



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Jenesis Genuncio

**Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral:  
o Ciep Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba**

Rio de Janeiro

2018

Jenesis Genuncio

**Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral:  
o Ciep Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba**



Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G341 Genuncio, Jenesis.  
Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: o Ciep  
Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba / Jenesis Genuncio. – 2018.  
127 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação

1. Educação – Teses. 2. Escola pública – Teses. 3. Cultura – Teses. I. Faria,  
Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jenesys Genuncio

**Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: O Ciep Avenida dos  
Desfiles/Passarela do Samba**

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 21 de março de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria  
Faculdade de Educação – PROPED/UERJ

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Adélia Maria Miglievich Ribeiro  
Faculdade de Educação – UFES

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria dos Santos  
Faculdade de História – IFCS/UERJ

---

Prof. Dr<sup>o</sup>. Gaudêncio Frigotto  
Programa de Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH/UERJ

---

Prof. Dr<sup>o</sup>. Mário de Souza Chagas  
Faculdade de Museologia – UNIRIO

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

A Maria Fernanda, Ana Beatriz e Pedro, trilogia da esperança e mudança por mim buscada.

A Sheilinha, em cujos olhos vejo isto: amor, dedicação ao outro e simplicidade.

A minha primeira professora Dona Terezinha, no Instituto Pará (1959), por ensinar-me que a riqueza maior do homem é a educação.

A minha penúltima professora, Lia Faria, por ensinar-me que ser gente é o nosso maior patrimônio.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao grupo de pesquisa de mestrandos e doutorandos do LER – Laboratório de Educação e República, sob a coordenação da professora Lia Faria.

À equipe de professores do PROPED/UERJ.

Ao Fabio Iorio, que atuou como co-orientador, e equipe de multimeios da Faculdade de Comunicação Social da UERJ.

Ao meu grupo de poesia, Os Goliardos.

Às amigas Cristina Martins, Cássia Maria, Irene Telles, Ligia Aquino, Tereza Goudar e Rita Maia, e aos amigos Luis Alfredo Salomão e José Maria Rodrigues.

Fui educado pela imaginação. Viajei pela mão dela sempre.

*Álvaro de Campos*

## RESUMO

GENUNCIO, Jenesis. **Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral, o Ciep Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba**. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho é fruto de alguns anos de experiência e reflexões sobre a aproximação entre instituição escolar e organização comunitária. Para desenvolvê-lo, analisamos o programa de Ação Cultural implementado nos Centros Integrados de Educação Pública do estado do Rio de Janeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola. Em nosso caso, no CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba, no bairro do Catumbi e seu entorno, no período de 1984 a 1987. Na agenda de pesquisas da teoria política e educacional contemporânea, devemos incluir estudos sobre cultura em Gramsci, em alguns marxismos e sobre as teorizações do papel do Estado, da política educacional e da ação de classe, realizados por essa tradição cultural. O conceito de mediação cultural, advindo das ideias de Gramsci, foi fundamental para que o desenvolvimento do projeto da tese fosse conduzido pelas tensões entre teoria e prática, conforme propôs o pensador italiano. O que nos fez buscar a pesquisa como possibilidade é a interação possível entre o mundo da cultura e o da educação, para a transformação deste mundo em outro mais solidário. Assim, partindo de nossas inferências iniciais, levamos em consideração as dimensões políticas, econômicas e culturais, no que tange às ocorrências cotidianas relatadas por profissionais do CIEP, intelectuais, lideranças comunitárias e animadores culturais, buscando explicitá-las nessas dimensões e em suas relações com aquele momento histórico no Rio de Janeiro e no Brasil.

Palavras-chave: Educação Integral. CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba. Práticas Culturais. Anos 1980.

## ABSTRACT

GENUNCIO, Jenesis. **Mediation and cultural practices in a school of integral education, the Ciep Avenue of the Parades / Passarela do Samba**. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This work is the fruit of some years of experience and reflections on the approximation between school institution and community organization. To develop it, we observe the Cultural Action program implemented in the Integrated Centers of Public Education of the State of Rio de Janeiro, in the first government of Leonel Brizola. In our case, in the CIEP Avenue of the Catwalks in the neighborhood of Catumbi and its surroundings, from 1984 to 1987. In the research agenda of contemporary political and educational theory, we must include studies of culture in Gramsci, some Marxisms and on the theories of the role of the State, of educational policy and of class action, carried out by this cultural tradition. The concept of cultural mediation, coming from the ideas of Gramsci, becomes fundamental so that the development of the thesis project is driven by the tensions between theory and practice as proposed by the Italian thinker. What makes us seek in research as a possibility is the possible interaction between the world of culture and education, for the transformation of this world into another more solidary. Based on our initial inferences, we take into account the political, economic and cultural dimensions of daily occurrences reported by CIEP professionals, intellectuals, community leaders and cultural animators, seeking to make them explicit in these dimensions and in their relations with the existing historical moment in Brazil and in Rio de Janeiro.

Key words: Integral Education. CIEP Avenida dos Desfiles/Samba Footbridge. Mediations. Cultural Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Realizada num tempo recorde de 110 dias, a obra foi batizada com o nome de Complexo da Passarela do Samba Professor Darcy Ribeiro. Fonte: Secretaria Municipal de Obras .....	46
Figura 2 -	Desfile da Mangueira em 1985, na Passarela do Samba. Fonte: Revista do Brasil. Edição Especial – 1986 – Política Cultural no Rio de Janeiro. ....	48
Figura 3 -	Convocatória da Associação de Assistência e Orientação dos Moradores do Catumbi. Em 1987, quase os mesmos problemas de vinte anos antes permaneciam, entre os quais a falta de um plano habitacional para os moradores do bairro. Fonte: Associação de Moradores. ....	74
Figura 4 -	Espaço destinado para ser o futuro Centro Cultural do bairro. Fonte Arquivo pessoal .....	75
Figura 5 -	Essa atividade acontecia no bairro do Catumbi, desde 1986, como preparação e culminância aos Cem anos da Abolição, em 1988 .....	79
Figura 6 -	Folder do Grêmio Recreativo de Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP .....	82
Figura 7 -	Samba escolhido pelos alunos no festival de samba enredo organizado pelo Grêmio Estudantil do CIEP Avenida dos Desfiles .....	83

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACN	Área Central de Negócios
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CUA	Central Única de Animação
DEDU	Departamento de Educação
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IPCN	Instituto de Pesquisa de Cultura Negra
LER	Laboratório de Educação e República
MNU	Movimento Negro Unificado
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDC	Partido Democrata Cristão
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROALE	Programa de Alfabetização e Leitura
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF            Universidade Federal Fluminense  
UNESCO      Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIRIO       Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 INSTITUIÇÕES CULTURAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (ANOS 1980).....	24
1.1 Perspectivas de uma escola crítica e criativa .....	27
1.2 Diversidade cultural e função das instituições culturais nos anos de 1980 .....	32
2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ANOS 1980 .....	44
2.1 Educação integral em tempo integral e animação cultural .....	44
2.3 Diálogos acadêmicos entre educação em tempo integral e o Programa de Animação Cultural .....	56
3 AS CARTOGRAFIAS DAS ROTAS: ABRINDO A CORTINA DO PASSADO ...	67
3.1 Desescolarizando: resistências no território do Catumbi .....	69
3.1.1 <u>A Oficina da memória histórica: o espetáculo teatral Na Zona do Agrião</u> .....	71
3.1.2 <u>13 de maio ou 20 de novembro?</u> .....	76
3.1.3 <u>O carnaval do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP Avenida dos Desfiles</u> .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	91
ANEXO A- Detalhe do arremate dos apoios no portíco dos blocos tipo B.....	96
ANEXO B – Perspectiva de um bloco tipo B, com geral, camarotes e Arquibancada, em fase de arremates finais .....	97
ANEXO C – Cineclube Grande Otelo reabre e amplia atividades.....	98
ANEXO D – Aniversário do CIEP Avenida dos Desfiles.....	99
ANEXO E – Animação Cultural no CIEP.....	100
ANEXO F – Tia Ciata volta à Praça Onze .....	101
ANEXO G – Capacitação de agentes culturais .....	102
ANEXO H – Capacitação de agentes culturais .....	104
ANEXO I - Certificado.....	105
ANEXO J – Catumbi ganhará centro cultural.....	106
ANEXO K - Espetáculo <i>Na Zona do Agrião</i> .....	107

## INTRODUÇÃO

Minha inserção no doutorado se deve ao aprofundamento de experiências vividas e da busca constante pelo aperfeiçoamento profissional, no sentido de aprender sempre. Há 16 anos comecei a dar aula no ensino superior. Entendo que o desempenho profissional em sala de aula paralelo a atividades de pesquisa são fundamentais para a devida superação e organização crítica daqueles que, preocupados com mudanças sociais e educativas, tenham compromisso político e afetivo com a aprendizagem do aluno, em todos os limites e possibilidades que se apresentam no século em que vivemos. A trajetória por mim percorrida justifica a preocupação com a temática a ser desenvolvida neste trabalho de pesquisa, com vista a contribuir, tanto para minha prática profissional, como para a de outros profissionais e pesquisadores que lidam no dia a dia com educação e cultura.

Assim, acredito que, como pesquisador posso me incorporar ao rol dos estudiosos que buscam estabelecer uma ponte entre cultura e educação, relação esta fundamental para uma mudança significativa no processo escolar. Em 1994, concluí minha graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo feito o Bacharelado em Artes Cênicas com especialização em Teoria do Teatro. Essa busca pela formação acadêmica foi um caminho natural que já vinha realizando como poeta e produtor cultural, membro do Grupo Panela de Pressão<sup>1</sup>, atuando desde 1978 em alguns bairros do Rio de Janeiro, tais como: Oswaldo Cruz, Madureira, Marechal Hermes, Campo Grande e Vila da Penha.

Em 1987, trabalhei na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, ocupando o cargo de Técnico Comunitário, responsável pela supervisão das creches e pré-escolas comunitárias<sup>2</sup>. Em 1995, comecei a pesquisar sobre o tema *Narrativa e Práticas Leitoras em Educação Infantil*, na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da professora doutora Vera Maria Ramos de Vasconcelos, defendendo minha dissertação de Mestrado em 2002.

Essa dissertação foi resultado de um conjunto de experiências desenvolvidas pelos educadores, diretoras de creches e técnicos(as), supervisores da SMDS, ao longo da história do Programa de Creches e Escolas Comunitárias. A intenção foi investigar e questionar a

---

<sup>1</sup> O Grupo Panela de Pressão fazia intervenções culturais e políticas principalmente nos bairros citados acima e teve mais de 40 componentes com perfis diferenciados: poetas, artistas plásticos, atores, fotógrafos, professores, entre outros. Atuou de 1978 a 1985,

<sup>2</sup> A expressão creche e pré-escolas comunitárias refere-se aos equipamentos adaptados ou construídos nas favelas ou bairros populares no Município do Rio de Janeiro.

ideia de que a ação educativa junto às crianças deve interpretar os seus interesses imediatos e ser conduzida por um discurso pragmático predominante, que diz que a criança deve aprender a ler e escrever para ser alguém no futuro, ignorando as dimensões ética, estética e política, o que impossibilita à criança vivenciar esses atos, os processos socioculturais.

Uma das propostas de capacitação em serviço para as creches da SMDS, em 1995, refletiu sobre estratégias de formação. Tal proposta de capacitação foi oferecida por meio do curso de “Contadores de Histórias”, realizado pelo Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), da UFF, cujo desdobramento foi a publicação da antologia *Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto*, produzida pelas educadoras que participaram do curso. Dessas histórias, elegemos como material de análise as fábulas recriadas por duas educadoras que se destacaram durante o curso. Ao mesmo tempo, realizamos entrevistas, onde procuramos traçar um amplo painel das trajetórias de vida, pontuando a narrativa de acontecimentos, episódios, cenas e fatos relatados a respeito de seus atos e hábitos de leitura.

Ao final, observamos que a profissionalização do educador infantil não requer somente uma formação especializada, mas exige também experiência, aprendizagem cotidiana nas interações, com diferentes atores, que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Nossa meta foi destacar o ato de narrar das nossas interlocutoras, realçando o valor da experiência como resultado de trajetórias de vida, fazendo frente às políticas de formação, que nem sempre consideram as práticas construídas ao longo da história da educação.

Em 2003, comecei a ministrar aulas no curso de pedagogia da Universidade Estácio de Sá, onde permaneço até hoje. Professor das disciplinas de Arte e Educação e Educação Infantil, dentre outras, venho realizando atividades culturais e projetos, apostando na educação como ferramenta de mudança.

Em 2007, na docência como professor substituto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), lotado no Departamento de Educação (DEDU), da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP), lecionando as disciplinas de Literatura Infanto Juvenil, Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado, tive a oportunidade de estar em contato permanente com a rede estadual de ensino, no CIEP local, onde realizei oficinas, coordenei e ministrei minicursos e tomei conhecimento de pesquisas para a formação continuada de professores do ensino fundamental.

De outubro a dezembro de 2011, junto com as turmas de alunos de Estágio Supervisionado II e Literatura Infantojuvenil I, realizamos o projeto *Caravana de Contação de Histórias*, envolvendo todos os segmentos escolares do CIEP Wladimir Herzog, CIEP 237,

com histórias escolhidas pelos alunos das turmas da UERJ, por mim ensaiadas e apresentadas para os turnos da manhã e tarde e alunos da EJA noturno. Por outro lado, identifiquei nesse trabalho alguns laços articulados com o passado histórico da ação cultural no CIEP Avenida dos Desfiles, no Complexo Passarela do Samba (1985 a 1987). Paralelo a esse processo de formação e educação cultural, de 1987 a 2014<sup>3</sup>, atuei como Técnico Comunitário da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), trabalhando em favelas e bairros populares da cidade do Rio de Janeiro, onde exerci durante 12 anos a função de Supervisor de Creches Comunitárias, até a transferência para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 1999<sup>4</sup>.

Tratava-se de atividades que envolviam discussões acerca da educação infantil, com a supervisão direta aos profissionais das creches (coordenadores, educadores), bem como reuniões sistemáticas com os responsáveis pelas crianças e lideranças comunitárias.

No Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Itamar Franco, minha última lotação, no bairro do Grajaú, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, acompanhei o programa ProJovem Adolescente, na faixa etária de 14 a 17 anos e 11 meses, realizando atividades culturais, esportivas e de construção de cidadania, com esses jovens moradores das comunidades do Caçapava, Nova Divineia, Cruz e Jamelão. Os usuários eram alunos matriculados regularmente na rede municipal de ensino e alguns deles matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede estadual de ensino.

Também atuo no grupo Os Goliardos, um coletivo de poetas, atores, músicos, artistas plásticos, que escolheram as ruas da cidade para suas criações, fortalecendo a palavra e a imagem em seu domínio público, rememorando poetas, alguns cronistas esquecidos, dentre outros Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João do Rio, Solano Trindade etc.

Assim, levando em conta sua singularidade, sua proposta política pedagógica, sua construção coletiva, tendo como parâmetro o primeiro Programa Especial de Educação (I PEE), o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), vinculado à linha de pesquisa Instituições, Prática Educativa e História, esta tese tem como tema *Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: O CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba*”.

---

<sup>3</sup> Em setembro de 2014, pelo Decreto nº 10.362 de 08 de agosto de 1991, tendo em vista o que consta do processo nº 08/002.533/2014, fui aposentado do Quadro Permanente da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

<sup>4</sup> Em função das novas definições legais sobre a Educação Infantil, especialmente as decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN – nº 9394/96, que definiu uma nova doutrina em relação à criança — a doutrina da criança como sujeito de direitos — houve a transferência das antigas creches comunitárias para a SME.

Esses cenários me fizeram buscar no trabalho realizado como animador cultural no I PEE, após ser selecionado para trabalhar no CIEP 001 (Centro Integrado de Educação Pública Tancredo Neves), no bairro do Catete, Rio de Janeiro, as bases teóricas e ações para esta tese de doutoramento<sup>5</sup>. O CIEP 001 foi o primeiro de uma série que pretendia revolucionar a educação, através do ensino integral, como afirmava o mentor da iniciativa, Darcy Ribeiro. Ele foi uma referência para o desafio do ensino integral, que, apesar da descontinuidade, permanece atual.

Logo depois do CIEP Tancredo Neves ser inaugurado, aguardei o início das atividades do CIEP Avenida dos Desfiles, no bairro do Catumbi, Rio de Janeiro, para onde fui transferido, depois de sua inauguração em 29 de agosto de 1984. A supervisão do trabalho cabia à Divisão de Animação Cultural da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), onde se pensou em montar uma equipe de animadores culturais para cada tipo de modalidade educacional, com perfil de experiências culturais comunitárias. O entusiasmo para a empreitada, no meu caso específico, tinha o reforço da simpatia que eu nutria pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Portanto, desenvolvo um estudo sobre a ação cultural em uma escola de tempo integral, com alunos das antigas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a6</sup> séries, participantes do I PEE, no período de 1985 a 1987, no governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Neste sentido, analiso minha própria trajetória como animador cultural do CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba.

A experiência profissional vivenciada no I PEE justifica a preocupação com a temática investigada, com vistas a contribuir tanto para a minha prática pedagógica, como para a de outros educadores e profissionais que lidam no dia a dia com a educação. Assim, me associo a outros estudiosos que buscam trabalhar a relação entre cultura e educação, fundamental para qualquer intervenção inovadora do processo escolar.

Meu objetivo foi analisar com este estudo a produção cultural do segmento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e a valorização da educação em tempo integral, em face do esvaziamento desta proposta, sofrido no contexto neoliberal emergente dos anos de 1980.

Em uma tentativa de fundar no Ciep um espaço de educação criadora comprometida com sua cultura, foi possibilitada a incorporação da cultura local articulada com o projeto

---

<sup>5</sup> Ver entrevista que concedi para a tese de doutorado de Marcos Antonio M. das Chagas publicada como livro: Animação Cultural: a inovação dos CIEPs-RJ nos anos 1980 (págs. 163-180).

<sup>6</sup> No ano de 2006, o Senado Federal aprovou a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de seis anos.

pedagógico da escola, na qual a ativação cultural foi proposta como elemento integrador da vida comunitária ao processo educacional.

Também pôde-se observar que, dos anos 1980 em diante, a ação cultural ganha outra formulação, passando a ser uma expressão integrada à ação sindical ou à ação política, no sentido de designar uma intervenção que associa os agentes culturais a objetivos determinados (CERTEAU, 2008). Esta concepção é contrária àquela que considera a animação cultural, apenas como uma promotora de eventos, tendo como objetivo levar às pessoas o esquecimento das agruras do cotidiano, de modo a prepará-las física e espiritualmente para o trabalho da semana. A ação cultural nesse período aconteceu em vários espaços culturais e educativos e passou a ser compreendida como um processo formador de sujeitos. Nessa linha de pensamento, a ação cultural tornou-se uma aposta conjunta, que teve de ser refeita e avaliada a todo o momento, evitando-se cair no dirigismo cultural e político. Por outro lado, a ação cultural pode ser entendida como um conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural (COELHO, 1986, 1999, 2001).

Assim, em sua concretude, a ação cultural recorre a agentes culturais previamente capacitados, levando em conta determinados públicos, procurando fazer uma ponte entre esses públicos e uma obra de arte, promovendo o acesso à cultura, expandindo o conhecimento.

De acordo com Certeau (2008), ao traçar o perfil dos agentes culturais e da própria política cultural:

Passam a ser entendidos por exercerem uma das funções ou uma das posições definidas pelo campo cultural criador, crítico animador, etc... Por política cultural, entenda-se: um conjunto mais ou menos coerente de objetivos, de meios e ações que visam à modificação de comportamentos, segundo princípios e critérios explícitos (p. 195-6).

Portanto, a presente pesquisa se propôs a fazer um estudo de caso, conforme Geraldi (2006):

Precisa-se ir além da história e existência documentada, buscando o não documentado, o contido no contado, o encontro entre o cotidiano e a história que fazem com que cada escola ganhe vida e existência material e cultural. Assim, as prescrições estatais se entrecruzam com as determinações e presenças civis, decompondo a homogeneidade documentada em múltiplas realidades cotidianas que constroem cada escola (p. 205).

Quanto à abordagem teórico-metodológica, acredito que ela deve buscar outra possibilidade de pensar a educação: a educação como experiência, como sendo aquilo que nos

acontece, ou o que nos toca, de longe ou perto. Neste sentido, a experiência do mundo é sempre mais ampla e mais variada do que a experiência verbal, como propõe Larrosa (2004).

Desse modo, os elementos que submetemos à análise acadêmica (entrevistas, análise documental, leitura de imagens, matérias de jornais etc.) estão centrados no entendimento da arte, da cultura e da educação popular, considerando como essencial o aprendizado de valores, atitudes e habilidades adquiridas, entendendo que a habilidade fundamental na construção do conhecimento é saber pensar. A operação metodológica foi centrada, prioritariamente, na diversidade cultural e na alteridade de alunos, além de gestores estratégicos educacionais e animadores culturais. A abordagem que propomos foi a de orientação qualitativa, visando uma melhor compreensão do comportamento humano e de seus significados. Conforme Bogdan e Biklen *apud* Castro e Mafra (2010), o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Segundo os autores citados, os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas, não se preocupando em deixar evidências que comprovem hipóteses rigidamente definidas antes do início dos estudos.

Quanto às entrevistas, definimos alguns interlocutores, a partir da sua atuação e relevância na comunidade, na década de 1980 e nos dias de hoje:

1. Sandra Henrique (animadora cultural);
2. Fabio Lourenzo (ex-aluno do Ciep);
3. Antônio Carlos (ex-aluno e membro do Grupo de Teatro Nós do Katumbi, e
4. Padre Mário (pároco da Igreja Nossa Senhora de Salete, no Catumbi).

Alguns problemas que observamos na educação básica esbarram naquilo que chamamos de afirmação cultural e política das camadas populares. Como educadores, somos chamados a assumir um compromisso de recuperação e difusão das raízes brasileiras, do que nos identifica como povo, com valores, costumes, tradições, rememoração. Nos identificamos com uma história de educação popular comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas e subordinadas ao capital financeiro, cuja lógica é a elitização do ensino, no Brasil e na América Latina.

Logo, escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta dos livros da história oficial. O historiador pretende fazer emergir as esperanças não realizadas no passado e inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente. O esforço deve ser no sentido de não deixar essa memória escapar, mas zelar pela sua conservação, contribuir na reapropriação desse fragmento de história esquecido pela historiografia dominante (GAGNEBIN, 1993).

Por outro lado, não pretendemos com a pesquisa a adoção de um tratamento localista dos lugares e das centralidades em um contexto de metropolização e mundialização. Como Santos (2012), propomos revisitar o conceito de lugar no mundo atual, para encontrar novos significados, ou seja, pensar os lugares e centralidades na metrópole contemporânea como bases para a reprodução da vida cotidiana, as quais podem e devem ser analisadas a partir das relações entre habitante e lugar, como produtoras de cultura e identidades individuais e coletivas.

No sentido de evitar criar uma barreira entre o que é tradicional e o que é contemporâneo, entre o atraso e a modernidade, entre a cultura popular e a cultura das elites, considero que a cultura é um processo dinâmico e essencial para a afirmação de uma educação popular que se quer emancipadora, em contraponto ao que é geralmente ensinado numa escola reprodutora dos conteúdos escolares oficiais.

A educação popular insere-se no interior das relações de poder, na luta pela construção de poder dos setores populares no Brasil e na América Latina, partindo das condições históricas completas, ou das representações que dela tínhamos ou temos construído na busca das condições necessárias ao desenvolvimento do ser humano.

Utilizamos como categoria para o estudo o conceito de Política Cultural como ciência da organização das estruturas culturais, tendo por objetivo o estudo dos diferentes modos de proposição e agenciamento nos diferentes contextos sociais em que se apresentam.

Logo, entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários, com o objetivo de satisfazer às necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas. Sob este entendimento imediato, a política cultural apresenta-se assim como o conjunto de iniciativas, tomadas por esses agentes, visando promover a produção, a distribuição e o uso da cultura, a preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável. Conforme Williams (1979), essas intervenções assumem a forma de:

1. Normas jurídicas, no caso do Estado, ou procedimentos tipificados, em relação aos demais agentes, que regem as relações entre os diversos sujeitos e objetos culturais;
2. Intervenções diretas de ação cultural no processo cultural propriamente dito (construção de centros de cultura apoio a manifestações culturais específicas etc.).

Outra categoria que utilizamos foi a de Ação Cultural, que se trata do conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais, que visam colocar em prática os objetivos de uma determinada política cultural (COELHO, 2001). Para efetivar-se, a ação

cultural recorre a agentes culturais previamente preparados e leva em conta públicos determinados, procurando fazer uma ponte entre esses públicos e a arte.

A terceira categoria, Mediação Cultural, é entendida como o processo que envolve componentes de naturezas política, cultural e social cuja meta é promover a aproximação/distanciamento entre indivíduos e coletividade. Em educação, mediação deve ser diálogo, sua finalidade é romper oposições tendo em vista a construção de um novo conhecimento. Nada existe que não possa ser mediado.

No caso específico de obras de arte e de cultura, a mediação cultural é feita com o objetivo de facilitar a compreensão e a crítica da obra, seu conhecimento sensível e intelectual — para que se desenvolvam apreciadores, na busca de formação de públicos para a cultura, ou de iniciar esses indivíduos na prática efetiva de uma determinada atividade cultural (COELHO, 1999).

Quanto ao referencial teórico, utilizamos a filosofia da práxis, pensada por Gramsci (1891-1937), entendida como atividade pela qual a teoria interroga a prática e vice-versa. O conceito de práxis utilizado por Gramsci (1966), a partir de Marx, abre caminho para que seja repensada a relação teoria/prática. Apesar de a prática precisar da teoria, nada assegura que ela vai estar associada sempre a uma teoria que corresponda plenamente a sua demanda. Na realidade, a práxis é a atividade na qual a teoria se integra à prática e a prática “educa” e “reeduca” a teoria, conforme revela Gramsci (1966), sendo um instrumento para se trabalhar o núcleo existente de bom senso no interior do senso comum, de modo a levar a uma maior coerência e homogeneidade.

Na agenda de pesquisas da teoria política e educacional contemporânea, devemos incluir estudos sobre a importância das análises sobre cultura em Gramsci (1978) e em alguns de seus seguidores e sobre as considerações/teorizações a respeito do papel do Estado, da política educacional e da ação de classe abordadas por eles (APPLE, 2000; FRIGOTTO, 2010; WILLIAMS, 1979), bem como a maneira como esses estudos podem ser operacionalizados cientificamente, se é que isso é possível.

O foco deste trabalho recai sobre os escritos históricos do filósofo, especificamente aqueles em que o autor trata das questões da subordinação e da ideologia da dominação de classe para, posteriormente, ao estabelecer a relação entre escola e cultura, analisar a possibilidade da dominação, na interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas, na luta para terem uma visão de mundo própria e adequada as suas condições reais de vida.

Os escritos históricos de Gramsci são ensaios que tratam de processos concretos, considerando em primeiro plano a descrição e a análise da dinâmica política de uma dada formação social (em particular, a italiana), ao pretender captar a reprodução e/ou transformação de uma conjuntura política específica.

Dessa forma, alinho os estudos sobre projeto intelectual e a pesquisa documental em Gramsci, conforme Vieira (2011):

Longe da representação do historiador como antiquário, preocupado em não contaminar o passado com as ideais do presente acreditamos que os conceitos produzidos no passado são significativos no presente, todavia, as suas potencialidades estão associadas à compreensão dos seus significativos históricos específicos (VIEIRA, 2011, p. 67).

Então, se podemos ressignificar conceitos, também podemos decidir se esses conceitos nos serão úteis, tendo que reconstruí-los, teoricamente, no tempo, para adequá-los a novos contextos de pesquisas.

Para Lombardi (2006), os estudos marxistas sobre a cultura em sua perspectiva histórica atravessam a partir da década de 1970 uma importância singular, abrindo caminhos para uma história cultural alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico. Segundo o autor, a partir de Gramsci podemos obter novos aportes para a construção de uma nova história cultural.

Nos textos produzidos, Gramsci (1978) ocupou-se, principalmente, dos mediadores culturais identificados com os intelectuais, salientando a distinção fundamental entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais e a sua projeção nos ambientes rural e urbano.

A educação serve de suporte para a conscientização de elites técnicas e dirigentes no interior das classes trabalhadoras. O intelectual, para Gramsci, tem uma função gerencial e de difusão ideológica no organismo, seja na burocracia do Partido, seja nas instituições e centros irradiadores de cultura e ideologia. Nesse sentido, todo homem é potencialmente um intelectual não por erudição ou beletrismo, mas porque é capaz de assumir uma posição organizadora da sociedade (GRAMSCI, 1978). A sua preocupação básica era refletir mais sobre os mecanismos hegemônicos, por meio dos quais um grupo social pode exercer seu poder na sociedade de forma mais penetrante do que sobre o exercício de poder estatal, ambas formas que atravessavam, precisamente, o âmbito cultural. Conforme Lombardi (2006), acreditamos que o entendimento marxista de cultura não deve deixar de relacionar que ela está indissociavelmente ligada à atividade material dos homens, como as representações, as

ideias, as normas, os valores etc., como produto da atividade vital dos homens e de suas relações com a natureza e com os outros homens.

O que nos leva às práticas culturais, noção que deve ser pensada não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, mas também considerando como os homens interagem entre si, conversam ou discutem, solidarizam-se ou conflituam-se, enfim, apreendem o mundo pela ação de outros sujeitos (colegas de turma, familiares, vizinhos, meio de comunicação, partidos políticos etc.).

Recorremos na pesquisa à figura do mediador cultural como aquele que busca dar visibilidade às vidas, que muitas vezes não têm relevância política ou estética, na pólis (des)encantadora e à qual é necessário incorporar novos sentidos para o que se chama esfera pública, comunidade, ou mesmo humanidade.

O conceito de mediação cultural foi fundamental para que o desenvolvimento da tese fosse conduzido pelas tensões entre teoria e prática, a filosofia da práxis, a partir da visão do filósofo italiano. O que nos fez buscar a interação possível entre o mundo da cultura e o da educação para a necessária transformação deste mundo em outro mais solidário. Assim, o roteiro de abordagem, uma vez executado, pode servir a um conjunto de pesquisadores (professores e alunos), artistas, políticos, entre outros, como uma modesta contribuição ao pensamento político de Gramsci e do marxismo posterior.

Outro referencial teórico importante para a pesquisa está baseado em Raymond Willians (1921-1988). Tendo o marxismo e a literatura como referência, ele traçou, a partir de leituras de Marx, Gramsci, Lukács, Bakktin, Marcuse e Vygotsky, os principais pontos teóricos da chamada *Teoria da especificidade da produção cultural e literária material*, no âmbito do materialismo histórico (WILLIANS, 1979, 1992, 2007), ou seja, daquilo que ele chamou de materialismo cultural, munido, porém, de uma crítica à teoria dos reflexos, ecos, comuns para a tradição marxista ortodoxa.

As leituras desses autores subsidiaram Raymond Willians, quanto ao posicionamento contrário às abordagens históricas mecanicistas, tendo em vista o desenvolvimento da ideia fundamental de uma cultura articulada com o movimento histórico da sociedade. Partindo da textualidade marxista, boa parte da produção intelectual de Willians configurou-se em uma procura para apontar suas lacunas e propor novas teorizações, novos entendimentos sobre a realidade social.

Ao recorrer cuidadosamente a conceitos básicos, tais como cultura, língua, literatura, ideologia, hegemonia e teoria cultural, o autor procurou entendê-los como conceitos que se

desenvolveram e se alteram no interior do processo histórico que os envolve, os especifica e lhes confere sentido (WILLIANS, 1979, 2007).

Então, para compreender e redimensionar historicamente a cultura é preciso admiti-la pelo seu caráter plural como um passo decisivo para interpretá-la como um “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições que, particularmente no Brasil, são diversos.

Desse modo, torna-se importante fazer um estudo entre a descrição e a interpretação dos subconjuntos diferenciados das culturas erudita, popular e de massa, e suas interrelações com a indústria cultural. Para analisar como esses subconjuntos se interpenetraram em formas históricas, determinadas pelo contexto econômico, pelas relações de classes, pelo dinamismo interior dos grupos, não deixando de lado a sensibilidade individual dos criadores e receptores dessas várias culturas existentes (BOSI, 2002).

Somente nesta articulação entre análise e interpretação histórica será possível responder à seguinte questão: educar, mas para qual cultura? E mais ainda: estamos educando e sendo educados em qual cultura? A resposta a essas questões, não deixará de ser pluralista e o mais abrangente possível. Portanto, são vários os objetivos presentes no ato de educar: educar para o trabalho, para repensar a tradição cultural, para criar novos valores de cooperação e liberdade, entre outros.

Portanto, ancorada nas interpretações teóricas de Gramsci e Willians, desenvolveu-se a presente tese em três capítulos, como resultado de uma reflexão sobre as políticas educacionais e culturais do I PEE realizadas no Centro de Artes da Passarela do Samba, situado no bairro da Cidade Nova, município do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma revisão teórica sobre o conceito de Cultura percorrendo diversos autores que agregam uma gama de definições e posicionamentos políticos. As perspectivas antropológica, sociológica e histórica apontam para os elos centrais da organização da sociedade atual — desejos, conflitos, escolhas religiosas e utopias dos seres humanos. Diante de convenções recolhidas do que venha ser cada conceito sobre Cultura, faz-se necessário pensar as ambiguidades presentes e suas problematizações ligadas, principalmente à modernidade.

O ponto de vista deste trabalho privilegia a reflexão sobre a articulação entre cultura e política cultural, definida pela noção de cidadania cultural, que é entendida como o direito das classes trabalhadoras e outros agentes sociais produzirem cultura. Direito Cultural, a partir do qual a divisão social do trabalho em sua luta de classes possa manifestar-se e ser compreendida. No exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e

políticos, comunicam-se, diferenciam-se, trocam experiências, entram em conflito, recusam formas de cultura, criam outras, mantendo e/ou transformando todo o processo cultural por meio das Instituições ou fora delas.

No segundo capítulo, analiso a Escola como espaço sociocultural que leva em conta a dimensão do seu dinamismo, de sua práxis cotidiana, resultante das ações de alunos, professores, agentes culturais internos e externos, entendidos como sujeitos sociais atuantes na história, como protagonistas. A pesquisa foca os anos de 1980, destacando que é preciso estar atento e forte, mobilizado na luta constante por uma escola pública laica, igualitária e democrática. O contexto político educacional da época analisada representou um momento especial na sociedade brasileira: debatia-se a universalização do ensino, tendo no projeto dos CIEPs o paradigma de uma inovação relevante e reveladora da situação do cenário político, social e educacional do país. Discutia-se intensamente a normalização democrática, denominada de redemocratização pelas forças sociais dominantes da Nova República.

O terceiro capítulo é o núcleo principal da tese, no qual se procura rememorar as interlocuções entre as ações mediadas pelos animadores culturais no Centro de Artes do CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba e na comunidade do Catumbi e seu entorno, no sentido de decifrar o que representou o tempo livre escolar. Ou seja, o que se buscou foi analisar o potencial libertador de uma educação pela experiência.

Nessas interlocuções foram incluídas entrevistas com animadores culturais, intelectuais, membros da comunidade e alunos e análise de documentos oficiais e não oficiais, dos quais sobressai a importância do I PEE na luta a favor do patrimônio do bairro do Catumbi e arredores e da valorização da cultura local, no sentido de superar a clássica divisão entre os que falam e os que não falam, os cultos e os incultos, os que detêm poder e os que apenas fazem, produzem e nada possuem.

## 1 INSTITUIÇÕES CULTURAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (ANOS 1980)

Ao trabalhar com a temática de cultura não podemos precisarmos e refletir como a cultura representa uma categoria chave para a compreensão da sociedade contemporânea, da mesma forma que os sociólogos consideravam o trabalho um conceito nodal para a compreensão do século 19. A discussão sobre a estruturação e reestruturação das sociedades industrializadas, desde o final do século 20, passa necessariamente por esse debate.

Em linhas gerais, as reflexões sobre cultura se sustentam no sentido de que existem pontos de vista tão excludentes, antagônicos e hostis que, independentemente de suas perspectivas particulares, apontam para os elos centrais da organização da sociedade atual: desejos, mal-estares e utopias dos homens.

A convenção imprecisa e tácita em torno do que é cultura nos impede, muitas vezes, de pensar suas sofisticadas ambiguidades. Tudo aquilo que é invenção do homem, o que não pertence originalmente à natureza, é cultura. Da cerâmica marajoara aos games eletrônicos, tudo é criação humana e, portanto, cultura. Dessas criações tiramos nossas singularidades, a identidade de nosso grupo ou nação.

Como destaca Eagleton (2011), o conceito de cultura agrega uma gama de definições e posicionamentos políticos. A palavra cultura carrega em si os resquícios de uma transição histórica relevante, além de codificar questões filosóficas variadas que merecem atenção tais como: liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Em consequência, a questão perpassou o pensamento da esquerda, tanto quanto dos setores à direita, o que torna sua história social, excepcionalmente, confusa e ambivalente.

De acordo com o sociólogo inglês Raymond Williams (1992 e 2007), a palavra cultura provém do latim. Na sua origem, consistia em um termo relacionado à agricultura, ao cultivo de plantas e também às divindades antigas reverenciadas durante o plantio e a colheita para garantir uma boa produção. A seguir, passou a ser usada de forma abstrata para se referir àquilo que se obtém com esforço, cuidado e determinação. Ainda conforme Williams (1992 e 2007), cultivar era o termo usado pelos iluministas do século XVII, para entender o desenvolvimento das ideias, que eram semeadas para dar bons frutos. Assim, o termo cultura popularizou-se como o conjunto de princípios, conhecimentos e saberes de determinados grupos humanos.

A complexidade, vale dizer, não está, afinal, na palavra cultura, mas nos problemas que as variações de uso indicam de maneira significativa. Com as cartas embaralhadas,

assiste-se atualmente um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana, numa guerra de posições ideológicas.

Por outro lado, o significado do termo cultura tem sido ampliado e apropriado na medida em que aumentaram os interesses dos historiadores, sociólogos, críticos literários, além de outros pesquisadores que têm a cultura como objeto de estudo. Conforme problematiza Kuper (2002), os antropólogos queixam-se de que seus estudos estão sendo substituídos pelos de novas especialidades acadêmicas no campo da cultura, por outras manifestações acadêmicas e extra-acadêmicas com foco no multiculturalismo.

O importante nesse campo de tensões entre antropologia e outras áreas de estudo é que o multiculturalismo acentua a complexidade de pesquisar a cultura como problema. O nome antigo do multiculturalismo era “democracia racial”, mas o sentido do que seria o multicultural permanece, ao se pensar que não existem conflitos étnicos. A harmonia proposta pelo multiculturalismo por meio da diversidade cultural é um mito, e como todos os mitos encobre e revela. Encobre, por exemplo, a desigualdade entre os grupos étnicos, e revela a dificuldade que se tem em tratar do assunto. Por exemplo, Kuper (2002) cita que um estudo clássico sobre rinhas balinesas parecia exótico, uma ação muito distante da realidade para uma geração politizada, o que levou os antropólogos, de certa forma, a serem postos à margem.

No entendimento de Kuper (2002) escritores como Herder, Nietzsche, Adorno, Gramsci, Norbert Elias e Raymond Williams jamais duvidaram de que a cultura fosse um dado político, assim como Franz Boas, Malinowski, Margaret Mead e Lévi Strauss não hesitaram em abordar questões políticas.

Nos anos de 1990, a questão cultural atraiu estudos sobre a resistência popular ao “sistema”, bem como sobre a criatividade coletiva. A maior esperança em relação a esta resistência é representada pela cultura popular, e, por extensão, ela se transformou na referência inicial dos estudos culturais, ou seja, “uma disciplina que surgiu em resposta a uma mudança nos modos de organização da sociedade contemporânea, a chamada sociedade dos meios de comunicação de massa”<sup>7</sup>.

Segundo Burke (2002), a ênfase atual dedicada à criatividade cultural e à cultura como força ativa na história, precisa ser acompanhada por alguma noção dos limites e restrições nos quais essa criatividade se manifesta. Em vez de, simplesmente, substituir a história social da cultura por uma

---

<sup>7</sup> Ver artigo *Por que ler Para ler Raymond Williams?*, de Ana Luiza Coiro. Revista FAMECOS n° 23 (quadrimestral). Porto Alegre, abril de 2004, sobre Estudos Culturais.

história social da sociedade, faz-se necessário trabalhar com ambas as ideias de forma conjunta e simultânea, independente do grau de dificuldade que se possa encontrar. Há também a mudança a partir da chamada virada linguística, ou seja, a descoberta da discursividade e textualidade (HALL, 2013).

Em qualquer cenário, a construção cultural deve ser tratada como um problema merecedor de análise mais profunda, e não como uma premissa. Trata-se de um enfileiramento de problemas a ser enfrentado: Quem conta, afinal, os enredos dos diferentes lugares nas metrópoles capitalistas? Quem é esse sujeito indeterminado, encarregado dessa construção? Por que as concepções tradicionais deixam de convencer certos grupos em determinadas épocas?

Em nosso caso, ao longo da Tese, respondemos que essas questões estão ex-postas após as mediações realizadas na e para a comunidade onde funcionou o Centro de Artes.

Ainda na discussão sobre cultura como problema, Veiga-Neto (2003), afirma:

Ao longo dos últimos dois ou três séculos as discussões sobre cultura e educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície. Com isso não quero dizer que as discussões tenham sido superficiais, mas sim que por um bom tempo, a Modernidade não questionou seriamente os conceitos de cultura e educação; quase nunca esteve em pauta problematizar seus significados modernos (p.7).

Para o autor citado, aceitou-se passivamente que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor, tendo como resultado ser pensada durante muito tempo como sendo única e universal. Única no sentido que se referia ao que de melhor havia sido produzido, e universal tendo como base a humanidade, um conceito totalizante sem exterioridade.

Diante desse quadro, o caráter epistemológico monocultural moderno fica explícito, quando essa cultura de superfície, apontava para o fato de que o principal objeto dos debates acadêmicos era saber quais os marcadores culturais que definiriam em cada grupo e em cada momento, o que seria relevante para ser considerado na pauta das avaliações e que serviriam para demarcar a “verdadeira” cultura. Nesse sentido o que seria pela própria definição de Veiga-Neto (2003): a cultura das elites em oposição à cultura popular.

Assim, parece-nos importante frisar que tomamos o conceito de cultura em seus múltiplos aspectos, uma vez que, seja qual for a sua natureza, a cultura, para ser conhecida, vivida e preservada, tem de ser objetivada ou materializada, isto é, exteriorizada. Para lembrar que a cultura, embora seja, em última análise, obra do ser humano e exista para o ser humano, ela é uma tarefa social e não só individual. Logo, não será a simples soma de experiências

interiorizadas por cada um dos indivíduos da sociedade. Por outro lado, resulta dessas experiências subjetivas em confronto permanente com as experiências cristalizadas nas sociedades sob as mais variadas formas, como os documentos escritos, artefatos, obras de arte, registros imagéticos (fotos, filmes etc.).

### **1.1 Perspectivas de uma escola crítica e criativa**

Os anos de 1980 representam um período em que os filósofos da educação deram pouca importância a certos temas, a certos conteúdos da educação. Os chamados “conteudistas”, por exemplo, têm nutrido certo desprezo por aquilo que chamam de temas não-nodais do currículo (GADOTTI, 1988). Entre esses temas situam a arte, a atividade, a fantasia, o brincar, a festa, o movimento, a sexualidade, o corpo, a agressividade, a disciplina. Esses temas, entretanto, não escaparam à atenção dos educadores que estão, na prática educativa, enfrentando os problemas do dia a dia da escola.

No campo propriamente artístico, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artística, estética, e atende a essa modalidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. Dito de outra maneira, o fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura e o exprimir sínteses de sentimentos que estão incorporados nas ações do produtor da obra artística, na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e nos atos dos espectadores (BOSI, 2002).

Num contexto histórico-social que inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nessa direção, podemos desconstruir a dicotomia entre ciência e arte: quando a ciência se fecha no domínio do cognitivo, enquanto as artes são classificadas no domínio dos sentimentos e emoções. Nas últimas duas décadas, as Artes foram valorizadas como fonte de recursos, de encantamento, de delicadeza, como emblema do embelezamento, mas ainda não são consideradas partes ativas de percepção e conhecimento.

Ao mesmo tempo, a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa. O sociólogo e pesquisador de arte Nestor Canclini (2001) afirma que tanto o processo de produção, como o de recepção, deve ser levado em

conta, pois dessa forma pode-se entender a inserção da obra de arte num determinado meio social, onde se difundem conceitos de estética, gosto etc.

Para esse autor, o fator artístico é modificado ainda pelo consumo, que de certa forma altera seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural dos espectadores. Neste sentido, acredito que todos esses elementos mobilizadores da arte devem manter-se constantemente presentes, como um saber a ser aprendido, gradativamente, pelos estudantes ao longo do processo escolar.

Portanto, entendo que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir e fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. Com essa abrangência, a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente. Para os educadores mais otimistas, a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as práticas sociais. Em oposição a eles, existe outro grupo de professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina a educação escolar, a qual, por sua vez, é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de transformá-la.

Dentro desse contexto, a pesquisa ressalta a violência com a qual a sociedade letrada expulsa as crianças pobres da escola, sem lhes dar a perspectiva de um dia ingressarem no mundo dos cidadãos, dos trabalhadores livres do país e da comunidade, dos que podem ter conforto e bem estar. O que nos faz pensar que cabe às classes dominantes a exclusividade do acesso à propriedade, à cultura letrada e aos benefícios de uma suposta sociedade de consumo.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001) desenvolveu o conceito de violência simbólica, para identificar formas culturais que impõem e fazem que aceitemos como normal, como verdade que sempre existiu e não pode ser questionada, um conjunto de regras não escritas, nem ditas. Ele usa a palavra “doxa” para designar esse tipo de pensamento e prática social estável, tradicional, em que o poder aparece como natural. Um exemplo que Bourdieu cita é a dominação masculina, vista em nossa sociedade como algo “natural”, já que as mulheres são “naturalmente” mais fracas e sensíveis e, portanto, devem se submeter aos homens. E muitos aceitam essa ideia, afirmando que isso foi, é e será sempre assim.

Para Bourdieu (2001), assim nasce o que ele define como a naturalização da história, em que os fatos sociais, independentemente de serem bons ou ruins, passam por naturais e

tornam-se uma “verdade” para todos. Desse modo, existem práticas sociais culturais que distinguem quem é de uma classe ou de outra, como resultado de uma imposição cultural (violência simbólica) que define o que é “ter cultura”. Bourdieu afirma que é pela cultura que os dominantes garantem o controle ideológico, desenvolvendo uma prática cuja finalidade é manter o distanciamento entre as classes sociais.

Nessa direção, a violência simbólica aparece no processo educacional quando entramos na escola, em seus diversos níveis, e todos devem obedecer a um conjunto de saberes prescritos e normatizados. Ao longo do estudo, assimilamos que uma das missões chave das instituições escolares seria contribuir para que os alunos possam reconstruir a cultura, à sua maneira, no que a sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos ativos, solidários, críticos e, acima de tudo, democratas.

Para Chartier (2005):

Toda a questão é saber como pensar de uma nova maneira a escola e suas missões num ambiente cujos valores são antiéticos. De fato, somos obrigados a fazer uma constatação de falência é preciso reconhecer que a escola, que era o lugar unificador dos conhecimentos, depositária do tesouro dos saberes e guardiã das chaves que davam acesso a eles, está morta; uma escola que oferecia a todos a prosperidade por meio do estudo e amor do saber. Ou melhor, está morta esta representação de uma escola que sem dúvida nunca existiu, mas que era suficiente como crença coletivamente partilhada para que ela fosse legítima. Qual pode ser seu novo espaço de ação e seu projeto cultural como ela pode participar da tarefa, sem negar-se a extensão do termo que designa hoje a “cultura”? (p.22)

Na escola, há uma variedade de grupos. Tal configuração facilita fluxos paralelos, em constante disputa de representação e de valorações, algumas conscientes, outras nem sempre explícitas. Nessa variedade de grupos, além de assumir formas mais dissimuladas ou mais resistentes, circulam também outros valores. Nesse sentido, Theodor Adorno *apud* Oliveira (2003), indicou a existência de duas hierarquias de valores na escola: uma institucional, outra circulando às ocultas. Portanto, este fato pode significar o fracasso do processo de educação escolarizada.

Nossos estudos apontam que há diversos modos de viver a escola em tempo integral, e a educação em tempo integral encara esse aprendizado, que se faz na contradição do tempo: entre o tempo cronológico e o tempo aberto à criação e à ação do ser humano.

Logo esse tempo que seca a utopia, oferece um campo privilegiado ao estudo dos processos de homogeneização da cultura escolar, quando o tempo integral na escola transforma o tempo pedagógico em tempo cronológico, que é estruturado pelos elementos constitutivos das rotinas que são:

- A organização do espaço;

- O uso do tempo;
- A seleção e as propostas de atividades, e
- A seleção e a oferta de materiais, como foram apresentadas por Barbosa (2006).

Esses elementos ordenam a vida escolar e a temporalidade da escola a partir do relógio como marcador da duração do tempo institucional escolar.

O tempo integral na escola, associado aos elementos constitutivos da rotinização do tempo pedagógico para ocupar apenas o aumento do horário escolar, ganha o sentido do tempo cronológico tendo o uso do relógio como expressão da aceleração de um tempo, necessitando do consumo e da reprodução de um modelo de aprendizado, encarnado nas atividades socioeducativas propostas no contraturno.

Apenas aumentar o tempo escolar com atividades esportivas, artísticas e lúdicas para complementar as horas de permanência na escola materializa a percepção de uma escola sem sabor, que sedimenta o tempo homogêneo e vazio que aprisiona a possibilidade da diversidade cultural, porque domestica a vida em uma estrutura de rotina, que ganha um tratamento uniforme para preencher as horas do contraturno da escola. (GENUNCIO e OLIVEIRA, 2013)

Cabe destacar que a educação integral fundada na história traz o presente como tempo aberto à criação e à ação do ser humano, buscando romper compromissos excludentes e hierarquizadores. Assim, ele propõe projetos conjugados com os desejos, nos quais a valorização das diferenças seja capaz de potencializar os enfrentamentos das desigualdades e das exclusões.

A escola em tempo integral transforma o tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo de informação, tempo da inovação, tempo das interações, tempo do brinquedo e do jogo, tempo de organizar esperanças, tempo de dizer sim à vida. Os filósofos Masschelein e Simons (2014) referem-se à parte final do ensaio *O que é autoridade?*, de Hannah Arendt, no qual a filósofa afirma que estamos sendo confrontados de novo, agora sem o refúgio estabilizador religioso (embora muitos tenham fé), sem a cobertura dos padrões tradicionais das sociedades arcaicas e, portanto, autoevidentes de comportamento, pelos problemas elementares da convivência humana.

Para os autores citados, assumir esse confronto na contemporaneidade significa questionar, aprofundar, dar sentido novamente a palavras tais como “liberdade”, “autoridade”, “educação”, “cultura”. Um dos caminhos para entender a “evaporação” do sentido dessas palavras não está necessariamente em seguir a trilha da reconstrução histórica, uma genealogia, nem mesmo uma análise essencialista com o objetivo de definir a sua essência (a

supra-história). Como apontam Masschelein e Simons (2014), esse caminho é algo que está no âmbito do relacionamento dessas palavras com as nossas experiências reais. Conforme proposição de Hannah Arendt *apud* Masschelein e Simons (2014) no referido ensaio, são os exercícios de pensamento que podem dar crédito às palavras que ficaram sem sabor, cristalizadas no tempo. Experimento é o seu nome mais apropriado, pelas tentativas de esclarecer algumas questões e ganhar alguma garantia para enfrentar questões específicas, conforme explicitam Masschelein e Simons (2014).

Nesse sentido, a experiência dos CIEPs materializada no estado do Rio de Janeiro, ao longo de duas gestões do governador Leonel Brizola, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, pôde gerar o que se entendia por educação integral com um novo sabor e credibilidade. O que configura pela primeira vez no Brasil, e no estado do Rio de Janeiro em particular, o que seria uma rede pública sintonizada com o ensino público de todo o mundo civilizado.

Como afirma o próprio Darcy Ribeiro (1997) salientou que os CIEPs deveriam atender a três requisitos básicos de uma educação popular: alunos e professores vivendo integralmente o turno e o contraturno escolar com o intuito de obterem condições de desenvolvimento em harmonia; um tempo indispensável para que os alunos tenham suas disciplinas curriculares e horas de estudos dirigidos atendidas por professores especializadas, bem como tempo livre para praticarem esportes, atividades culturais e de recreação, e, por último, um magistério novo, motivado para a educação popular. Entendemos que essa educação popular é a própria concepção de educação integral em que se valoriza, entre outros aspectos, o caráter lúdico do aprender.

A relutância em reconhecer o caráter pedagógico do jogo, especialmente quando direcionado a crianças, se justifica mais na tradição do que na confirmação científica, ou seja, de que o conhecimento significativo é apenas aquele que a escola reconhece como tal. Esse conhecimento refere-se a um número limitado de conteúdos disciplinares, geralmente mais identificados com informações do que com conhecimentos práticos.

De modo geral, são informações a respeito de matemática, português e ciências ditas naturais, entre outras disciplinas, e não compreensões, processos, tomadas de consciência da filosofia, da arte, da ciência. Em diversas ocasiões, os conteúdos são contemplados pelos alunos como fórmulas vazias e eles mal chegam, muitas vezes, a compreender seu sentido. Como anunciam Masschelein e Simons (2014):

Educação não é, primeiramente, acerca de chegar a estar em presença de alguém (uma pessoa única), mas de alguma coisa como parte de um mundo comum. Alguma coisa pode comunicar-se e tornar-se real ou realizada no sentido de ser

transformada em “res”, em uma “coisa”. Em outras palavras, Skholé é onde o mundo acontece (uma vez mais), é dado mais uma vez, de modo que ele se torna real e os indivíduos são expostos a ele, isto é, de forma descentralizada e dessubjetivada (p.166).

Chamamos a atenção que a palavra *Skholé* a que os autores se referem não é simplesmente um momento de passagem (de passado para o futuro), um tempo de projeto ou tempo de iniciação. Pode-se falar de um tempo de fuga, de metamorfoses, de renovação, de encontros e desencontros, de contradições, fundado na atenção e na história, ou seja, um tempo de considerar o mundo, de estar presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência de mundo, de exposição e remoção de orientações e subjetividades sociais, um tempo cheio de encontros, conforme reiteram mais uma vez, Masschelein e Simons (2014).

Dessa maneira, torna-se importante compreender o que todo esse movimento significa e como podemos conceber o tempo livre — como enriquecedor, propulsor de uma educação crítica e criativa — ao estabelecermos uma linha de fuga contra as artimanhas da dependência cultural e do colonialismo, impostas por todos aqueles que lutam contra a educação popular<sup>8</sup>.

Ao mesmo tempo, oportunizar os conteúdos culturais e os interesses de grupos diversos, e da infância e juventude, para um trabalho cotidiano efetivo ao perfil de modelo escolar existente, pode ser o caminho sugerido por Chartier (2005) como novo espaço de ação cultural e de seu projeto social. O desenvolvimento de tal responsabilidade implica que os alunos pratiquem e se exercitem, adequadamente, para viver e participar da vida comunitária.

Nesse sentido, a educação, na sua dimensão política, na perspectiva de mudança social, representa um combate, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, um combate por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano. Ao longo do estudo, vamos constatando que tal dimensão só se configura em escolas públicas e algumas particulares, que assumiram a proposta da educação integral.

## 1.2 Diversidade cultural e função das instituições culturais nos anos de 1980

Diante dos efeitos contraditórios da globalização econômica, as instituições culturais educacionais têm um papel importante a desempenhar, tomando iniciativas que permitam

---

<sup>8</sup> Conforme sugere Brandão (2002, p.34): O nome de educação popular deve ser utilizado no sentido mais abrangente. Para ele, as práticas pedagógicas de educação popular referem-se tanto ao curso de alfabetização, como às experiências com o teatro, o cinema e canto populares, ou mesmo um trabalho comunitário de pesquisa participante.

redefinir as relações entre o Estado e a efetiva participação de toda a sociedade. Com isso, o conceito de participação ganharia novo sentido, com as novas práticas e ações culturais, àquela que vislumbra a cultura como um direito dos cidadãos.

Dessa maneira, nos anos 1980, podemos citar como referência para este trabalho de tese uma conferência ocorrida no México, patrocinada pela UNESCO, em 1982<sup>9</sup>. Nesse encontro, que reuniu instituições de diversos países, ganhou importância o conceito de dimensão cultural do desenvolvimento, que cresce em relevância em relação aos métodos e objetivos do trabalho dos organismos de cooperação internacional.

Numa primeira definição, o documento da UNESCO considerava, no seu art. 3º, a cultura como: “O conjunto de traços espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Além das artes e letras, engloba o modo de vida, direitos fundamentais do ser humano, sistema de valores, tradições e crenças”.

A definição inicial avança nesse período, entendendo o desenvolvimento como processo complexo que transcende o crescimento econômico e deverá incorporar todas as dimensões da vida e das energias da comunidade, conforme anuncia o artigo 3º citado acima.

Tal desenvolvimento tem que ser decorrente da valorização da educação e da cultura, ambas faces da mesma moeda, no centro do processo. Noutra dimensão, o reconhecimento dos aspectos culturais do desenvolvimento implica trocar a antiga concepção centralizadora e técnica por uma concepção mais flexível, porém firme. O flexível significa que toda decisão adotada deve considerar as situações diante das quais as comunidades e os países atuam por si mesmos, segundo suas próprias necessidades, com a responsabilidade intransferível e a colaboração necessária das autoridades e organismos de cooperação. A nosso ver, o documento também oportunizava ao poder público identificar novos atores sociais, novas práticas e ações culturais como um direito da comunidade, um direito dos cidadãos.

Os direitos culturais passam a ser parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais. Toda pessoa tem direito a uma educação e formação de qualidade, que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar da vida cultural de modo que possa também exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais.

---

<sup>9</sup> Documento da UNESCO – Resolução aprovada por governos locais de todo o mundo comprometidos com os Direitos Humanos, a diversidade cultural e a sustentabilidade. Parte do documento está reproduzida e comentada no artigo A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. Montiel, Edgar. Editora Unijuí. 2003.

Desse modo, orientada por essa diretriz, a UNESCO vem semeando a prática de estabelecer normas de orientação na área da cultura, por meio da regulamentação de instrumentos jurídicos, como declarações, recomendações ou convenções, considerados como instrumentos que auxiliam os Estados a melhor protegerem a cultura sob todas as formas.<sup>10</sup>

O que se observa é que o documento questiona a cidadania universal e a neutralidade cultural do Estado como sendo as duas únicas bases que sustentam o projeto do universalismo liberal ocidental. Mas a neutralidade cultural do Estado liberal só ganha concretude quando pressupõe homogeneidade cultural entre os governados, aspecto esse que fundamentou as bases das democracias liberais no ocidente até recentemente. Porém essa premissa perde credibilidade dentro das novas condições do multiculturalismo, em que o Estado liberal perdeu sua “casca étnico-particularista e emergiu em sua forma cívica universalista e culturalmente purificada” (HALL, 2013, p.78).

Para Hall (2013), os direitos de cidadania nunca foram universalmente aplicados, e os exemplos vêm dos pais fundadores dos Estados Unidos em relação aos afro-americanos e dos governos imperiais em relação aos sujeitos coloniais. Embora os direitos de cidadania sejam contestados, a neutralidade cultural do Estado liberal tem que ser levada em consideração, podendo-se elencar avanços com relação à tolerância religiosa, à liberdade de expressão, ao Estado de direito, ao sufrágio universal etc.

Hall (2013) observa ainda como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização. A Grã-Bretanha, por exemplo, não é apenas uma entidade soberana em termos políticos e territoriais, mas é também uma comunidade imaginada. Desse modo, constituindo o foco de identificação e pertencimento, colocando em discussão se realmente os discursos da nação refletem um Estado unificado.

A globalização, apesar de não ser um processo novo, na contemporaneidade é associada ao segmento dos novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda forte, às formas transnacionais de produção e consumo, ao crescimento de novas indústrias culturais impulsionadas pelas novas tecnologias de informação, bem como ao aparecimento da “economia do conhecimento” (HALL, 2013, p. 58). Essa configuração é suficiente para desestabilizar as economias médias.

Portanto, o sistema é global porque sua esfera de operações é planetária, e poucos espaços locais escapam de suas interdependências desestabilizadas. Ao mesmo tempo,

---

<sup>10</sup> Ver Mariella Pitombo, artigo: Entre o Universal e o Heterogêneo: uma leitura do conceito de cultura da UNESCO, onde apresenta no artigo a oscilação do conceito de cultura disseminado pelo UNESCO, elaborado sob os auspícios da Divisão de Políticas Culturais da Instituição. In: Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares/Organização Gisele Marchiori Nussbaumer. Salvador: EDUFBA, 2007.

enfraquecem a soberania nacional, e, acima de tudo, o raio de ação dos Estados-Nação, que foram motores decisivos nas primeiras fases da globalização.

Paralelamente, os acessos desiguais dos países às novas tecnologias da comunicação possibilitam novas injustiças, já que grandes contingentes da população veem limitada sua incorporação às redes mundiais. Como Hall (2013) observa, se as novas tecnologias fossem acessíveis a todos os países periféricos, estes poderiam desenvolver políticas culturais que lhes permitissem garantir o acesso permanente e democratizado à informação pública, como direito fundamental das pessoas. A liberdade de expressão supõe o livre acesso à informação e esse deve ser um elemento chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social, como define o artigo 5º da declaração da UNESCO (1982).

Assim como Hall (2013), a filósofa Chauí (2006) chama-nos a atenção para essa dimensão política da cultura, ao pensá-la como direito do cidadão e trabalho de criação (mas como falar de cidadania cultural, num contexto sempre adverso às camadas populares?). Para a autora, numa cidade, como, por exemplo, São Paulo, que conta com uma numerosa classe média, havia nos anos 1990 e continua havendo uma elite que possui muitos privilégios. Essa elite não pode generalizar seus privilégios e interesses e, muito menos, universalizá-los em direitos, ou deixaria de ser elite. Já as camadas populares com suas carências não conseguem transformá-las em interesses gerais e, depois, afirmá-las como direitos universais.

Quais os desafios para um tratamento democrático da cultura, isto é, de uma cultura da democracia, e da realização da cultura como visão democrática, portanto, de uma cultura democrática? Essas questões indicam, de forma crucial, os problemas a serem enfrentados. Conforme a autora, há três maneiras de enfrentar os problemas: a relação entre cultura e Estado, a relação entre cultura e mercado e a relação entre cultura e criadores. Ao examinar o modo como o Estado opera no Brasil, Chauí destaca que o tratamento rotineiro em relação à cultura é antidemocrático, mas não porque o Estado seja ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo como ele trata a questão.

A relação dos órgãos estatais, como sempre acontece, procura capturar toda a criação social da arte e cultura públicas, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade.

O Estado se apresenta como produtor de cultura, conferindo generalidade nacional ao retirar das classes antagonicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Por outro lado, se imaginarmos outra relação dos órgãos estatais com a cultura, torna-se necessário talvez recorrer à concepção antropológica abrangente de cultura como prática social, a qual institui um campo de símbolos e signos, de valores e comportamentos, acrescentando, ainda, que há

campos culturais diferenciados, no interior da sociedade, em decorrência da divisão social das classes e da pluralidade de grupos e movimentos sociais.

Nessa visão múltipla de cultura, torna-se evidente a impossibilidade, de fato e de direito, de que o Estado produza cultura. Na perspectiva de Chauí, o Estado passa a ser visto como um dos elementos integrantes da cultura, isto é, como um dos caminhos pelos quais, em condições históricas determinadas e sob os impactos da divisão social de classes, uma sociedade cria, mantém e reelabora o seu patrimônio artístico-cultural. Essa negação do Estado como produtor de cultura e como instrumento de consumo pode ser concebida como um direito do cidadão e assegurando o direito de acesso às obras culturais produzidas. Particularmente, o direito de fruí-las e de ter as condições de criá-las, além de participar das decisões sobre as políticas culturais, de intervir na definição de diretrizes e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso como a produção de cultura pelos cidadãos.

Logo, uma nação democrática e plural precisa contar com o papel indutor do poder público e com sua visão estratégica, para estabelecer diretrizes e zelar pelo cumprimento de regras equitativas de distribuição dos bens coletivos.

Uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural se concretiza como direito de todos os cidadãos, a partir do qual a divisão das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam-se e trocam experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo de ação cultural. Ação cultural esta que pode ser entendida como um conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, os quais põem em prática os objetivos de uma determinada política cultural.

Assim, em sua concretude, a ação cultural recorre aos seus agentes com suas experiências e potencialidades, levando em consideração determinados públicos, promovendo o acesso à cultura e à sua produção, traduzindo contradições de conhecimentos e a percepção das pessoas, estabelecendo articulações entre o público e as artes em suas diferentes linguagens (desde a tradicional oralidade até a incorporação das novas tecnologias).

Nestes tempos de crises moral, ética, econômica e política, vale lembrar sempre que a cultura é um dos mais poderosos instrumentos de desenvolvimento econômico e social, criando mecanismos equalizadores, no sentido da sua aproximação com a educação.

Temos muito a fazer no campo do direito cultural: a diminuição de desigualdades regionais, o desenvolvimento das artes e seus arranjos produtivos na interface com a economia e a luta permanente de afirmação das diferenças e das identidades múltiplas.

Ao entendermos cultura como trabalho de criação, estamos afirmando que não é só lazer e entretenimento ou apenas espetáculo, mas conjunto de modos e meios de apropriação dos objetos naturais e do mundo do espírito, ou dos espíritos do mundo, os quais definem, necessariamente, os modos de relação entre os homens. Essas relações que a cultura como trabalho de criação estabelece não são de dominação (própria à ideologia hegemônica que desqualifica permanentemente toda a produção cultural do dominado), mas uma relação de reconhecimento. Portanto, reconhecer que ainda que submetido a um processo de dominação cultural e/ou econômico, pode-se praticar o princípio da produtividade e da novidade, tendo no novo o que se faz como crítica dos elementos de dominação de determinada ação cultural, impedindo que esta seja a repetição da cultura estabelecida.

Ao longo da pesquisa, debrucei-me sobre essas questões e reconfigurarei as resistências do jogo institucional e suas estratégias, de modo a transformar o cenário da cidade do Rio de Janeiro, ressignificando-a pela dimensão da hospitalidade, das trocas afetivas e acolhimentos simbólicos.

A respeito, ainda segundo Chauí (2006):

Então, o que seria uma relação nova com a cultura, na qual a considerássemos um processo de criação? Seria entendê-la como trabalho. Mas trabalho da inteligência, da sensibilidade, da inauguração, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensá-la como instituição social, portanto determinada pelas condições materiais de sua realização (p. 137).

Nesse sentido, como trabalho, a cultura opera mudanças em nossas experiências imediatas, abre o tempo com o novo, faz emergir o que não foi feito, pensado e dito. Essa negação do Estado como produtor de cultura e como instrumento de consumo, a relação com a cultura, pode ser concebida como um direito do cidadão, e assegurando o direito de acesso às obras culturais produzidas. Particularmente, o direito de fruí-las, além do direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre as políticas culturais.

O direito à participação nas decisões de política cultural deve ser entendido como o direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso como a produção de cultura pelos cidadãos. Uma nação democrática e plural precisa contar com o papel indutor do poder público e com sua visão estratégica, para estabelecer diretrizes e zelar pelo cumprimento de regras equitativas de distribuição dos bens coletivos.

Uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural se concretiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de

classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito se, comunicam e trocam experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. O que Chauí propõe, coincide com as formulações de Certeau (2008), ao traçar o perfil dos agentes culturais e da própria política cultural. -

Para Certeau (2008) os agentes culturais exercem funções ou posições definidas pelo campo cultural, ou seja, ele é criador, animador, crítico ou promotor. A política cultural qualifica-se pelas ações transformadoras de comportamentos segundo princípios determinados.

Dessa forma, também se pode observar que nos anos de 1980 a ação cultural ganhou outro significado, passando a ser uma expressão paralela à ação sindical ou à ação política, no sentido de designar uma intervenção que associa os agentes culturais a objetivos determinados (CERTEAU, 2008). Tal concepção é contrária àquela que considera a animação cultural apenas como uma promotora de eventos, de entretenimento. A animação cultural como ação cultural aconteceu nesse período em vários espaços culturais e educativos e passou a ser compreendida como algo que se faz “com”, “ao lado de”, “num” processo em que todos são sujeitos e formando sujeitos. Nessa linha de pensamento, a animação cultural passou a ser uma aposta conjunta, que tinha de ser refeita, avaliada a todo o momento, evitando-se cair no dirigismo cultural e político.

Uma ação cultural que podia ser entendida como um conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visavam uma determinada política cultural (COELHO, 1999). Assim, em sua concretude, a ação cultural recorreu a agentes culturais previamente capacitados, levando em consideração determinados públicos, promovendo o acesso à cultura, à produção cultural, expandindo a guerra de conhecimentos e a percepção das pessoas, fazendo a “ponte” entre o público e as artes em suas diferentes linguagens. Efetivamente, em alguns momentos, a cultura ganhou um sentido político mais explícito, como nos anos de 1960 e 1970 no Brasil, período especial na vida brasileira, quando a cultura se assumiu como espaço de valores como uma antítese da ditadura civil militar. Nesse sentido, sua oposição marca o espaço público e o debate político.

Portanto, a presente tese assinala que a década de 1980 representou para o país a urgência de se avaliar, em especial por parte dos intelectuais, as consequências do período que privou o país das liberdades civis, da produção cultural livre da censura, da organização partidária sem interferência político-militar e seus desdobramentos, herdada do modelo

político-econômico, discutindo ainda um projeto educacional alternativo para o país, o modelo dos CIEPs.

A educação, a escola, com sua proposta e o compromisso de formação humana, deve estar envolvida como respeitadora das singularidades dos indivíduos, combatendo sistematicamente os preconceitos, estereótipos e a sua face maior, o racismo.

Nesse cenário complexo, Darcy Ribeiro (1927-1997) foi um dos intelectuais “a dar a cara à tapa”, a abraçar com sua energia e criatividade a força da cultura popular, a combater em vários campos (político, educacional, tecnológico, literário etc.) o projeto expresso pela globalização hegemônica, que tem o objetivo de nos tornar apenas bons e acomodados consumidores de mercadorias, quer sejam culturais ou materiais, incorporando como fatalidade histórica a existência de povos oprimidos e espoliados, como é o caso da América Latina apontada por Neusa Vaz e Silva (2009).

Em sua proposição para uma teoria da cultura, a autora diz que o antropólogo Darcy Ribeiro assinala como uma das centralidades em suas observações e reflexões ao longo de sua trajetória política e intelectual, o diálogo com outras culturas e o enriquecimento mútuo, mediante a incorporação de novos elementos em seus horizontes, o que possibilita o reconhecimento do Outro e de sua diversidade cultural.

Embora essa questão esteja presente ao longo do processo histórico, do ponto de vista filosófico tal reflexão é recente. Nesse sentido, é imprescindível que se reconheça como se deu o processo de constituição da racionalidade filosófica dominante, herdada da cultura ocidental, carregado de uma carga de contextualidade e historicidade cultural quase sempre não problematizada, a ponto de uma expressão cultural dominante portar-se como parâmetro universal.

De acordo com Neusa Vaz e Silva (2009):

O diálogo intercultural é caminho, pelo qual a “filosofia ganha um novo lugar em direção a si mesma na medida em que a superação do horizonte conceitual, paradigma da tradição filosófica ocidental, desvinculando-a da compreensão de constituir-se por um saber técnico, capaz de atingir um grau expressivo de abstração e reflexão, obedecendo a um método predeterminado” (p. 122).

Dessa observação filosófica, infere-se que a identidade é fruto de um longo processo de identificação social, ética e cultural dentro de um mesmo grupo. Neusa Vaz e Silva (2009) afirma que, na construção de uma teoria da história, é que nenhum povo vive sem uma teoria sobre si mesmo. O que se observa é que o antropólogo Darcy Ribeiro propõe uma teoria

crítica de reconhecimento de uma “política da diferença”, aliada a uma política social da igualdade.

Por sua vez, em alguns momentos da sua obra, na descrição desses “brasis” que vão surgindo no transcorrer da história, o Brasil “crioulo”, o “caboclo”, o “sertanejo”, o “caipira”, além dos “gaúchos”, e os “gringos”, Darcy Ribeiro usa a metodologia de um marxismo não dogmático, reconhecendo as estratificações sociais como vertente primordial para se estudar o que se esconde numa unidade etnocultural.

Décadas depois da invasão portuguesa, já se havia formado no Brasil uma etnia embrionária, uma protocélula étnica neobrasileira. Essa etnia, no processo de ocupação territorial, foi se difundindo ao longo da costa atlântica e descendo pelos rios para os longínquos sertões do território. Tal processo de ocupação gradativa formou a singularidade das populações dos primeiros núcleos habitacionais que se formaram e, mesmo mantendo a matriz cultural originária, se constituíram no que Darcy Ribeiro denomina “Ilhas Brasil”.

Logo, essa busca pela própria etnicidade brasileira deve levar em consideração não só a forma pela qual o Brasil gradativamente foi sendo ocupado pelos povos originários, mas também o que resta da sabedoria de nossos ancestrais, especialmente as nossas matrizes indígenas e africanas, nas quais podemos encontrar caminhos para muitos dos problemas que ora enfrentamos, neste tempo de crença exacerbada na ciência e na tecnologia.

A fragmentação do conhecimento é um signo marcante de nossa época. Formar sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de constituir conjuntos de conteúdos dotados de coerência e significado pessoal e social é necessidade de sobrevivência individual e coletiva. Sem conhecimento, sem trama simbólica devidamente incorporada e conectada ao mundo não há esperanças nem para os indivíduos nem para a cultura.

Com novas formas de usar a linguagem, o corpo, o tempo, o espaço, os tempos presentes produzem um fenômeno típico e historicamente singular; o permanente esgarçamento dos sistemas simbólicos, indispensáveis tanto à nossa constituição subjetiva, quanto aos processos gerais de vinculação e participação cultural. Numa palavra, nosso modo de estar, atuar e representar o mundo vem se transformando radicalmente, deixando marcas profundas tanto nas realidades objetivas, quanto em nossa subjetividade e na interrelação entre ambas.

Se, por um lado, podemos navegar em infovias que nos conectam a toda parte do mundo sem sairmos de casa, por outro, temos dificuldades em atribuir significados para produzir conhecimentos que se constituam em referências e sentidos para a vida, ou seja, em experiências individuais e coletivas. Sobram-nos informações vindas de todas as partes do

mundo, mas faltam ligações a conectores e bússolas consistentes e insubstituíveis para a produção de tramas simbólicas que nos constituem e sustentam.

Uma nova cultura demanda novas formas de mediação, novos modos de conceber e de atuar nas instituições educativas e culturais, exigindo uma nova postura ética e estética, com sabores diferenciados entre seus agentes.

Não podemos desconhecer que, mesmo que vivamos em um mundo dito multicultural, existe a tendência quase generalizada de se valorizar a própria cultura, menosprezando a cultura alheia e, cada vez mais, sendo intolerante com o outro. Daí, é importante saber que o diálogo com outras culturas não nos impede de manter nossas raízes e não implica romper com a nossa própria cultura nem com a dos nossos antepassados, em suas tradições e valores.

A educação no Brasil praticamente tem sido um bem para poucos, visto que custa caro estudar em bons colégios e ter acesso aos bens culturais. A perspectiva de uma escola crítica e criativa impõe-se, gradativamente, como condição de uma escola popular e comprometida com a mudança social. Esta escola tem nome e história no campo educacional: chama-se educação em tempo integral.

O diálogo entre tempo integral na escola e escola em tempo integral envolve uma reflexão sobre o tempo homogêneo para os estudantes (as atividades que são oferecidas no contraturno) e o tempo aberto à criação e à ação do ser humano, que envolve pensar questões relacionadas às novas formas de interação dos discentes com o tempo e sobre a capacidade de eles lidarem, criarem e recriarem culturas escolares, inovarem e transformarem aquilo que lhes é oferecido no tempo homogêneo (como os estudantes se relacionam com a cultura, a memória, a estética).

A consciência política de que precisamos integrar arte, educação e cultura nos faz perceber que também é preciso criar uma proposta que priorize as necessidades das classes populares, porque é a maioria da população que frequenta a nossa escola pública.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas, a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as práticas sociais. Em oposição, existe outro grupo de professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, a qual, por sua vez, é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de mudá-la.

Chartier (2005) ao falar de falência escolar, talvez uma expressão dura demais, está falando da crise da escola, mas também da crise da cultura. Desde os anos 1960, não é mais a escola quem dita às normas o que diz respeito à cultura e às práticas sociais, principalmente,

em relação à juventude. A autora destaca o papel das mídias, que se tornaram múltiplas, as verdadeiras “escolas paralelas”, impondo suas normas e valores a alunos e professores, muito embora haja resistências a essas imposições.

Segundo Chartier (2005), as instituições da chamada alta cultura, ou instituições letradas, sofreram abalos e deslocamentos em todo o mundo, nas últimas décadas, sob a pressão dos meios de comunicação articulados com a onipresença da publicidade e com uma considerável corrosão da escola tradicional frente a tais realidades.

Se de fato a escola pública brasileira fracassou, os altos índices de repetência e evasão, que aconteciam nos anos de 1980 e anteriores, atestam esse fracasso que é elevado à taxa de aproximação nas séries iniciais. Em consequência disso, Darcy Ribeiro (1984) denunciava que a nossa escola era uma calamidade, um espaço que também servia para “moer” os pobres.

Se considerarmos a visão de Chartier (2005), a falência da nossa escola não decorre do fato de ser gratuita e universal, mas, sim, por não corresponder à realidade social dentro da qual se insere. Talvez não seja difícil chegar-se à conclusão de que o fracasso e a escola dizem respeito à ideologia das classes dominantes, aquelas que tradicionalmente controlam o sistema, o bloco histórico. Tal falência escora-se na falsa noção de homogeneidade cultural, a partir da qual são fixados critérios de aferição e aproveitamento escolar.

Ribeiro (2001) vai direto ao ponto:

O tabu básico brasileiro é o de que a culpa do fracasso da criança na escola é da criança pobre. É mentira. A culpa é da escola. Uma escola de um turno supõe uma casa para a criança estudar, e alguém que já tenha estudado que a ajude. Na verdade, isso não acontece. A criança mal tem casa, não tem comida, não tem ninguém que tenha estudado para ajudá-la a estudar (p. 131).

Nessa lógica perversa, quem fracassa é a criança, ou melhor, a criança pobre. Na medida em que a sociedade não é homogênea, a escola pensada apenas para a classe média (ela deve ser o parâmetro) tem dificuldade em lidar com a diversidade.

Portanto, a crise da escola está diretamente associada à crise da cultura e os últimos acontecimentos na área da cultura dão a dimensão da crise geral do país: a crise política, a crise moral, a crise de invenção. Estamos saturados de mesmice.

No entanto, a escola ainda é o lugar onde podemos experimentar o mundo pela primeira vez. A produção do conhecimento humano chega até nós, no período escolar, em forma de conteúdos, mas também experimentamos a emoção. Emoção que, no dicionário, é descrita também como abalo da moral, estado de ânimo despertado por sentimento estético, esportivo e religioso. A isso eu chamo educação pela experiência.

Tal processo é decisivo para produzir a empatia, para ampliar nossas capacidades de expressão, de identidade e de curiosidade, entre tantas outras do universo cognitivo, relacional e simbólico. Ao convivermos na escola, experiências gratificantes marcam como essas emoções se tornam legado para o resto da vida, seja em comunidade ou nas relações interpessoais.

Assim, uma boa escola é também uma escola que emociona, que considera a emoção como elemento constituinte do ato educativo. Na escola convivem modos de pensar e de se expressar, que trazem as marcas diferenciadas de origens sociais diferentes. A arte tem papel fundamental nesse processo ao incentivar a fantasia, a iniciativa, a autonomia e a cooperação social, como elementos básicos da formação psicológica do ser humano.

Voltamos a lembrar que, em 2015, São Paulo foi palco das ocupações escolares por parte dos estudantes da rede pública de ensino. O que nos remete ao debate sobre educação no país: o fato de o ensino público deixar de lado suas escolas, que não tem condições de funcionamento. Enquanto as escolas particulares têm mensalidades cujos valores são difíceis de serem pagos mesmo para os mais privilegiados. E porque se abandona a escola pública, ao invés de lutarmos por ela, por uma escola unitária?

A cidade do Rio de Janeiro há tempos vem tentando desatar um dos nós mais intrincados da educação brasileira: a identificação de crianças de 6 a 14 anos ainda fora da escola e a sua recondução à sala de aula. Ainda temos regiões da cidade do Rio de Janeiro onde crianças, nessa mesma faixa etária, nunca entraram numa sala de aula. Somente identificar e reconduzir crianças ainda seria “dourar a pílula”.

A pesquisa foca os anos de 1980, no sentido de que é preciso lutar por uma escola pública laica, igualitária e democrática: uma escola capaz de contribuir com a reversão do quadro tradicional deste país, gerado no trabalho escravo e na desigualdade. Vale dizer que, nesses anos, vivia-se no país um momento de debate pela universalização do ensino, o projeto do CIEP era uma inovação relevante, adequada à situação daquele contexto político. Embora a escola por si só não transforme a sociedade, temos em mente que ela é um importante veículo de mudança social. Uma das premissas para tal mudança estrutural no sistema de ensino básico da rede pública é a de que a educação, mais do que um espaço que exige unicamente conhecimentos técnicos e habilidades cognitivas, deve incorporar a formação para as questões políticas e culturais.

Na década de 1980, professores, educadores, pesquisadores, forças culturais, políticas e sociais diversas se depararam com a situação que envolvia a escola pública em face da má qualidade do ensino, o seu quase estágio de fâlbacia.

## 2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ANOS 1980

### 2.1 Educação integral em tempo integral e animação cultural

Em 1983, no estado do Rio de Janeiro, foi implantada uma política pública tendo como referências pedagógicas as ideais de Anísio Teixeira e como resultado as experiências lideradas por Darcy Ribeiro, nas duas gestões do governador Leonel Brizola, com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Na década de 1980, professores, educadores, pesquisadores, forças culturais, políticas e sociais diversas se depararam com a situação que envolvia a escola pública em face da má qualidade do ensino, o seu estágio de falência. E as perguntas que sempre vinham à tona eram: porque a escola pública se tornou o gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro? e ela é ou não instrumento de mudança social?

Trata-se de re(visitar) o voo interrompido, conforme Rosemaria Silva (2011), ao trazer novos elementos e entendimentos do que foi aquele período histórico. Para a autora, o projeto dos CIEPs tornou-se uma das maiores referências em se tratando de projetos educacionais no Brasil. O que gerou grande ressonância foi certamente o número de equipamentos construídos em duas fases distintas, mais de 500. Na primeira fase, entre 1985 e março de 1987, e na segunda, a partir de 1991, com o início do segundo governo Brizola e a implementação do II PEE.

Há décadas, pesquisadores e educadores se debruçam para discutir as possibilidades de retorno dessa política educacional. As teses e dissertações em que nos baseamos são uma parcela dessas reflexões e experiências, nas quais se apresentam novas leituras sobre a educação integral — no caso específico, da animação cultural, submersas que estavam pelas políticas oficiais e acadêmicas —, que nos ajudam a entender aqueles anos de 1980 e 1990. Um dos entendimentos possíveis é que, principalmente no governo de Moreira Franco, ocorreu o movimento de “restauração conservadora”, sustentado pelos grupos neoliberais e neoconservadores com apoio da mídia empresarial, esvaziando a proposta original.

Essa proposta, na sua base de origem, foi onde comecei as minhas atividades como animador cultural no CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba, que iniciou suas atividades como espaço escolar de meio turno, passando, progressivamente, a adotar o regime

de tempo integral dentro do Programa Especial de Educação, tendo como garantia um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico, e tecnicamente aparelhado.

Como projeção do atendimento e espaço de lazer, o conjunto arquitetônico da Passarela do Samba tinha os seguintes elementos de utilização:<sup>11</sup>

Conjunto Pedagógico – 52 unidades  
Salas administrativas – 43 unidades  
Bares – 47 unidades  
Quanto aos sanitários, estão assim distribuídos:  
Internos femininos – 45 unidades  
Internos masculinos – 45 unidades  
Externos femininos – 14 unidades  
Externos masculinos – 14 unidades  
Infantil – 4 unidades

Por outro lado, complementando os dados técnicos, há que se destacar os seguintes dados :

Ocupação – área total do complexo 85.000m<sup>2</sup>  
Projeção da área construída – 17.000m<sup>2</sup>  
Área total da construção – 55.000m<sup>2</sup>

---

<sup>11</sup> Este detalhamento (projeção de atendimento, cultura e lazer) foi retirado da Revista Municipal de Engenharia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – OUTUBRO/DEZEMBRO/1983 - Vol. XXXIX – pág. 9.

Figura 1 - Realizada num tempo recorde de 110 dias, a obra foi batizada com o nome de Complexo da Passarela do Samba Professor Darcy Ribeiro. Fonte: Secretaria Municipal de Obras

PANORÂMICA DAS OBRAS DO COMPLEXO PASSARELA DO SAMBA



A obra de tamanho vulto esteve a cargo de uma Comissão Especial Coordenadora designada pelo Governador Leonel Brizola e presidida pelo Vice-Governador Prof. Darcy Ribeiro. A Comissão foi composta pelo Secretário Municipal de Obras e Serviços Públicos, pelos Engenheiros: José Carlos Sussekind, de Obras, Armando Aoad, presidente da Riotur, e pelo Secretário Municipal de Turismo, Nestor Rocha. Não podemos esquecer, é claro, da construção geral do projeto sobre o comando do arquiteto Oscar Niemeyer.

Ali se apresentariam as escolas de samba no final dos desfiles, culminando apoteoticamente as suas evoluções. A Praça serviria, posteriormente, para as diferentes manifestações públicas: teatro, comícios, desfiles de alunos, solenidades cívicas, bailes populares, atividades esportivas, shows etc.

A Passarela do Samba, após o período carnavalesco, era transformada num Centro Integrado de Educação Pública. Ao todo, são nove grandes blocos que, na proposta original, seriam utilizados pelas seguintes ocupações:

- ✓ Creche
- ✓ Maternal
- ✓ Pré-Escolar
- ✓ Ensino Fundamental e Básico
- ✓ Ensino Parque
- ✓ Ensino Supletivo
- ✓ Escola de Dança e Ginástica
- ✓ Escola de Música

A capacidade do Centro Integrado era de 15.000 alunos e a creche teve seis berçários e quatro salas de atividades para atender 140 crianças de 3 meses a 2 anos. Também compunham o complexo um Centro, o Pré-escolar, que teve 17 salas para atender a crianças de 4 e 5 anos, um Centro Administrativo e um Conjunto de Serviços Gerais, para o atendimento de 357 crianças. O Maternal, destinado a crianças de 2 a 4 anos, teve salas de atendimento com a capacidade total de 250 crianças, por turno. O Ensino Fundamental, da 1ª. a 4ª. séries, e o Ensino Básico, da 5ª. a 8ª. séries contaram com 44 salas de aulas. Foi proposto ainda o Laboratório e Sala de Atividades Múltiplas, com a capacidade de atender a 5.382 alunos/dia em 3 turnos. A Escola Supletiva estava prevista para o atendimento de 1.560 alunos. Na Passarela do Samba foi construída uma grande área aberta para diversas atividades, a Praça da Apoteose, no final da pista do desfile, onde ergue-se um grande arco, nela acontece o fechamento dos desfiles das Escolas de Samba, com um grande show aberto dos seus componentes, sem avaliação dos jurados.

Figura 2 - Desfile da Mangueira em 1985, na Passarela do Samba. Fonte: Revista do Brasil. Edição Especial – 1986 – Política Cultural no Rio de Janeiro.

ENCERRAMENTO DO DESFILE NA PRAÇA DA APOTEOSE



No I PEE, nos anos 1980, os CIEPs vinculavam-se à Secretaria de Educação, Ciência e Cultura. No entanto, os animadores culturais estavam ligados, administrativamente, à Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Cada CIEP em seu projeto original possuía uma equipe de médicos e dentistas, além de dispor de cozinha, refeitório, ginásio com quadra esportiva, arquibancada, vestiário, uma biblioteca e aposentos para alunos residentes, no sentido de propiciar às crianças uma escola de horário integral, com ensino de boa qualidade.

Os professores davam aula no turno da manhã. À tarde, faziam cursos de aperfeiçoamento e participavam de encontros pedagógicos. Nesse período, o aluno permanecia na escola, participando de outras atividades, tais como sala de leituras, atividades culturais e esportivas. Na rede regular de ensino, com horário parcial, geralmente o professor trabalhava em outra escola, não necessariamente da rede pública, como alternativa de renda complementar.

Para a reformulação da escola pública fluminense, havia no I PEE um tempo pedagógico, com objetivo de oferecer às crianças das comunidades populares condições de aprendizagem, de enriquecimento humano, através da cultura e do compromisso com a mudança. Tais conceitos é que dão sentido à nossa investigação.

Na escola de tempo integral, a aprendizagem ocorre respeitando os diferentes contextos: na família inicialmente, com os pais, e com os pares na escola, em espaços formais e informais. Nessa sequência, a educação escolar no I PEE, precisava ser pensada de modo a considerar as crianças e adolescentes como sujeitos completos, levando em conta todas as suas experiências, vivências, aprendizagens. Assim, nesse processo, o papel da animação cultural se traduz como afinidade com tudo aquilo que ainda é começo, possibilidade de melhorar a vida pública geral, engajamento pela cidadania.

Por outro lado, não podemos ignorar que houve impasses e resistências de atores de vários segmentos do programa CIEP. De fato, existia um olhar diferente dos professores da rede regular de ensino para com o Programa Especial de Educação. Alguns ingressaram através de concurso público específico para o CIEP, mas depois passaram a criticá-lo. Eles não foram capacitados e conscientizados para compreender a nova filosofia educacional implantada pelo governo, que professava uma concepção diferenciada de formação docente, e a importância desse espaço escolar (os CIEPs) ser efetivamente democrático e respeitador da diversidade educacional e humana.

Desse modo, aumentaram os conflitos entre as redes regular e especial, que funcionavam concomitantes. No CIEP, o aluno cursava as disciplinas curriculares pela manhã e à tarde continuava na escola participando de outras atividades, inclusive a de animação cultural. Na rede regular de ensino, a carga horária era de regime parcial, podendo o professor acumular outra matrícula e ainda ter disponibilidade para trabalhar em escolas particulares, e

o aluno ia para casa após as atividades curriculares, a não ser quando ocorriam eventos especiais.

Outro fator antagônico entre as redes de ensino, insuflado pela mídia, foi a relação com as comunidades onde acontecia o Programa Especial de Educação, que passou a ser estigmatizado como sendo apenas uma escola de meninos carentes, de cunho assistencialista. Esse estigma foi assimilado em parte pelo público alvo do Programa, ou seja, as famílias de origem popular.

O que destacamos na trajetória do CIEP é que esse estigma foi construído pela oposição política, que se embasava numa suposta inviabilidade da educação integral por ser uma proposta de alto investimento que só se preocupava em ser uma peça ornamental de campanha política de Brizola a presidente. A consequência dessa pregação foi que os governos posteriores, oposicionistas, reduziram recursos orçamentários para a pasta de Educação, gerando falta de professores, de serviços e de manutenção, sucateando o Programa Especial de Educação até o desvirtuamento da proposta original.

Nesse sentido, voltar àqueles tempos da educação na década de 1980, com a perspectiva de mudança social foi um desafio a que a investigação da pesquisa se propôs. Como desdobramento de pesquisas anteriores, espaço de luta e de ações práticas realizadas, numa retomada das discussões sobre a educação popular e suas interrelações com os movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

A letra da música sobre a ocupação das escolas na rede de ensino de São Paulo, no ano de 2015, também aponta essa retomada pela via dos movimentos:

**O Trono do Estudar (Dani Black):**

[...]

Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos da estrutura  
Do humano à procura do que Deus não respondeu  
Deu a história, a ciência, arquitetura  
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu  
Depois de tudo até chegar neste momento me negar  
Conhecimento é me negar o que é meu

[...]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar/>, acessada em 06/03/2018.

Essa é uma das razões pelas quais os jovens pularam as cercas, atravessaram os muros, ocupando o lugar que lhes é devido, em defesa do direito à escola pública, com realização de diversas atividades culturais e políticas, o direito de estudar com dignidade, com qualidade, o que não é o que em geral ocorre, principalmente no ensino médio<sup>12</sup>.

Como diz Paulo Freire (1997), conhecer é construir categorias de pensamento através da leitura do mundo para poder transformá-lo. As teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, no ato de aprender, de conhecer; é preciso partir dos sujeitos, dar conta da totalidade de seu desenvolvimento como humanos, das dimensões cognitivas, mentais, estéticas e corpóreas. Considera ainda que os processos de desenvolvimento humano passam por determinadas temporalidades, que podem se chamar de infância, pré-adolescência, adolescência e idade adulta.

A despeito da oportunidade de formação para o mercado de trabalho, na gama de iniciativas lúdicas (aprender com arte) reside a possibilidade de fazer nascer em crianças, adolescentes e jovens o direito de sonhar, que nos leva a refletir sobre a função social da educação. Logo, quem deve ser colocado no trono de estudar são os jovens estudantes, senão eles ocupam por conta própria o trono, o pedestal onde o ser humano deveria ser colocado.

Ao longo do estudo levantei a seguinte questão: em tempos de ofensiva neoliberal e neoconservadora e num momento de estrangulamento financeiro das Universidades Públicas (federais, estaduais) e de tentativa de quebra da autonomia universitária, é possível um revigoramento da educação popular, e, em especial, de formação política e cultural, como aconteceu no primeiro governo de Leonel Brizola?

Conforme Lúcia Velloso Maurício (2004), educadores e pesquisadores vêm se debruçando sobre o que foi a implantação, continuidade e descontinuidade dos CIEPs, no intervalo de duas gestões do governador Leonel Brizola, buscando recuperar essa política de educação integral, considerando sua contribuição para as comunidades beneficiadas em todos os aspectos pedagógicos, políticos, sociais e culturais.

Assim, a investigação buscou identificar as variáveis que permanecem submersas no debate, após o término do ciclo brizolista (anos 1980-90).

## **2.2 . O Centro de Artes como lugar de Cultura no IPEE**

---

<sup>12</sup> **Ocupação das Escolas de São Paulo:** Uma rotina de aprendizado, discussão política e atividades culturais fez parte dos bastidores da ocupação das escolas por estudantes da rede pública por mais de um mês em São Paulo. O projeto de reorganização das escolas, apresentado pelo governador Geraldo Alckmin, sucumbiu diante do protesto de estudantes. Eles ocuparam unidades de ensino contra o fechamento de 94 escolas. Além de conseguirem mostrar força política com a suspensão do projeto, os estudantes vivenciaram uma experiência singular. <http://www.abc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista>, acessado em 03/04/2016.

Em consonância com o Programa Especial de Educação, o Centro de Artes fundamentava-se num projeto de educação popular em cultura e arte, na medida em que sua área de atuação era voltada para as classes populares, a fim de contribuir, por meio da educação não escolar, mas também da escolar, com o crescimento humano de todas as pessoas.

A proposta realizada pelos seus integrantes, no caso, os animadores culturais, ultrapassava a educação formal, perpassando uma vasta gama de intervenções sociais, políticas, culturais etc., que ocorriam fora do espaço escolar. Nesse sentido, o projeto de ação cultural do Centro de Artes assinalava uma alternativa histórica ao sistema social vigente nos anos de 1980. Ele vai se construindo, fazendo emergir novos valores, novas maneiras de conviver, produzir, criar e se relacionar com o mundo.

No Centro de Artes, a proposta de ação cultural foi unificada com o objetivo principal de dinamizarem-se as várias atividades criadas, através de um planejamento geral dos diversos segmentos. Visava-se contribuir para o entrosamento dos diversos segmentos que compunham o CIEP, aproximando a escola da comunidade.

A proposta dos animadores culturais foi unificada pela Central Única de Animação (CUA) para possibilitar a congregação de ideias e experiências diversas de todos os segmentos do CIEP. Na CUA funcionava a Usina de Ideias e Produção, com os seguintes objetivos:

- a) Por meio do planejamento geral, determinar qual era a infraestrutura necessária para execução de cada projeto;
- b) Receber as propostas das equipes de professores e da comunidade local;
- c) Realizar os convênios com órgãos e entidades de âmbitos federal, estadual, municipal ou autônomo visando o melhor aproveitamento/divulgação das atividades da CUA;
- d) Propor a criação de um Banco de Dados com ênfase na memória local.

Para que não ocorresse um hiato nas atividades de rotina de cada segmento, a proposta se embasou em reuniões dos professores orientadores com a direção de cada segmento, das quais participavam também os representantes da animação cultural. Estes deveriam fazer a devida articulação entre os planejamentos geral e específicos de cada segmento e a consequente adequação à CUA.

Tais atividades não começaram no mesmo período, sendo implantadas gradativamente, de acordo com o desenvolvimento da infraestrutura e das respectivas atividades de rotina de cada segmento escolar:

- ✓ Creche
- ✓ Maternal
- ✓ Pré-Escola
- ✓ Ensino Fundamental e Básico (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries)
- ✓ Ensino Supletivo

Os componentes da equipe do Centro de Artes que participaram da Usina de Idéias e Produção na CUA foram:

Eloiza de Mattos Araújo – atriz e arte-educadora

Jenesis Genuncio – poeta e diretor de teatro

Manoel dos Santos – liderança comunitária

Maria Cristina Leite Martins – arte-educadora

Maria Izabel Nascimento – atriz

Roberto dos Anjos – músico e compositor

Roxana Bentes – atriz

Sandra Henrique de Souza – arte-educadora

A CUA era estruturada com três representantes por segmento (educação infantil, 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), lotados no Centro de Artes do Sambódromo (CIEP Avenida dos Desfiles). Ela se estabeleceu e integrou a relação com as comunidades de Cidade Nova, Catumbi, Estácio, São Carlos e arredores, por meio de várias ações empreendidas no CIEP Avenida do Desfile, no Complexo Passarela do Samba. Como membro da CUA e um dos seus idealizadores, vivi concretamente a educação integral no CIEP Avenida dos Desfiles, buscando a valorização da cultura, dos alunos e da comunidade<sup>13</sup>.

Para que se consolidasse, a CUA adotou a filosofia de trabalho estabelecida pelas equipes do Programa de Cultura da Secretaria Extraordinária de Ciência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Cultura em relação ao papel do animador cultural, que deveria primar pelo compromisso com o fazer criativo<sup>14</sup>.

Comprometido cada vez mais com a educação não formal, o animador cultural tornou-se, em muitos casos, profissional pela primeira vez, tendo a oportunidade de engajar-se

---

<sup>13</sup> Ver entrevista concedida pelo autor desta tese a Marcos Macedo Antônio das Chagas para a realização da tese de doutoramento *Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980*, em 2012, pag. 163-180.

<sup>14</sup> Ver documento da Secretaria Estadual de Ciência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro/Departamento Geral de Cultura, 1985: Ação Cultural dos Centros Integrados de Educação Pública.

oficialmente num processo contínuo e cotidiano da educação. Assim, levou para o espaço escolar toda uma formação diferenciada, uma experiência que tinha como instrumento de trabalho, dentre outros, a vivência da discussão da realidade por meio da arte.

A experiência dos animadores culturais nos CIEPs possibilitou o desenvolvimento de atividades como: exibição de filmes, organização de exposições de artes visuais, montagem de espetáculos teatrais, realização de vídeos, oficinas de arte e tecnologia, coleção de selos e materiais, fundação de grêmios estudantis e incentivo a jogos e brincadeiras de tradições populares.

Portanto, ligados à comunidade ou não, os animadores viabilizaram a integração da população local às atividades do CIEP onde foram trabalhar. Além disso, estimularam a participação popular no processo de ampliação da perspectiva educacional, propondo programações que pudessem atrair a comunidade para dentro da escola, facilitando e organizando de outra forma a utilização desse espaço.

Em consequência, o espaço da escola, até então exclusivo aos membros da comunidade escolar, abriu suas portas nos fins de semana, como um ambiente ofertado à população local, propondo uma escola aberta, plural, onde a diversidade cultural fosse o ponto de chegada e de partida.

Logo, a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade e o seu cotidiano invisível ao espaço escolar foram entronizados no dia a dia da escola, onde crianças, jovens e adultos deram alma a esse construído e conquistado espaço, transformando-o em lugar de vida, cultura, educação, permeando a troca dos diferentes saberes e culturas.

Nesse sentido, a pesquisa analisou as relações do Centro de Artes do CIEP Avenida dos Desfiles com a comunidade do Catumbi e seu entorno. E, paralelamente, tem como objetivo específico recuperar o processo de implementação do I PEE por meio das ações da SME e da SM, pela ótica da ação cultural. O objetivo geral se refere a como o uso do tempo livre escolar, por meio dessa ação, contribuiu efetivamente para a implementação da educação integral na cidade do Rio de Janeiro.

No período inicial de implantação dos CIEPs, incluindo o Avenida dos Desfiles, foi redigido o Regimento Interno, que procurava traduzir essa nova visão de ação cultural<sup>15</sup>. A animação cultural era contemplada e fortalecida tanto no processo de participação

---

<sup>15</sup> Extraído da página do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Endereço on-line: [http://www.pdt.org.br/index.php/nossas\\_bandeiras/educacao/mais-sobre-oscieps](http://www.pdt.org.br/index.php/nossas_bandeiras/educacao/mais-sobre-oscieps). acessado em 04/05/2012, ou ver no Regimento Interno dos CIEPs de 06 de março de 1986, em seus 71 artigos in RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

pedagógico-cultural (capítulo III, art. 11º, e capítulo X, art. 6º), como quando se estabelece como centro comunitário, explícito no seu cap. X, título V.

Abaixo, alguns artigos que definiam o trabalho a ser desenvolvido:

Art. 61 – Nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, o CIEP permanecerá aberto à comunidade, que poderá usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer.

Art. 62 – sem prejuízo das iniciativas da comunidade que possam ter no CIEP seu espaço de realização, o estabelecimento deve promover, e da forma mais intensa possível, atividades desportivas, culturais e de lazer que constituam oportunidade não só para os seus alunos, mas também para outros elementos da comunidade, que devem ser estimulados a delas participar.

Art. 63 – as atividades do CIEP, enquanto centros Comunitários serão desenvolvidas sob a coordenação da equipe de animadores culturais, em ação articulada com o Conselho Escola-Comunidade.

Tais premissas se configuram como um dos eixos norteadores da proposta pedagógica dos CIEPs, conforme Faria (1991), na relação integração Educação/Cultura, acerca do papel dos animadores culturais e a comunidade.

Partindo de uma visão abrangente da função escolar, caminha no sentido de recuperar verdadeiro papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade, contribuindo assim para uma educação coletiva. Um processo de estreitamento de laços Escola/Comunidade se dá quando a educação não se dissocia das manifestações culturais e artísticas, principalmente daquelas que se desenvolvem no interior da própria comunidade (p.53).

Torna-se importante então assinalar que se procurava garantir o vínculo entre a escola e a realidade vivencial do aluno. Assim como partir das condições reais e concretas de sua vida, reconhecendo-se também as potencialidades da escola na relação com a comunidade e vice-versa. A ideia seria também usufruir do equipamento escolar nos dias e horários ociosos e finais de semana.

A experiência dos CIEPs, materializada no estado do Rio de Janeiro ao longo de duas gestões do governador Leonel Brizola, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, pode apontar para o que se entendia por educação integral. Dessa forma, recuperar experiências reais, dando significado para aquelas palavras evaporadas, diluídas no tempo, talvez tenha sido a grande contribuição da CUA, unidade de agentes culturais que funcionou no Centro de Artes do CIEP Avenida Passarela do Samba, no bairro do Catumbi. Naquele espaço, sonhos e

práticas buscavam dar uma nova dimensão à *Skholé*, a escola de “tempo livre”, que deve ser entendida como o tempo de estudo e tempo do jogo. Portanto, a escola não como lugar de iniciação, mas de *ludus* (jogo).

Em 1986, com a eleição para governador de Moreira Franco (PMDB), que derrotou o candidato do PDT, Darcy Ribeiro, como houve o esvazimento da proposta original do Programa dos CIEPs, solicitei demissão mas permaneci em contato com outros animadores culturais. Na ocasião, discutíamos os rumos da animação cultural no estado do Rio de Janeiro.

É importante frisar que Moreira Franco foi eleito dentro do contexto político nacional, que era resultante do Plano Cruzado e, ao nível estadual, da polarização entre partidários e adversários do governador Leonel Brizola, que formaram uma frente antibrizolista — PFL, PTB, PDC, PC do B e PMDB. Moreira Franco continua até hoje ocupando cargos estratégicos nos governos federais do PSDB, PT e agora MDB. Presidiu o Instituto Ulisses Guimarães, além de ter ocupado o cargo de Secretário de Programas de Parcerias Público-Privado no governo de Michel Temer.

### **2.3 Diálogos acadêmicos entre educação em tempo integral e o Programa de Animação Cultural**

As análises de Souza (2014) pressupõem a problematização do nosso objeto, por meio de aportes teóricos, que pretenderam fazer emergir os desafios e vicissitudes do tema, e, ao mesmo tempo, tensionar visões cristalizadas e que ainda precisam ser discutidas. Ao longo da tese, utilizou-se como fonte a revisão da literatura especializada sobre a temática: teses, dissertações, livros e artigos científicos em particular, produzidos pelo LER/PROPED/UERJ, no Rio de Janeiro, e em Brasília através do PPEG/UNB.

Como metodologia, analisou as produções de dois Grupos de Pesquisa, que têm como objeto, os programas educacionais implantados, respectivamente, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O primeiro, em Brasília, tem em seu acervo a memória dos pioneiros da experiência das Escolas Classe/Escola Parque no Distrito Federal, intitulado *Educação Básica Pública do Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador (1956-1964)*, desenvolvido no PPGE/UnB sob a coordenação da professora Eva Waisros Pereira. O segundo, na cidade do Rio de Janeiro, acumula em seu acervo produções acerca dos CIEPs, denomina-se Grupo de Pesquisa Laboratório Educação e República LER/PROPED/UERJ, sob a coordenação da professora Lia Faria.

Ao recuperar essas duas experiências, rememoraram-se os debates relacionados às várias visões sobre o que se entende por Educação Integral no país. Assim, desvelou-se também o cenário político da década de 1960, durante a implantação das Escolas-Classe/Parque, e a execução do Plano Educacional do Distrito Federal. Paralelamente, investigaram-se os anos 1980, durante a implantação dos CIEPs, e a execução do Primeiro Plano Especial de Educação do Rio de Janeiro (I PEE), no primeiro governo de Leonel Brizola, tendo como Vice-Governador e Secretário de Ciência e Cultura Darcy Ribeiro.

O CIEP foi alvo de intensa polarização, dado o cenário político situado no período de redemocratização brasileira, na discussão sobre a proposta de ampliação de tempo escolar, numa época em que não se vislumbra qualquer perspectiva de inovação<sup>16</sup>.

As duas experiências analisadas por Souza (2014), em suas conjunturas temporal e política, revelaram mais aproximações do que diferenciações, focadas que estavam na concepção de formação humana integral. Cada uma delas, a seu modo e em seu tempo histórico, procurou ofertar uma escola pública de qualidade, incluindo a ampliação da jornada escolar em espaços físicos adequados à proposta e com todo o instrumental teórico e infraestrutura que oferecessem sustentabilidade a cada projeto.

A base da referida diferenciação está concentrada na relação entre a jornada escolar, sua redução/expansão e os referenciais teóricos dispostos nas políticas educacionais da escola pública brasileira. No entanto, a simples jornada de dia inteiro não garante, por si só, a integralidade da educação. Na outra ponta se entende que uma escola concentrada, organizada em menor tempo e metodologicamente abreviada pode alcançar esse intento.

Para Souza (2014), educação integral se ancora nos pressupostos de que a quantidade pode tornar-se qualidade e de que não há transformação social sem um processo social democrático, que priorize o acesso a uma escola pública emancipatória.

Por outro lado, a educação brasileira, tanto nos tempos, quanto nos espaços escolares, ainda tem muitos desafios para superar o modelo tradicional de ensino, onde a ampliação da jornada escolar contribui para a formação integral do homem. O que vem justificar a ideia deste estudo, quando se propõe a discutir as propostas de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A tese em questão levanta a literatura produzida entre 1983 e 2004 sobre a escola pública de horário integral e a representação social que usuários e trabalhadores construíram a respeito. A origem do tema parte do princípio de o estado do Rio de Janeiro ter dois

---

<sup>16</sup> Conforme (Maurício, Lúcia Velloso, 2004), ver artigo Literatura e representações da escola pública de horário integral, originário do capítulo da tese da autora.

momentos políticos diferenciados: o da implantação desse modelo e o do desmonte da escola pública de horário integral, com base no argumento de haver ou não demanda para ela.

As investigações acerca das memórias educacionais, políticas e culturais fazem parte da história. A pesquisa de Souza (2014) buscou, portanto, analisar o processo de emancipação social que os dois programas educacionais propõem, configurados na possibilidade das classes populares terem acesso à escolarização de qualidade e democrática. O objetivo foi manter um diálogo com as produções teóricas desses dois grupos de pesquisa da UERJ e da UnB.

Outro diálogo acadêmico que pesquisamos sobre o tema foi o de Maurício (2004), com ênfase no estado do Rio de Janeiro. A autora revela que a produção acadêmica sobre a escola pública de horário integral, no século passado, continha em suas análises dois ciclos delimitados no tempo. No primeiro, as produções teóricas dessas críticas acadêmicas foram concentradas no período de 1987 a 1991 e desenvolveram-se, principalmente, a partir de dados coletados do I PEE. O segundo ciclo de críticas acadêmicas, ocorrido entre 1991 e 1994, começou a aparecer em 1990 e foi sendo ampliado a partir da retomada no II PEE.

A pesquisa de Maurício (2004) se desenvolveu em quatro escolas de horário integral do primeiro segmento do ensino fundamental no Rio de Janeiro: duas municipais e duas estaduais. Para a seleção das escolas foram seguidas diretrizes comuns: as quatro eram CIEPs de horário integral, foram priorizados os indicadores de bom desempenho, estavam localizadas em áreas populares da periferia com grande densidade urbana. No total, foram realizadas 30 visitas às escolas e aplicados questionários a 568 respondentes (312 alunos, 60 pais, 142 professores e 54 funcionários), entre agosto e dezembro de 2000.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com a finalidade de identificar a representação social que professores, funcionários, alunos e seus pais tinham da escola que frequentavam. Através da representação social, segundo a pesquisadora, seria possível dimensionar quais as razões subjetivas das escolhas entre as quatro escolas.

No tocante à implantação do programa (1983 a 1986), três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos, como por defensores da implantação do horário integral. O primeiro e mais significativo para a procura por essa escola foi a satisfação dos pais.

Outro aspecto positivo a destacar foi sobre o horário integral do professor, que permitia tempo para o planejamento, a preparação de material didático, além do aperfeiçoamento profissional, conforme Paro *et al* e Brandão, *apud* Maurício (2004).

Por último, a proposta dos CIEPs suscita um amplo debate sobre a escola pública. Tal aspecto é compartilhado por vários autores. Brandão *apud* Maurício (2004), por exemplo, é um dos que analisam esse aspecto, ao lembrar que o CIEP, apesar das críticas sobre a sua implantação, fez parte da plataforma política de todos os candidatos ao governo do estado e entrou na vida cotidiana dos usuários, dos intelectuais e dos políticos, ou seja, levou para as ruas o debate sobre a educação, evidenciando que as relações existentes entre ela e os temas da economia e da política não devem se limitar apenas a determinados setores da sociedade.

Em resumo, a pesquisa realizada por Maurício (2004) em quatro CIEPs levou ao conhecimento de duas representações sociais diversas, e mesmo antagônicas, deste novo modelo de escola. A primeira representação, centrada na carência do aluno, para justificar a existência da escola pública de horário integral, é partilhada por inúmeros professores. Esta representação, corporificada na palavra Brizolão, tem como referência a ideia da escola para pobre e depósito de crianças e é associada à noção de descaso, assistencialismo e má qualidade. Por outro lado, a representação dos pais, compartilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade.

Dessa maneira, para a devida aproximação entre as duas concepções de função de escola delineadas no trabalho, faz-se necessário desenvolver a interação entre a escola e a comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e todos os espaços cotidianos que favorecem a inclusão no projeto pedagógico da escola.

Essas reflexões anteriores nos remetem a Apple (2000), que assinala um conjunto de questões cruciais no debate sobre escola pública, como, por exemplo, o que entende como “restauração conservadora”, que seria um movimento crescente de reação às novidades transformadoras, resultantes da relação educação, cultura e sociedade.

Para se redefinir o que é educação na perspectiva da retomada cíclica do “direitismo”, o autor situa grupos que se coligam taticamente no bloco hegemônico, para interditar os processos de ampliação das conquistas individuais e coletivas e que estão assentados, principalmente, pelos neoliberais e neoconservadores, atacando como alvo a escola pública com suas propostas de mudanças curriculares rompedoras da padronização pedagógico-cultural e das avaliações institucionais voltadas ao mercado e às medidas privatizantes.

Em consonância com o paradigma marxista adotado, muito em função do pensamento do italiano Antônio Gramsci, Michael Apple (2000), observou um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre as outras, um controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. Este é um dos caminhos possíveis para se pensar as escolas, como instituições em que se oferecem áreas

bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade.

Ao incorporar uma nova linguagem que enfatiza os aspectos ideológicos, as relações de poder e a relação entre cultura e produção para o campo educacional, Apple (2000) resiste em só apenas importar às análises reducionistas que consideram somente a educação relacionada à dominação econômica, como apuraram os sociólogos americanos Bowles e Gintis *apud* Gandin (2009). Ao sinalizarem a desigualdade na oferta educacional, eles retrataram a divisão social do trabalho somente pelo viés econômico. Com seus estudos, denunciaram o papel essencial que a escola desempenha na aprendizagem das atitudes requeridas, em uma sociedade capitalista. Apple ampliou essa concepção economicista.

Apple (2000), ao incorporar a análise de relação entre educação e sociedade numa perspectiva marxista não ortodoxa, propõe uma discussão que reduz diretamente o determinismo das análises economicistas e o marxismo ortodoxo, que consideram a cultura e a educação como esferas diretamente determinadas pelas relações econômicas. Dessa forma, influenciado pelo trabalho de Antônio Gramsci, o autor traz para o centro da cena política o conceito de hegemonia e do senso comum, como conceitos importantes para entender as ligações entre as relações de produção e a esfera da cultura e o mundo simbólico.

Outra pesquisa acadêmica realizada por Bruno Silva (2008) considera as dimensões políticas, econômicas e culturais, relativas às ocorrências cotidianas relatadas por profissionais diversos. Além dessas dimensões, a pesquisa leva em conta o momento histórico vivido no Brasil e no Rio de Janeiro, em particular, na época de implantação dos CIEPs, no I PEE.

Um dos recursos metodológicos utilizado por Bruno Silva (2008) foi o da história oral, que, para o autor, mais do que servir como instrumento para analisar o programa de educação, em particular pelo viés da animação cultural, é uma possibilidade de rememorar aqueles que construíram e materializaram essa experiência, os seus criadores.

A pesquisa também se ancora na tradição marxista de autores comprometidos com o método materialista da história, procurando, por meio de categorias como Trabalho, Bloco Histórico, Intelectuais, Sociedade Civil e Materialismo Cultural, embasar uma análise sócio-histórica do Programa de Animação Cultural.

Em sua pesquisa, Bruno Silva (2008), baseado em entrevista de Cecília Conde, uma das criadoras do Programa de Animação Cultural, afirma que ela começou as viagens pelo interior do estado do Rio de Janeiro para conhecer o que se fazia fora da capital, ao lado de João Rui Medeiros e Paulo Afonso Grisolli, nos anos 1970. A cidade do Rio de Janeiro trazia

a herança de todo seu aparato de bens patrimoniais, que abrangiam inúmeros teatros, cinemas, casas de espetáculo, museus, centros culturais, em contraponto aos escassos recursos técnicos e financeiros de outros municípios do interior fluminense, apesar de sua rica e variada produção cultural.

Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* (Caderno B) em 31/03/79, João Rui Medeiros, então Diretor do Departamento de Cultura, explica o que seriam os pacotes culturais:<sup>17</sup>

O pacote era mais um instrumento para conhecer a realidade cultural do novo Estado. Na nossa primeira reunião, toda equipe técnica era de intelectuais com bastante experiência, que tinham lido e discutido o Brasil. Mas se constatou que nenhum de nós conhecia sequer Nova Iguaçu. Os pacotes iam então com a missão dupla de debater com a comunidade após os espetáculos, com o objetivo de identificar os elementos que poderiam transformar-se nos novos animadores culturais. Depois desse reconhecimento, houve uma inversão da nossa ação: ao invés de sair daqui para o interior, fizemos com que ela se produzisse no próprio interior. Para isso, como medida preparatória, fizemos dois encontros de animadores culturais, dos quais participei como debatedor, um em Vassouras e outro em Friburgo. Os pacotes diminuíram propositadamente. (NISKIER, 1983, p.23)

Para os entrevistados, a Secretaria de Cultura não passava de um Departamento de Cultura dentro da Secretaria de Educação e era preciso modificar o currículo. Isso, segundo Bruno Silva (2008), representava naquela época passos largos na busca de algumas premissas, que seriam fundamentais na formulação de uma concepção de educação integral baseada na formação multidimensional da vida humana, ou seja, era necessário articular educação, arte e cultura e envolver as comunidades locais nessa ação.

Essa articulação, denominada por Cecília Conde e demais componentes de trabalho de “pacote cultural”, uma alusão crítica aos pacotes realizados pelo governo federal da época, assinala o reconhecimento do estado do Rio de Janeiro como elemento chave para a difusão da produção cultural da cidade. Na concepção de Cecília Conde e equipe, começou-se a compartilhar outros “fazeres culturais”, desconstruindo-se a visão elitizada de “levar a cultura” para o povo no interior do estado.

O “pacote” era outro, tinha uma outra perspectiva e abertura necessária para a ampliação das formas de compreensão do mundo, para avançar no conhecimento do país e do que poderia ser feito em nome da sua arte, sua cultura e, conseqüentemente, em nome da sua educação. Dessa forma, levava-se atividades de grupos de música, peças de teatro, oficinas de arte-educação e uma atividade especial denominada Criatividade, incluída no pacote, abrindo-

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida a repórter Mara Caballero e publicada posteriormente por Arnaldo Niskier no livro *Educação e Cultura na Imprensa*. (1979/1983).

se concretamente à valorização da cultura local, uma produção realizada no ambiente comunitário. Nesse quadro, se forjam as premissas para a criação do perfil do animador cultural, com a função de apresentar a produção cultural oriunda da comunidade, bem distinta da produção eventual que vinha dos grandes centros urbanos para apresentações esporádicas nas cidades do interior. A produção artística local passou a representar, para as comunidades, uma possibilidade de integração, de participação, de organização e de reivindicação política.

Logo, se iniciou tanto no interior do estado do Rio de Janeiro como na capital uma ocupação das cidades, das praças, das ruas, como processo organizacional da comunidade, com uma metodologia que facilitasse a integração entre “pacote cultural”, e a efetiva participação artística e política da comunidade, o que alteraria de certa maneira a imposição de políticas enquanto propaganda do governo do estado, então governado por Chagas Freitas.

Nesse sentido, buscava-se uma compreensão da cultura que estabelecesse uma ligação direta com o fazer cultural e político da comunidade. O estudo apontou pela primeira vez a figura do animador cultural, com a tarefa de integrar a escola e a comunidade, contribuindo com a organização das manifestações locais e a superação das desigualdades de acesso à educação de qualidade. Para o autor, o depoimento de Cecília Conde reforça a perspectiva de se constituir também uma educação de qualidade, reduzindo as desigualdades.

O que se observa na pesquisa de Bruno Silva (2008) é que a busca pela implementação de uma metodologia que privilegiasse a organização interna da comunidade seria um primeiro passo para aflorar as potencialidades locais fluminenses, alijadas das participações e principalmente das decisões políticas. Havia a percepção de que essa necessidade seria propulsora de um entendimento mais orgânico da produção cultural da comunidade, e caberia à figura do animador o papel estratégico de aproximar escola e comunidade e vice-versa.

Portanto, o pano de fundo no I PEE foi trazer um outro tipo de conhecimento, um conhecimento não formal, imprimindo um outro “rosto” às atividades tradicionais da escola. No programa original do PEE, buscava-se materializar as formas de intervenção do poder público nas comunidades onde havia CIEPs, com representantes da saúde, do desenvolvimento social, do meio ambiente, da segurança, além da cultura e educação, inclusive nos fins de semana, como um centro de irradiação de educação e cultura, fazendo emergir, via ambas as ferramentas, uma relação escola e comunidade. Tratava-se da interrelação entre a esfera pública e o cotidiano comunitário, com a ampliação das políticas públicas, reunidas em um espaço único e uma única política: o projeto dos CIEPs.

Nessa junção, escola integral de tempo integral e animação cultural, o maior legado deixado pela experiência rememorada na dissertação, se deu, justamente, na concentração das necessidades históricas da população brasileira no que se refere ao acesso à educação.

Na entrevista, Cecília Conde problematiza o caráter histórico da produção humana, da identidade, da importância da organização comunitária e da necessidade de se modificar o quadro desigual da educação. No entender de Bruno Silva (2008), Cecília Conde assinalava a história como processo, articulado à realidade, problematizando com os profissionais envolvidos com as questões do Programa de Animação Cultural.

Ao final da dissertação, Bruno Silva (2008) sintetiza o depoimento de sua principal entrevistada:

Eu acho que o grande legado, que Darcy, esses movimentos deram é que a coisa mais importante é a educação, uma educação que ofereça as oportunidades possíveis de desenvolvimento do ser humano, sejam humanistas, sejam científicos, sejam técnicas de trabalho, que preparam não só para ser doutor que preparam o homem para a vida, isso eu acho que é o papel da escola, da educação, esse preparo para uma vida melhor, não somente no sentido do consumo, mas sim no sentido de querer bem, de ter consciência (SILVA, 2008, p. 122).

Na visão do autor, para transformar a sociedade, ainda há uma longa jornada pela frente, independente de o Programa Educacional incluir ou não a Animação Cultural entre seus projetos.

Outra tese que me serviu de fonte é a de Marcos Chagas (2012, 2016), que analisou a implantação da ação cultural no I e II PEEs como uma proposta ativa e criativa, como pensou Darcy Ribeiro ao criticar a escola tradicional e elitizada, constituída com o poder “mágico” e ideológico que a sociedade imprimiu à escola pública. Como o antropólogo denunciou no livro *Nossa Escola é uma Calamidade* (RIBEIRO, 1984), ao analisar a situação crítica do ensino, traz-se à tona aquilo que ele chamou de “pedagogias desvairadas”, um amálgama pedagógico que, uma vez tendo se tornado senso comum dos professores, teria contribuído em muito para o fracasso da escola pública no Brasil. Este amálgama, ou seja, uma mistura de vários elementos, pode ser delineado em um modelo de educação conservadora que talvez possa ter estimulado a criação dos CIEPs.

No entender de Marcos Chagas (2012, 2016), Darcy Ribeiro, por sua experiência, percebeu que a rede de ensino regular no Rio de Janeiro, nos anos de 1980, precisava, antes de tudo, passar por um processo de transformação e não necessariamente de multiplicação da rede. O CIEP seria o referencial desse processo de transformação gradativa, para depois se estender aos sistemas de ensino estadual e municipal.

Em meio a essas tensões e mudanças de orientação política e cultural é que podemos entender o contexto do período dos anos de 1980, com a implantação e tentativa de sedimentação dos CIEPs, através dos I e II PEEs.

No que se refere ao papel desempenhado pela animação cultural, uma das fontes escolhidas para a tese foi o principal documento que instituiu o funcionamento dos CIEPs, o seu Regimento Interno, no qual se destacam marcas da proposta de animação cultural que se enraizaram na vida educacional dos Centros Integrados de Educação Pública.

O Artigo 3º, por exemplo, assinala a importância e o compromisso com o trabalho de animação cultural, possibilitando aos alunos das classes populares a introdução dos conceitos básicos da linguagem artística e da cultura.

O capítulo sobre a Animação Cultural se apresentava da seguinte forma:

Art. 60 – O Programa de Animação Cultural, desenvolvido nos CIEPs, busca concretizar o trabalho de cultura.

§ 1º - Os Coordenadores de Animação são produtores de cultura, articulam a cultura local e a trabalhada.

§ 2º - Os animadores culturais são em número, de pelo menos 3 por CIEP.

Para que a animação cultural funcionasse era necessária a integração com as comunidades locais, garantida pelo Regimento nos artigos 61, 62 e 63. O objetivo era permitir que os CIEPs permanecessem abertos nos finais de semana, utilizando-os nas práticas esportivas, lazer e projetos culturais, inclusive das próprias comunidades locais, oportunizando a convivência educacional e política.

Em meio a essas tensões e o quadro de exclusão social, Marcos Chagas (2012, 2016) entende a proposta orgânica de Ação Cultural nos CIEPs como uma proposta contrária à “fabricação cultural” de cunho neoliberal, esta mais uma ação domesticadora, passiva, voltada para o entretenimento e muito pouco para a reflexão.

Em sua fundamentação teórica, Marcos Chagas (2012, 2016) recorre principalmente a dois pensadores que no seu entender dão respostas ao ato de educar pela “veia cultural”, tendo como pano de fundo uma política cultural libertadora: Antonio Gramsci e Marilena Chauí.

Na visão de Marcos Chagas (2012, 2016), o interesse de Gramsci pelas questões culturais formativas era motivado e orientado pela preocupação de preparar quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado proletário. A missão revolucionária era formar pessoas de visão política ampla, gerencial, complexa, para ter condições de governar.

No projeto de Gramsci (1978), a escola deveria ser de conteúdo unitário, de formação humanista, entendida em sentido amplo e não mais no sentido tradicional. Para ele, a escola tradicional é oligárquica, segue as orientações das classes dominantes, conforme o seu projeto de poder.

O horizonte imaginado por Gramsci (1978), no plano da cultura, é principalmente o mundo do trabalho sob a ótica da classe operária, em que a cultura operária deve penetrar, por dentro da escola, uma escola que se propõe desinteressada (cultura, escola e formação desinteressada).

Logo, o que estava em jogo, era a superação da dualidade crônica entre ensino humanista e técnico, que, segundo Gramsci (1978), se daria pela implantação de uma escola única de cultura geral que buscasse a formação humana, associando o desenvolvimento das capacidades intelectuais às habilidades manuais.

Outro instrumental teórico utilizado por Marcos Chagas (2012, 2016) foi o da filósofa Marilena Chauí (2006), ao utilizar na tese o conceito de política de cidadania cultural, definindo-a como direito dos cidadãos e trabalho de criação.

Na prestação de contas das atividades realizadas na Secretaria Municipal de Cultura (SMC) de São Paulo, a prefeita Luiza Erundina (1989 a 1992) apresentou à população da cidade as realizações empreendidas na linha da cidadania cultural, em que as duas vertentes (educação e cultura) se interpenetravam, apesar dos entraves político-administrativos.

Nessa linha de cidadania cultural, destacamos algumas ações sinalizadas por Marcos Chagas (2012, 2016), a partir do trabalho realizado por Marilena Chauí:

- os trabalhos coletivos e individuais de criação artística nos laboratórios e oficinas das casas de cultura e dos teatros distritais do Centro Cultural de São Paulo;
- os programas de teatro infantil e de mamulengos, realizados pelo Centro Cultural de São Paulo, pelas bibliotecas infanto-juvenis, pelo Departamento de Teatro e pela Escola de Iniciação Artística, e
- o trabalho das Escolas Municipais de Arte, cujas grades curriculares, seleção e avaliação foram reformuladas para garantir a ampliação das atividades, melhoria de qualidade e maior número de alunos.

No entendimento de Marcos Chagas (2012, 2016), a perspectiva da animação cultural é orgânica por estar associada aos interesses das classes populares, como modo de “agitar” a cultura que se propõe erudita, em oposição à cultura popular. A sua tese caminha em defesa de uma cultura popular, pelo seu caráter de resistência que pressupõe aqui diferenças

históricas, de ritmo próprio: um modo peculiar de existir no tempo histórico e no tempo subjetivo, conforme aponta Bosi (2002).

Então, pela via das artes comunitárias<sup>18</sup>, me aproximo da tese apresentada por Marcos Chagas (2012, 2016) ao considerar que a animação cultural permite estabelecer conexões com a política educacional do I PEE, entendendo-as como meio de mudança social aliado ao que houve de mudança de orientação de políticas educacionais, com o intuito de produzir alterações no ambiente social, e, por outro lado, explorar as heranças culturais de grupos específicos, como aconteceu no bairro do Catumbi e seu entorno nos anos de 1980.

---

<sup>18</sup> Artes Comunitárias – Embora as fronteiras das artes comunitárias não sejam claras, as atividades desenvolvidas em seus programas geralmente incluem pinturas murais, fotografia comunitária, gravura, produção de pequenos jornais ou boletins, festivais comunitários de diferentes naturezas, teatro, produção de vídeos e equivalentes. Mesmo assim, nem todos esses exemplos costumam ser reconhecidos como modos de artes comunitárias pelos diferentes grupos de artistas comunitários. In: COELHO, Teixeira – Dicionário Crítico de Política Cultural – 1999 – Editora Iluminuras LTDA.

### 3 AS CARTOGRAFIAS DAS ROTAS: ABRINDO A CORTINA DO PASSADO

Dedicar-se a essas vozes anônimas de vidas comuns é tomar partido das desigualdades e retirá-las do silêncio, narrando a história de um lugar, de uma cidade e de um país.

Uma das grandes viradas da historiografia no século XX foi a “História vista de baixo”, isto é, uma mudança na pauta de pesquisas tendo em vista a busca de narrativas populares, do cotidiano, das oralidades, de populações muitas vezes iletradas, ou seja, que não faziam parte da história oficial (escrita e registrada). Em lugar de apenas definir vidas por meio dos documentos oficiais, na órbita da escrita, ampliou-se o corpo dos vestígios, dos rastros, antes invisíveis. Mas para tomar partido das vozes comuns e silenciadas é preciso mais que nunca detalhes, informações e reflexões, que precisam ser desencavadas e mediadas (SHARPE, 1992).

Assim, ouvir a voz de quem não tem voz e registrá-la para outros tempos, trabalho necessário da integração entre a educação e a cultura na vida da comunidade e de seu futuro. Chamaria isso de preservar? Em nosso entendimento e de Mário Chagas (2005) diríamos que sim. Em artigo denominado *Casas, Portas da Memória e do Patrimônio*, o autor citado discute duas palavras-chaves para uma ação preservacionista: valor e perigo, que carregam pelo menos duas sugestões: sem a identificação de um valor, a preservação não será deflagrada e o perigo, para ser entendido como condição para uma ação preservacionista, depende de um referencial.

Mário Chagas (2005) cita Walter Benjamin como realizador de um projeto de preservação por meio do livro *A Infância Berlimense por volta de 1930*. Benjamin, ao relatar para o filho Stefan sua infância, construiu um elo de geração para geração, pois anteviu o perigo que representou a ascensão do nazismo na Alemanha, ameaçando a vida social, a cidade, as memórias de sua infância e a democracia. O que acabou acontecendo em 1933, com a implantação do regime hitlerista.

Por certo, há épocas em que precisamos mais do que nunca estar atentos aos sinais mínimos, ver o pequeno brilho dos gestos geracionais, de pai para filho e vice-versa, em seus acontecimentos, porém, entendendo que são eles indutores de uma cidade como um organismo vivo, resultante das trocas de experiências.

No espaço público, valores e conteúdos artísticos engendram novas pautas políticas do cotidiano, produzem a coletivização dos afetos como política democrática de circulação na cidade. Mais uma vez é o que propõe Mário Chagas (2005) como a segunda palavra-chave: o

valor como patrimônio. Em nome da preservação e da defesa de valores considerados edificantes, exércitos, polícia, profissionais liberais e o próprio Estado são mobilizados. Historicamente, é preciso cuidado com a palavra preservação, para que ela não se evapore, pois as marcas da pessoa, suas estruturas e as imagens que a ela são caras, tal como aconteceu em várias cidades alemãs no período de Hitler, podem se esvaír, como presenciou Walter Benjamim em sua amada Berlim.

As categorias apresentadas, valor e perigo, têm como desdobramento o bem público violentado, o que implica no exame da relação memória-história/memória-preservação, que Santos (1997) aponta no artigo *Entre a destruição e a preservação: notas para o debate*. Trata-se do caráter transdisciplinar, sem que apenas os historiadores, os geógrafos e os urbanistas sejam protagonistas de suas visões particulares, mas, sim, dialogando com vários campos de saber, uma vez que a cidade é sempre polissêmica.

O historiador, por exemplo, ao olhar para os documentos de memória, deve ter como princípio, desde o início, estabelecer algumas diferenças. A perspectiva primeira é de que a cidade é um lugar de memória e de que os monumentos do passado constituem lugares de memória, o que leva à primeira diferenciação: esses documentos do passado não são apenas edificações.

Por outro lado, torna-se necessário observar que a concepção de lugar abrange desde o traçado da cidade até a sua nomenclatura, da toponímia até os livros que sobre ela foram escritos, nos mais diversos sentidos. Portanto, o lugar de memória não são apenas as obras arquitetônicas e urbanísticas, mas também toda a produção como documentos de cultura: as artes plásticas, a literatura, a música, a iconografia, além dos impressos. São lugares de memória e não lugares da memória.

Conforme o historiador francês Perre Nora *apud* Santos (1997), não podemos confundir memória e história, porque expressam duas dimensões diferentes no tratamento do passado.

O historiador que gosta do passado pelo passado não é historiador, é antiquário ou ainda um “necrófilo”, porque tem amor por coisas mortas. A História é irrecuperável na sua integralidade, o que é resgatável são fragmentos do passado, valiosos pelos significados que há neles para a construção das suas fontes.

Outra dimensão simbólica a ser recuperada e diferenciada quanto à cidade é a tópica do sujeito. Pouco importa se somos romancistas, arquitetos, urbanistas, jornalistas, historiadores, sociólogos, antropólogos, poetas, ou mesmo simples moradores da cidade. O

interessante é perceber como ela nos pertence, construindo o imaginário coletivo e as nossas identidades.

O que Walter Benjamin propôs nessa viagem de rememoração para seu filho Stefan pode ser resumido da seguinte forma: Não se encontrar numa cidade não significa muito. Mas se perder numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução.

A cidade não é um bem privado, muito embora gestores e políticos acreditem serem donos dela. Este é o imperativo maior: ela pertence a um conjunto mais amplo e complexo da sociedade do que o nosso grupo social mais próximo, seja a família ou a corporação profissional à qual estamos vinculados.

O que deve ficar claro é que a luta pela preservação traz uma tensão permanente do enfrentamento. Não adianta discutir patrimônio, memória, preservação, sem analisar o entendimento estrutural dos níveis da realidade social. Quem lida com o patrimônio sabe das dificuldades e das batalhas dessas instâncias.

### **3.1 Desescolarizando: resistências no território do Catumbi**

Em 1967, já sob o governo de Negrão de Lima, o bairro e seu entorno quase foi extinto pela reforma urbana iniciada pelo ex-governador da antiga Guanabara Carlos Lacerda, que tinha como meta a implantação do Plano Viário da Cidade Nova (NUNES, 1978).

Cada época estabelece suas escolhas na construção da lembrança e do esquecimento. Há lutas que são travadas e que continuam presentes desde a construção de muros de isolamentos em determinadas favelas estratégicas da cidade: o deslocamento de trabalhadores situados em áreas de risco para longe do lugar onde moravam, levando-os a perder não só laços de identidade como também o bairro e o emprego. Com o Catumbi não foi diferente, como território daquelas palavras-chaves enunciadas por Mário Chagas (2005): valor e perigo.

O local adquiriu expressão urbana a partir do início do século XIX, gozava das externalidades de estar inserido no núcleo da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O sítio ocupado pelo Catumbi é contíguo à Área Central de Negócios (ACN) da prefeitura, considerada a mais valorizada da cidade. O Catumbi ocupa locação estratégica nos planos de negócios dos governos estadual e municipal, que vêm se desenvolvendo desde a década de 1960.

Em torno do rio Catumbi (rio na sombra ou sombreado, na linguagem indígena) nasceu o bairro do mesmo nome, que desde o início do século XIX, por volta de 1812, já tinha

suas chácaras urbanizadas. Esse processo de urbanização logo se estendeu na direção do Rio Comprido, através da antiga Estrada do Catumbi, hoje Rua Itapiru, onde o impulso urbanizador foi transformando a região.

No Catumbi coexistem residências antigas nos mais diversos níveis de preservação e serviços públicos e privados, tais como: cemitério, presídio (extinto e onde hoje está construído um conjunto habitacional do Programa Minha Casa Minha Vida), obras sociais da Igreja, espaços culturais, oficinas etc. Acrescente-se, ainda, que o bairro é cercado por complexo de favelas: Coroa, Fogueteiro, São Carlos e Mineira, além de estar incluído como território no bairro de Santa Teresa.

O bairro é um reduto tradicional do samba e abriga blocos carnavalescos tradicionais. Tanta diversidade significativa deu lugar a práticas de identificação comunitária, os moradores conseguiram se organizar em torno de uma Associação de Moradores que, desde 1967, vem lutando contra os planos oficiais de renovação urbana, que ignoram os seus valores de permanência e sociabilidade. O que se conceitua como vida comunitária é um conjunto de desempenhos com suportes de palcos, cenários, locações, sejam eles espaços fechados, privatizados em maior ou menor grau (casas, lojas, oficinas, escolas, bares) ou espaços abertos de uso coletivo (ruas, becos, largos, praças, jardins públicos etc.). Nos espaços abertos acontecem jogos, reuniões, festas, encontros, cerimônias e atividades assemelhadas que se contrapõem às ideias de privacidade e de reservado, e a rua é o seu lugar privilegiado. É aí que deve estar o que é de todos, de modo contrário ao que se realiza em locais fechados.

A recriação de espaços para expansão de sua vida privada para além do espaço interior da casa, a reconquista da rua, da esquina, da praça, são vitórias contra a mercantilização cultural e o negócio do entretenimento. Por esses espaços revalorizados transita o sujeito que fala, que se expõe e que gera conflitos, com suas diferenças e suas várias idades. Crianças, adolescentes e idosos à margem da vida produtiva do sistema capitalista estão diretamente interligados nesses espaços, reafirmando neles presença e importância. O movimento de moradores é uma reação à ação da Indústria Cultural, ao recriar formas de convívio social, ao reacender o espírito comunitário, ao revalorizar as trocas, as necessidades e as experiências com a vizinhança e os serviços oferecidos no local.

A revalorização do lúdico, dos jogos, das festas e do lazer aparece como reação à transformação das pessoas em apenas meras consumidoras. A participação direta na discussão dos grandes temas da política, na luta pela solução de problemas sociais e do cotidiano, no esforço para construir alternativas próprias do ócio e do prazer juntam-se aos ingredientes que

fazem do movimento de moradores uma forma de manifestação política da cultura, o que chamamos de “artes comunitárias”.

### 3.1.1 A Oficina da memória histórica: o espetáculo teatral Na Zona do Agrião

O Centro de Pesquisas Urbanas do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) realizou no bairro do Catumbi em junho de 1980 uma pesquisa que teve o objetivo de abordar o bairro como expressão própria, cujos lugares dizem algo, realizando inexoravelmente a dimensão poética do urbano. O que me leva a dizer que existe uma “poética da cidade”, não se restringe ao domínio dos poetas, mas traduz a “quantidade dos lugares” e as percepções dos seus moradores.

A pesquisa realizada pelo IBAM serviu de roteiro na escolha de algumas ruas do bairro para a realização de um projeto especial, o qual foi denominado de “Oficina da Memória Histórica”, que contou com a participação de alunos de 5ª a 8ª séries do segmento escolar e pessoas da comunidade, assim como lideranças locais, como foi o caso de Manuel Santana, então presidente do Bloco Carnavalesco “Vai Quem Quer”, localizado na Rua do Catumbi, nº 23. Essa oficina contou com as mediações dos Animadores Culturais do CIEP, acontecia aos sábados e durou quatro meses.

Quando começamos o trabalho de ação cultural no Catumbi, por meio do Centro de Artes/CIEP Avenida dos Desfiles, em 1985, duas situações chamavam a atenção dos animadores da Oficina da Memória Histórica: a forma de lazer e o despejo dos moradores que ocorrera em 1967 e que provocou imensa mobilização por parte deles.

A Oficina da Memória Histórica tinha os seguintes objetivos:

- Compreensão e discussão do processo histórico do ponto de vista das classes populares (o sujeito que fala);
- Introdução dos alunos e participantes da comunidade no ato do fazer teatral, e
- Conhecimento integrado das linguagens artísticas, visando seu aprimoramento, inserção na comunidade e constituição de futuros grupos culturais na(s) comunidade(s).

A meta final foi montar um espetáculo chamado de *Na Zona do Agrião/A outra cidade* (ver anexo), que serviria como canal de afirmação da cultura popular.

Também buscamos apoio em outras instituições locais e da cidade: Associação de Moradores do Catumbi, Fundação Rio Arte, Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação.

Na justificativa da tese, falo da cultura popular definida por uma densa experiência sociocultural que, embora subalternizada se mostrasse, representava um fator de resistência cultural e de acompanhamento crítico do violento processo de modernização que destruiu a Praça Onze, a Cidade Nova, o Catumbi, o Centro Histórico, principalmente. Foi o que aconteceu em 1967 e após, quando um amplo movimento político e cultural resistiu às injunções autoritárias do governo de então. Como se constata na entrevista concedida pelo padre Mário<sup>19</sup>, que na época pertencia ao grupo de missionários saletinos na Paróquia do Bairro do Catumbi:

Em 1967, repercutia na imprensa o despejo de 30 mil moradores da Cidade Nova, incluindo parte do Bairro do Catumbi. Em dois meses, teriam de deixar a área. Lembro-me bem, no dia 10 de janeiro, os moradores do bairro, alarmados pela notícia, se reuniram no salão paroquial para saber os detalhes do despejo.

[...]

Havia mais de mil pessoas. Havia um forte apelo para que toda a comunidade se unisse, lutasse e os moradores se reunissem para serem incluídos no projeto. Como não havia liderança para assumir a luta, além de outros esclarecimentos, eu insisti para que o povo se organizasse e se defendesse, exigindo a inclusão de todas as famílias, prioritariamente, no plano habitacional para 50 mil famílias.

[...]

Na época da desapropriação do bairro após remoção das favelas da zona sul, o governo falava até de remover os morros de São Carlos, São José Operário e Querosene. A posição firme da Paróquia, das Associações de Favelas e da Federação de Associações de Favelas do estado do Rio de Janeiro – FAFERJ, impediram qualquer tentativa do governo de remoção. [...]

Na entrevista, Padre Mário enfatiza que, já antes, em 1962, o Governo do estado da Guanabara tentara fechar a escola existente na parte de cima do Morro do Catumbi e o papel importante da Igreja de Salete nos grupos bíblicos para impedir o fechamento da escola, o que acabou não acontecendo.

Desse modo, podemos incluir também o padre Mário como sendo um mediador da luta das histórias dos “de baixo”, não mais como um guia do tipo idealista que pretendia elevar o nível de consciência política do povo nem condutor das massas, das vozes insurgentes, timoneiro da Boa Esperança.

Outra fala daquele momento de resistência que nos interessa é a que foi criada no espetáculo teatral *Na Zona do Agrião*, pelo Grupo Nós do Katumbi, de cuja Cena VII - Assembleia de Moradores transcrevemos alguns trechos:

Coordenador da Mesa, abrindo a reunião: “Companheiros e companheiras! Estamos aqui com o objetivo de encaminhar junto com vocês a forma de luta que vamos ter que cobrar

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida à autora da Dissertação de Mestrado no PROPED/UERJ, Lúcia Teresa Romanholli, denominada Vestígios da ditadura na escola pública carioca: o grito da voz silenciada, publicada em 2016.

do Governo, pois recebemos a denúncia mais do que vazia que um oficial de justiça trouxe para sairmos daqui no máximo em uma semana”.

Dona Nelma, após a fala de um político representante do governo: “O que temos que fazer é cobrar do governador uma posição clara, contrária a mais está ameaça que paira sobre nossas cabeças. Não podemos perder tempo. Vamos em comissão, ou melhor, vamos convocar todo o bairro e iremos direto ao Palácio falar com Sua Excelência”.

No final da Cena VII, a Assembleia aprova a proposta da Dona Nelma: A assembleia aplaude a ideia. Faixas começam a ser estendidas, em letras verdes está escrito: TRANSPORTE, ESCOLA, HABITAÇÃO, POLICIAMENTO, e em letras vermelhas: REMOÇÃO NÃO. O Grupo parte em direção ao Palácio Guanabara.

Nessa resistência de cunho político-cultural não podemos esquecer dos escritos de Gramsci compilados por Liguori e Voza (2017), particularmente sobre o conceito de sociedade civil, em que se privilegia a relação entre cultura e política. O filósofo marxista aponta para a necessidade de a classe trabalhadora promover a sua visão de mundo nos diversos planos da sociedade civil, uma luta contra a classe dirigente e dominante.

Para Gramsci, o poder da classe dirigente e dominante repousa sobre instrumentos coercitivos, mas nunca dispensa outra dimensão, que se expressa como persuasão e relativo consentimento, como se observa através de todas as formas de difusão. Ou seja, contrariando o autoritarismo irracional das elites, para Gramsci, a coação e a disciplina são importantes na formação de uma vida de trabalho.

A dimensão coercitiva cabe ao Estado, mas a sociedade civil (economia e instituições privadas) é o palco onde se disputa em épocas de conflito a hegemonia, ou seja, a direção mental da sociedade, exercida pelo bloco histórico (aliança de classes e grupos antagônicos acoplados a um mesmo modo de produção) por meio de uma ideologia elaborada pela camada de intelectuais, com os objetivos de ser duradoura e desinteressada e construir um conhecimento lógico, estético, ético, capaz de sobreviver ao tempo e às diferenças culturais. É a luta entre os homens das palavras e os homens das ações que ele recupera em seus escritos.

Figura 3 - Convocatória da Associação de Assistência e Orientação dos Moradores do Catumbi. Em 1987, quase os mesmos problemas de vinte anos antes permaneciam, entre os quais a falta de um plano habitacional para os moradores do bairro. Fonte: Associação de Moradores.

O BAIRRO DO CATUMBI COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA

# 20 ANOS DE LUTA

## GOSTAMOS DE CATUMBI SEM



**AVALIAÇÃO e RETOMADA do movimento  
em busca de soluções para os nossos problemas**

DIA 28 DE JANEIRO — 20:30 HORAS — QUARTA-FEIRA  
Salão da Igreja Nossa Senhora da Salette

A recuperação histórica que se pretendeu era que a partir da oficina se formassem novos atores/voluntários (alunos do Ciep e participantes locais), um roteiro de lembranças poéticas, musicais, de luta e prazer, estabelecendo paralelo entre o Rio Antigo e o Moderno,

sua evolução urbana, através da ótica das classes populares. Como lembra Antônio Carlos, membro do Grupo Nós do Katumbi e ex-aluno do EJA do CIEP:

Convivi desde o início do nosso trabalho aqui na Apoteose, enfim, estudei [no CIEP Avenida dos Desfiles]. Aí, passando da adolescência, eu fiz teatro junto aos companheiros da comunidade. [...] Eu achei que o trabalho em si para a comunidade foi muito bom porque eles desciam para nos apoiar. Tanto o pessoal de “cima” como o pessoal de “baixo” [...] festejavam cada encenação nossa. A gente [foi] aprendendo ainda a conviver e a organizar as peças teatrais. Para eles, era novidade surgir alguma coisa aqui no bairro. E a gente contou com o apoio da comunidade em si, que eu chamava sempre Catumbi 1 e Catumbi 2, que era a parte de “cima” da comunidade, o morro. [...] A gente passou a fazer um trabalho mais sério porque reuniu muito mais pessoas fazendo [...] parte do nosso grupo, então nós fomos trazendo várias pessoas para o nosso lado; até hoje eles perguntam: — E aquele tempo, não vai voltar mais? Ninguém tem mais acesso. Assim muitas pessoas [...] aprenderam a tocar instrumento na época, além da gente aprender a fazer as peças teatrais.

Figura 4- Espaço destinado para ser o futuro Centro Cultural do bairro. Fonte Arquivo pessoal

GRUPO NÓS DO KATUMBI PREPARANDO O TERRENO/PALCO PARA APRESENTAÇÕES



Ou como rememora a animadora cultural Sandra Henrique:

Tem que resgatar um pouco o que foi a animação cultural, como que se deu, como que foi criada, de onde surgiram os animadores culturais [...] Surgiram através da criação dos CIEPs no governo de Leonel de Moura Brizola. Quem criou foi o professor Darcy Ribeiro, [...] um antropólogo completamente ligado e comprometido com as questões culturais. Criou esse cargo para a educação porque sabia que [...] tinha que ter dentro dos CIEPs a pessoa que fosse fazer essa ponte da comunidade com a escola, que não poderia ser professor. Embora pudesse até morar na região, teria que ser um artista. Teria que ser uma pessoa que transgredisse a

educação. Não que a educação seja uma coisa quadrada, rasa, mas é que essa pessoa iria fazer uma coisa [...] que realmente proporcionasse aberturas de visões, conhecimentos de todas as áreas. Então esse seria o animador cultural, essa pessoa que iria fazer essa ponte, [...] aí foram criados os coordenadores de animação cultural.

[...] O centro de arte do Sambódromo [...] foi muito bom pra gente, foi muito acolhedor porque na Avenida dos Desfiles nós tínhamos o segmento da pré-escola, que era o meu; do ensino fundamental, que tinha mais duas animadoras, e da quinta à oitava que tinha outras duas animadoras. E nós nos reportávamos ao centro de arte, que era o coração [...] do Sambódromo, [...] dali realmente teriam que sair todos os projetos que culminassem em uma única linguagem para os 3 segmentos.

A arte em geral e o teatro em particular abrem caminhos para a conscientização social, isto é, a cidadania cultural. O que se confirma com as descobertas para os componentes do grupo de teatro Nós do Katumbi e o entendimento ampliado para os animadores culturais do CIEP Avenida dos Desfiles. Trata-se do exercício da contra-hegemonia para reconstruir a realidade social (ver além das impregnações impostas “por cima” que buscam o consenso coletivo) e aguçar o comprometimento político, sobretudo da importância da organização popular pela via cultural.

### 3.1.2 13 de maio ou 20 de novembro?

Outras ações mediadas pelos animadores culturais, consideradas de grande importância para os projetos de culminância, foram os eventos integrados ao I PEE, particularmente no Centro de Artes do CIEP Avenida dos Desfiles. Lembro que, em 1985 e 1986, o debate sobre as datas alusivas à Abolição da Escravidão mobilizava a sociedade, e a escola não estava ausente, formando um ambiente propício para aprofundar essa iniciativa e questionar se o dia 13 de maio seria a verdadeira data de libertação dos escravos.

A abolição e a escravidão são fatos históricos que até hoje marcam a memória do povo, são temas que apaixonam e mobilizam consciências e sentimentos.

Entre militantes pró e contra, a opinião da população brasileira se dividia em três visões distintas:

- os que queriam comemorar o Centenário em 1988;
- os que eram contra a comemoração no dia 13 de maio, e
- os que estavam em dúvida e não se sentiam em condição para opinar.

Nesse momento de debates, reflexões e eventos em torno da data comemorativa, assinalamos o papel importante do Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>20</sup>, que desde a sua fundação, em 1978, vem construindo o conceito sobre “o que seria ser negro brasileiro”. O que se observava era um imaginário em que a maioria da população considerava-se mestiça. Então, como construir essa identidade negra?

O MNU, na luta contra a discriminação racial, se define por uma nova agenda e uma perspectiva ideológica diferenciada. Conforme Hofbauer (2006), a palavra de ordem do movimento era derrubar o “mito da democracia racial”, já não mais aceito como descritivo das relações raciais no país, para tanto, objetivava-se promover a consciência negra, buscando atrair, inclusive, aqueles que se identificam apenas como mestiços.

Desde 1975, eu frequentava as reuniões e eventos do Instituto de Pesquisa de Cultura Negra (IPCN)<sup>21</sup> e o debate sobre o papel da Princesa Isabel e de Zumbi dos Palmares na abolição da escravidão girava em torno de duas vertentes: os que queriam a permanência da data oficial (13 de maio) acrescentando um dia de luta em homenagem a Zumbi dos Palmares (20 de novembro) e, os que queriam riscar do calendário a data comemorativa tradicional.

Essa indefinição continua até hoje na sociedade, por conta do restrito conhecimento histórico sobre a escravidão e a permanência da crença de que foi a princesa Isabel quem libertou os escravos, tornando-se a redentora, uma espécie de Virgem Maria de segundo escalão, por ter decretado a Abolição.

Ao retomar minhas memórias, lembro que assumir a identidade negra é muito difícil. Na minha certidão de nascimento sou identificado como pardo. Quando minha filha nasceu, em 1974, declarei que ela também era parda. No meu caso, todos os três casamentos foram com mulheres negras. Nesse período, eu ainda estava muito confuso e dividido por conta do debate construído pelo Estado e por alguns intelectuais sobre a mestiçagem e a busca de uma ancestralidade negra diferente da que então era projetada. Havia em mim a negação dessa identidade. Mas foi justamente por frequentar o IPCN que fui assumindo, gradativamente, a consciência de estar num mundo branco, a minoria que exerce a hegemonia plena (econômica, política, cultural e ideológica).

O ativismo dos movimentos populares, dos clubes sociais negros, das escolas públicas em prol do dia 20 de novembro justificava a eleição de Zumbi dos Palmares como verdadeiro

---

<sup>20</sup> Destaco a importância do MNU delimitada no artigo *Mais consciência*, de Bruno Ribeiro e Carolina Firmino, in revista História em Foco/História da Escravidão. São Paulo: Editora Alto Astral, 2017, págs. 9 e 10.

<sup>21</sup> Outro importante espaço de discussões e lutas em torno da causa negra, que congregou, entre outros intelectuais, Abdias do Nascimento, Amauri Silva, Januário Garcia, Joel Rufino, Carlos Alberto de Oliveira (Caó) e Carlos Moura.

símbolo da resistência afro-brasileira, espelhada na figura de Martin Luther King, que foi mártir da luta afro-norteamericana pelos direitos civis. O dia de 20 novembro foi assumido como a data que simboliza a luta pela resistência da população negra, entregue à própria sorte após a assinatura da Lei Áurea, ocorrida em 13 de maio de 1888, sem a realização das necessárias reformas que a integrasse socialmente.

Darcy Ribeiro (1986), em *O Livro dos CIEPs*, anunciava que a escola pública deveria servir como ponte entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e os conhecimentos formais construídos pela sociedade. A proposta pedagógica contida no livro buscava romper com o “antigo isolamento da escola pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação das classes mais pobres”. O que para nós significa ter o negro e as causas que são importantes para ele como eixo de estudo da educação e da cultura.

Em sintonia com as diretrizes estabelecidas no livro do antropólogo, o que a nossa pesquisa assinala é que a escola primária de horário parcial se especializou no atendimento das crianças das classes médias, que têm um ambiente familiar alfabetizador com amplo domínio do mundo letrado, o que facilita o aprendizado. Por sua vez, a criança de origem popular, negra, moradora das periferias e favelas das metrópoles brasileiras, é submetida a um sistema educacional em estado de calamidade, restando para ela o aprendizado da rua, conforme denunciava Darcy Ribeiro.

Conforme Frigotto (2010), a escola que existia era uma escola conservadora, voltada para a formação de mão de obra — uma verdadeira antecipação da doutrina neoliberal de hoje —, conflituava com um projeto de construção de escola pública democrática e de qualidade, que estivesse atenta no debate da cidadania plena que conjuga o individual ao coletivo, passo a passo, contra a realidade desumana que se apresentava no início dos anos de 1980.

Logo, em qualquer que seja o período estudado, precisamos pensar na escola que transforme as relações sociais capitalistas dominantes e, dentro de um debate mais amplo, a questão da cidadania plena para todos. No I PEE e, em particular, no CIEP Avenida dos Desfiles procuramos desconstruir a versão oficial da história brasileira focada na personagem princesa Isabel, trazendo à tona uma nova concepção sobre o racismo.

Desde a primeira infância são introjetadas sentenças sobre as crianças que não são brancas. Vejamos algumas das mais ditadas:

- O negro foi escravo;
- A princesa Isabel libertou os escravos;
- Dia 13 de maio é dia de escravo, e
- Na África só tem pobreza e miséria.

Portanto, o enfrentamento do racismo na escola deve encaminhar práticas diárias efetivamente antiracistas na luta contra os (pre)conceitos, a discriminação racial e a desigualdade social. E foi a busca dessa efetividade que gerou frutos, como, por exemplo, a mudança da data da comemoração da Abolição. Conforme o MNU propunha em seus primórdios, o 20 de novembro é a data do encontro do povo com a sua identidade, com a sua história.

Figura 5 - Essa atividade acontecia no bairro do Catumbi, desde 1986, como preparação e culminância aos Cem anos da Abolição, em 1988  
 CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO EVENTO 13 DE MAIO NO CATUMBI

**LIBERDADE - IGUALDADE - CULTURA E RESPEITO  
 À RAÇA NEGRA**

**PROJETO  
 AXÉ  
 OLORUM**

**PROGRAMA**

**13 de maio  
 no Catumbi**

Barraquinhas com comidas, doces e bebidas típicas

- macapetel	. tapioca
- acarajé	. cuscús
- angá	. cocadas
- abará	. canjica
- xitáto	. pé-de-moleque
- carari	. quebra-queixo
- vatapá	. aluá
- munguzá	. ponche
- petada	. batidas
- alho	. e muito mais

Exposição de publicações literárias de Cultura Negra

Exposição de esculturas e pinturas dos artistas

6h - Alvorada:

- . toque de atabaques "Alô Gungum"
- . clarins
- . espetáculo pirotécnico
- . revocada de pombos

7h - Abertura religiosa

- . 36 cantos para todos os encantos até Egum

8h - Apresentação das entidades religiosas do culto afro-brasileiro

11h - Apresentação das Vestimentas características dos orixás

. Exu	. Obaluaê
. Ogum	. Nanã
. Iansã	. Omulú
. Xangô	. Iemanjá
. Oxosse	. Oxalá
. Oxum	. Erê

12h - Debates

- . 13 de maio
- . 20 de novembro

14h - Apresentação dos alunos da Escola São Miguel

- . Dança a Iemanjá
- . Dança dos Pretos Velhos
- . Dança de Maculelê

16h - Músicas de exaltação

- . artistas convidados

17h - Capoeira - coreografia e jogos

- . crianças
- . adultos

18h - Apresentação dos artistas convidados

19h - Grupo Nos do Catumbi com a peça teatral Na Zona do Agrão

20h - Desfile

- . Blocos carnavalescos
- . grupos de afoxés

24h - Encerramento



Organizado: C.R. Bloco Carnavalesco Vai Quem Quer  
 Localizador: Secretaria Municipal de Cultura  
 Apoio: Ilustração

Comitê Regional Administrativo  
 Associação dos Moradores do Catumbi  
 Congregação Espírita Umbandista do Brasil  
 Federação Nacional das Sociedades Religiosas de Umbanda  
 Sociedade Intercomunitária de Produção Cultural do Catumbi e Adjacências

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**CULTURA**  
 RIO

Distribuição interna

### 3.1.3 O carnaval do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP Avenida dos Desfiles

Os eventos realizados no bairro do Catumbi de 1985 a 1988 reentronizaram os valores contidos nas tradições afro-brasileiras para celebrar as duas datas: uma da versão escolar oficial (13 de maio) e outra da versão silenciada (20 de novembro), esta, sim, que dá ênfase à cultura negra e à busca do fortalecimento da cidadania cultural e política.

No caso específico do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP, a comemoração foi realizada antecipadamente, em fevereiro de 1988, coincidindo com o calendário do carnaval, tendo como enredo *100 anos de abolição: Da escravidão à apoteose*, conforme registrado no documento da época (ver Imagem 06 abaixo).

A Corações Unidos, segundo o documento, surgiu da necessidade de se preservar a cultura popular brasileira e, em especial, a cultura da Zona do Agrião, como era chamado o bairro do Catumbi e suas adjacências. A Diretoria responsável pela Escola Mirim tinha uma proposta de trabalho que girava em torno de fazer do samba o fio condutor das atividades pedagógicas escolares. Na prática, se traduzia por meio de oficinas de percussão e de adereços e alegorias que serviram para o desfile da Escola, enquanto que, no CIEP Passarela do Samba, os professores, em sala de aula, incluíram em seus planejamentos falar sobre o papel do negro na sociedade brasileira, inclusive suas manifestações culturais, suas lutas pela libertação e, em especial, a figura de Zumbi dos Palmares.

Em 1986, quando eu acompanhava, como representante da Animação Cultural, os ensaios da Escola de Samba Mirim, que eram realizados aos sábados, tive a oportunidade de conhecer o Coordenador Geral do Projeto e Diretor de Harmonia, o lendário Xangô da Mangueira<sup>22</sup>, designado pela Riotur para exercer tais funções. Ele atuava como um verdadeiro maestro e mestre da arte de ensinar aos alunos o que é essencial num desfile de escola de samba:

- A forma de samba é o samba-enredo, a principal matéria-prima do desfile. Ele narra musicalmente a história que a escola vai contar;
- A cadência do samba-enredo é sustentada pela bateria, cuja função primordial é exatamente esta: dar coesão e unidade ao canto e garantir a cadência do samba;

---

<sup>22</sup> Além das funções no projeto Escola de Samba Mirim do CIEP Avenida dos Desfiles, Xangô foi diretor de Harmonia e membro da ala de compositores da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, além de compositor de sambas gravados por inúmeros artistas.

- A bateria deve sempre estar entrosada com o canto, o que se chama de harmonia. Do intérprete ao último componente da última ala, o canto, para ter harmonia, deve estar afinado com a bateria;
- A harmonia deve estar articulada com a evolução, ou seja, com os movimentos da escola em toda a extensão da Avenida, só sendo gradativamente desmontada já na Praça da Apoteose do Samba. Não pode haver buracos, isto é, grandes distâncias entre componentes de uma ala e outra, ou entre componentes de uma mesma ala;
- A Porta-Bandeira, com a responsabilidade de carregar o estandarte, o símbolo da escola, devidamente protegida por seu guardião, o Mestre-Sala, e
- Por último, o papel da Comissão de Frente, como uma representação da Escola, notadamente composta de personalidades da agremiação.

Eu ouvia toda essa didática do mestre Xangô, com sua energia e autoridade perante os alunos, passada oralmente, o que nos remete à tradição de ensino de origem popular.

O samba-enredo criado pelos alunos parece assegurar a compreensão da consciência crítica como parte integrante da ação histórica e, por extensão, da ação política que se requer amadurecendo: “Liberdade: um grito forte ecoou/Na verdade o negro não se libertou/Surgiu de um navio negreiro/Se espalhou pelo mundo inteiro/Foi um povo sofredor”.

Figura 6 - Folder do Grêmio Recreativo de Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP

FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA CULMINÂNCIA DE ALUNOS INTEGRANTES DO CIEP AVENIDA DOS DESFILES

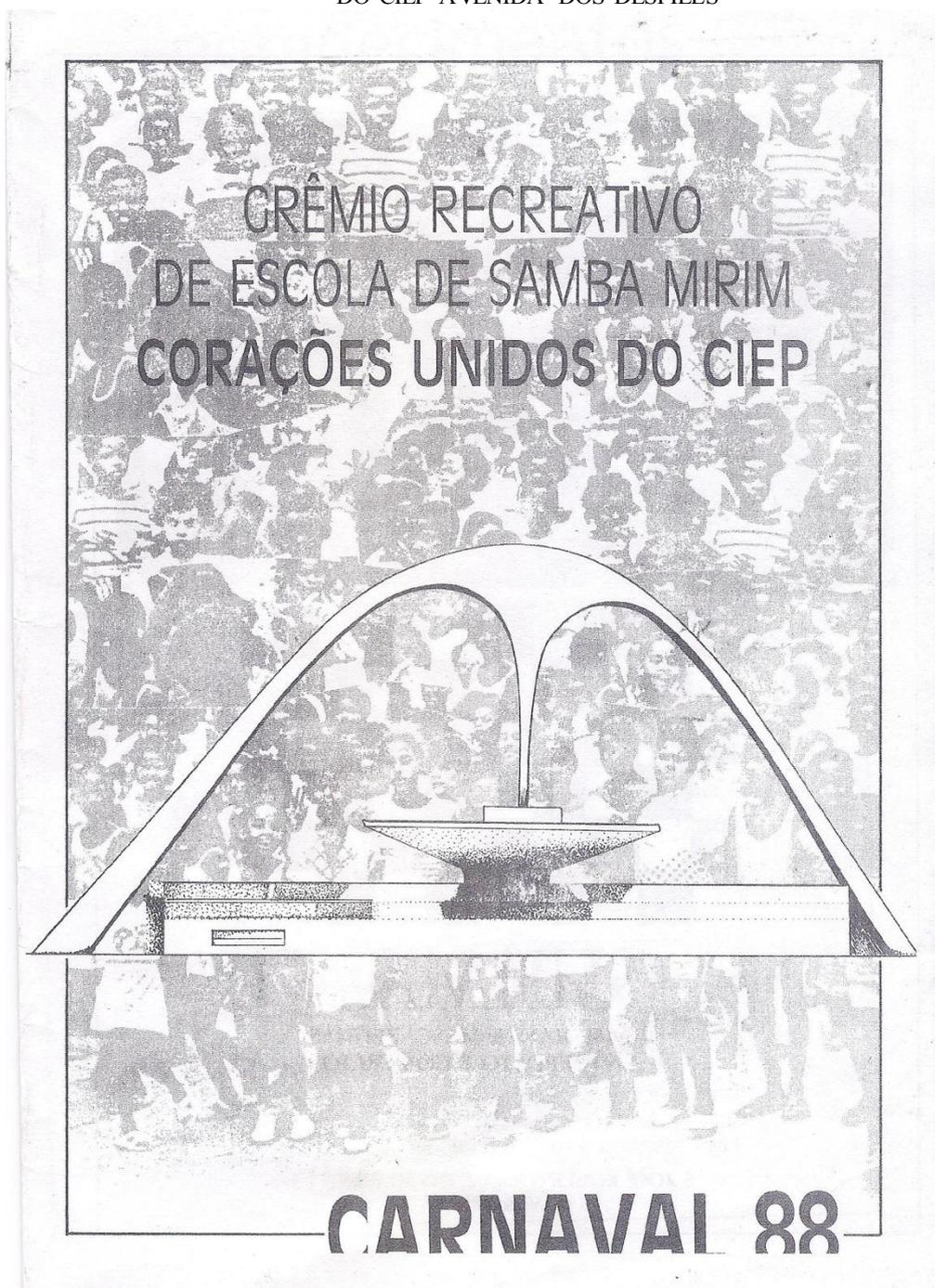


Figura 7 - Samba escolhido pelos alunos no festival de samba enredo organizado pelo Grêmio Estudantil do CIEP Avenida dos Desfiles

SAMBA ENREDO EM HOMENAGEM AOS 100 ANOS DE ABOLIÇÃO DA  
ESCRAVATURA

# Samba enredo

**ESCOLA DE SAMBA MIRIM CORAÇÕES UNIDOS DO CIEP**  
**ENREDO: 100 ANOS DE ABOLIÇÃO**  
**AUTORES: FÁBIO – REINALDO CHAGAS – GIVANILDO –**  
**JULINHO – SIDICLEI**  
**PUXADORES: LINDAURO – BETO – ORELHA**

LIBERDADE: UM GRITO FORTE ECOOU  
NA VERDADE O NEGRO NÃO SE LIBERTOU  
BIS SURTIU DE UM NAVIO NEGREIRO  
SE ESPALHOU PELO MUNDO INTEIRO  
FOI UM POVO SOFREDOR

CAIU NA ARTE DO SAMBA  
E ATÉ SE TORNOU BAMBÁ  
FOI O REI DO CARNAVAL  
FALAM DE QUATRO ESCOLAS  
QUE FICARAM NA HISTÓRIA  
DE UM NEGRO MAGISTRAL

MANGUEIRA VERDE E ROSA TÃO BONITA  
A PORTELA TAMBÉM FICA  
NESTA HISTÓRIA ORIGINAL

UNIDOS DA TIJUCA FOI CRIADA  
SAMBA, JOGO E BATUCADA  
FAZIAM SEU CARNAVAL  
UNIDOS DE BANGU A PREFERIDA  
NO SEU BAIRRO MAIS QUERIDA  
ILUMINA O VISUAL

MOSTRANDO UMA DATA  
BIS TÃO BONITA CONSAGRADA  
LEI ESCRITA

HOJE VIMOS A ABOLIÇÃO  
BIS QUE FOI CRIADA COM CARINHO  
MAS PERMANECE A ESCRAVIDÃO

O potencial libertador de uma educação pela experiência é visível pelo samba enredo criado pelos alunos, conforme aparece na imagem nº 07 acima. No samba, exemplo claro do

exercício da arte com um papel questionador da história e por meio dela, recuperam-se e potencializam-se palavras gastas pela história oficial: liberdade, verdade, lei escrita. Um movimento em busca da emancipação e da identidade negra.

Ao longo da pesquisa, assinalo que essa tomada de consciência não deve estar deslocada da educação. A rigor, a Educação deveria falar do legado da herança negra, mas que, por uma questão de dominação, desconhece a riqueza e a resistência de contextos culturais dos afrodescendentes brasileiros. Ela representa o que Williams (2007) convencionou chamar de “culturas residuais”, aquelas constituídas de valores de uma formação social anterior resistentes à cultura dominante.

A incorporação de “resíduos” de importantes áreas do passado investe a cultura dominante de um sentido nessas áreas investigadas. Cabe ao historiador analisar em que grau e de que forma desenvolve-se esse processo em cada momento histórico específico. Para Löwy (2016), esses valores residuais podem e devem cumprir uma função crítica e de oposição à cultura dominante, a medida em que representa os domínios da experiência, das aspirações e feitos humanos que a cultura dominante deixa à margem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese reafirma que a cultura é um direito do cidadão e um dever do Estado, que, por sua vez, deve promover o acesso à cultura a todas as pessoas gratuitamente. Nesse sentido, o Estado aumenta sua intervenção, não só para estabelecer esse direito, mas também para garantir a igualdade de oportunidades para todos. O Estado é responsável pela promoção da política cultural, inclusive fomentando a defesa do patrimônio.

No regime democrático, o papel do Estado no âmbito da cultura não é definir o que ela deve ser, conduzi-la, tutelá-la, mas, sim, formular políticas públicas de cultura que a tornem acessível e descentralizada, promovendo-a e direcionando recursos orçamentários de forma transparente, pois a democracia pressupõe que o cidadão possa expressar sua visão de mundo em toda a sua amplitude sem limitar-se ao processo de criação. Com o cerceamento da participação popular, volta-se à censura, que tanto mal faz à cultura e a seus produtores, impedindo-os de “irrigar” novas cenas estéticas, éticas e políticas na sociedade brasileira. A nossa reflexão, empreendida ao longo da tese, diz respeito à questão da autonomia, da emancipação das forças populares, galvanizando suas potencialidades em ações coletivas, propulsoras de um Estado democrático, imbuído de direitos e deveres, principalmente, da noção da cidadania cultural.

Por certo, é preciso “esquerdamente” “estar atento e forte”. Há um movimento de repressão emergindo, é um movimento de restauração conservadora. É quase uma inquisição, na qual as questões não são apenas de ordem religiosa, mas éticas, morais e de gênero, vide o caso *QueerMuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*, no qual o Banco Santander, pressionado por denúncia de pedofilia e zoofilia feita pelo Movimento Brasil Livre (MBL), suspendeu a exposição, em Porto Alegre, de 270 obras de 85 artistas, tais como Volpi e Cândido Portinari.

Existe uma frente repressora muito forte de ordem conservadora no sentido de impedir a manifestação de festas populares. A cada ano, muitas pessoas deixam de dançar, de cantar, de louvar seus mitos, a cultura popular vai sendo tragada por uma demonização perversa, empreendida por um conjunto de fatores contrários à preservação de nossas tradições populares e à luta por um estado laico.

Nessa luta contrária às tradições populares, a classe hegemônica sabe do caráter emancipador da educação e da cultura, no sentido de que ambas são libertadoras, como nos

alertava Gramsci, e, por isso, impede qualquer iniciativa no sentido de organização e reflexão por parte da classe subalternizada.

Nesse processo sócio-histórico, ficamos sem a clara noção de que ter direitos políticos interfere diretamente na obtenção de direitos sociais. Foi dessa forma construída a nossa cidadania, com pouca relevância dispensada à nossa participação política.

O estudo assinala que foram as noções de direitos culturais que possibilitaram as renovações dos pensamentos estético, ético e político da arte e, assim, influenciaram e influenciam na luta contra as mentalidades daqueles que propagam o aprendizado da ordem e da “moralidade insana” nos espaços das mídias, das praças públicas e dos parlamentos em geral. Portanto, criando condições para que a energia criativa do povo brasileiro encontre suas identidades múltiplas, associadas à ideia de pertencimento que desembarque na cidadania, na participação política.

O direito cultural fez com que prefeituras e estados em todo o Brasil criassem políticas de democratização e acesso, com a retomada de vanguardas anteriores ao golpe de 1964, direcionadas para o povo, para os mais pobres, como aconteceu na gestão do governo Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1986), tendo Darcy Ribeiro à frente da Secretaria Extraordinária de Ciência e Cultura, e na cidade de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), que tinha como Secretária de Cultura Marilena Chauí.

Ao longo da pesquisa se observou que uma política cultural séria, mesmo com dificuldades e seus conflitos, gerou propostas que garantiram a existência de uma agenda de políticas públicas fundamentais para o direito e o desenvolvimento social. A centralidade do direito cultural/cidadania cultural foi a chave para esta caminhada.

Para exercer a cidadania, o cidadão precisa ter consciência de seus direitos e deveres. Atualmente, os desafios continuam sendo mais ou menos os mesmos dos seus primórdios, tanto no sentido de incluir cada vez mais as pessoas no dito mundo globalizado e sem fronteiras, quanto incorporando valores democráticos, combatendo as desigualdades e respeitando as diferenças, em um momento de implosão de valores, como vem sendo amplamente divulgado.

Um dos grandes dilemas desse momento ímpar de caráter mundial é justamente o da democracia, pois é um sistema de tolerância abrindo espaço aos intolerantes que podem colocá-la em risco.

A escola exerce papel fundamental nesse processo, uma vez que permite o exercício da cidadania, bem como a discussão acerca dos valores democráticos. No seu cotidiano escolar, os indivíduos experimentam desde a primeira infância a convivência com os demais,

o respeito às diferenças em todos os níveis e ficam expostos às desigualdades sociais e as enfrentam.

A escola não pode ser unicamente o lugar de transmissão de conteúdos formais, mas deve instigar nas crianças e adolescentes discussões sobre temas de interesse comum, como aconteceu no I PEE. Nesse programa falou-se sobre racismo, democracia, diversidade, desigualdade, moradias, favelas, pobreza, esporte, poesia, teatro, música, o direito à cidade, carnaval, política, ou seja, temas significativos para os alunos que frequentaram aquele espaço escolar. Trata-se da escola pública que permite o contato constante com a cidadania cultural e com a sua construção.

As ações empreendidas no Centro de Artes do Sambódromo/CIEP Avenida dos Desfiles, tanto no espaço interno do CIEP, quanto no bairro Catumbi e seu entorno, deram oportunidade para pessoas das classes populares ressignificarem suas identidades, juntando pedaços (fragmentos do passado) com aspectos estéticos, éticos, culturais e políticos então em vigor, construindo uma nova percepção sobre aquela realidade demarcada historicamente.

As interlocuções entre professores, animadores culturais, alunos e lideranças comunitárias podem ter feito emergir em todos esses segmentos uma educação de caráter emancipatório e solidário, uma outra visão de mundo comprometida com a subjetividade e a interioridade dos sujeitos, sem o resgate ingênuo do passado, mas, sim, contextualizado no processo histórico brasileiro.

Naquele período, crianças e adolescentes puderam experimentar fazer Arte e Cultura antes mesmo de decidirem suas orientações profissionais e da instituição escolar definir a priori as profissões que deveriam seguir para a entrada no mercado de trabalho. Algumas profissões sugeridas fora da proposta original (vassoureiro, sapateiro, mecânico, auxiliar de cozinha, entre outras), mas que eram rotineiramente motivo de crítica por não estarem incluídas no programa, estavam, inclusive, muito distantes do que esses alunos sonhavam em assumir, por exemplo: ser artistas, cineastas, fotógrafos.

Portanto, nessas reflexões apontadas, torna-se imperativo pensá-las dentro das diretrizes da educação em tempo integral. Sem essa concepção de educação, as ações planejadas não acontecem. O tempo integral requer a ampliação da infraestrutura escolar, já que boa parte das escolas públicas atuais nem sequer dá conta das demandas do tempo parcial. Portanto, é na dimensão do que os alunos de fato vão aprender formalmente na escola e na experiência do seu tempo livre na comunidade que se encontram os grandes desafios do tempo integral brasileiro. Porque o ensino integral deve dar conta de um conjunto de ações educativas relativas não só a um trabalho ampliado no ensino dos conteúdos programáticos

das disciplinas e na formação ética, mas também criar oportunidades de atividades expressivas, tais como, teatro, música, dança, capoeira, esportes e literatura, possibilitando a interação com a comunidade local, com seus eventos populares e na sua inserção em um projeto de desenvolvimento social.

Então, o que caracteriza uma educação integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial limitado que as poucas horas diárias proporcionam. A parcialidade e a limitação são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia são diretamente vinculadas ao pertencimento a apenas uma classe social.

Não se trata de reduzir o debate da educação integral meramente ao campo da assistência social, mas sim de facilitar o acesso, de democratizar a educação e a cultura nos processos de inserção social. Para tal tarefa, torna-se necessário que pensemos cada vez mais na aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, ou seja, na articulação dos saberes escolares aos saberes existentes em outros espaços educativos e culturais, tais como: nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas e nas bibliotecas, todos eles importantes para os processos formativos das crianças e adolescentes.

O que aconteceu no I PEE foi uma mudança do conceito da relação da arte e da cultura com a escola. Ambas saíram do prédio educacional. Estendeu-se o antigo fazer artístico e cultural, segundo a grade curricular, que era restrito à sala de aula, e passou a acontecer na comunidade.

A questão que abordo é a da Animação Cultural e a importância da mediação realizada pelos animadores como ponte entre a comunidade e a sua escola. Tendo uma visão mais abrangente de arte e cultura como totalidade das ações de uma coletividade, é possível uma educação pública e popular.

Outro aspecto a salientar é que o conceito de educação por parte das diretoras e professoras, creio eu, também se transformou, porque mudou o enfoque da utilização daqueles muros, com o aproveitamento dos espaços da escola nos fins de semana (casamentos, desfiles de moda, fanfarras, oficinas de criatividade infantil etc.), o que deixava Darcy Ribeiro de sorriso aberto, uma felicidade sem fim, por saber que estava no caminho certo em prol de uma educação pública e popular.

Os dados do I PEE comprovam também que não é verdadeira a alegação de que a criança desnutrida nos primeiros anos de vida torna-se irrecuperável para a educação, também destaca que o sistema de reprovação punitiva é mais uma discriminação classista do

que uma pedagogia e, mais ainda, que a criança brasileira das áreas metropolitanas, oriunda de famílias que não tiveram escolaridade prévia, pode ser educada e integrada na civilização letrada desde que isso se faça numa escola de tempo integral. Por isso, não podemos dizer que o fracasso da criança pobre na escola é culpa dela própria.

O que aconteceu foi que a comunidade do Catumbi e seu entorno abraçou de corpo inteiro o projeto de Animação Cultural, deixando de ver a escola como algo inacessível, ambiente restrito aos alunos e aos profissionais da educação, mantendo-se um corpo estranho à comunidade. Com essa interação ocorrida, uma maior participação das famílias pobres na própria educação dos filhos permitiu que elas se tornassem agentes ativos para o desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, dizer quem somos implica a existência de outros. Em muitas situações, um outro ainda não reconhecido. Essa é a base da educação pela experiência. Dizer “nós” leva a saber que outros também têm, como eu, o direito de conhecer, o direito de existir.

A experiência narrada em nosso trabalho trouxe sentido ao que somos e ao que nos aconteceu, por meio de um conhecimento singular, porque partiu de alguém que interagiu com diferentes sujeitos que circularam no espaço escolar, oriundos da comunidade, sendo alguns ainda habitantes no bairro do Catumbi. Essa prática artística e cultural forjou-se no espaço de lutas de todos por igualdades em diálogo com o jeito de ser da escola, recuperando a sua trajetória sócio-histórica e seus movimentos cotidianos. Ela rompe com os abismos dicotômicos entre razão e emoção, trabalho e lazer, ciência e arte, criação e reprodução, vividos pela sociedade e reproduzidos pela escola até os dias atuais.

A Escola é um mundo estranho, que não consegue instigar os alunos a mergulharem com curiosidade e radicalidade nos conteúdos de conhecimento ofertados por ela, ao estar aprisionada em convicções gestadas no século XIX, enraizadas hegemonicamente até os dias de hoje, pelos controladores da ordem social vigente.

Durante a pesquisa, resultante da experiência inovadora, percebemos que parte dos rituais escolares rotinizados trazem apenas a abstrata instrumentação teórica de conteúdos, metodologias e desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A experiência inovadora exercida no CIEP em questão foi um movimento de pressão, uma política cultural, onde se estabeleceu o confronto de pensamentos e ideais, de relações de poder, de lutas institucionais na produção e na circulação de “eus simbólicos” que rompeu em parte com aqueles processos dicotômicos já referidos acima, desvelando a escola tradicional à serviço da manutenção do “status quo”, controladora do nosso saber, do nosso poder e da nossa vontade — uma elite dirigente.

Ao concluir a presente tese, destaco que a presença pública da memória popular como representação da cultura e da política mostra-se de formas diversas e opera por diferentes modos de reflexão, pelo trabalho paciente e comprometido dos sujeitos envolvidos na trama educacional. Ao mesmo tempo, penetrando nos labirintos em que a memória desenha uma outra racionalidade e uma outra dimensão do passado e do futuro, com a história indo e vindo dialógica e devidamente articulada, com as ações planejadas, organizadas e realizadas no Centro de Artes do CIEP Avenida dos Desfiles.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. – **Política cultural e educação**; tradução de Maria José de A. Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2002.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflito multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- CASTRO, Magali, MAFRA, Leila de Alvarenga. **A Pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobrânsky. Campinas: Editora Papirus, 2008.
- CHAGAS, Macedo Antonio Marcos das. **Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação (UERJ), 2012.
- \_\_\_\_\_. **Animação Cultural: a inovação dos CIEPs-RJ nos anos 1980**. Curitiba: Appris, 2016.
- CHAGAS, Mário. **Casas e portas da memória e do patrimônio** in O que é memória social?/Jô Gondar e Vera Dodebei (Orgs.) Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, culturas e saberes**. In: Libânia Nacif Xavier; Marta Maria Chagas de Carvalho; Ana Waleska Mendonça e Jorge Luiz da Cunha. (Org.). *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. 1ª edição. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.
- COELHO, José Teixeira. **Usos da cultura: políticas de ação cultural**. Coleção – Educação e Comunicação, v.16. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Crítico de Política Cultural:** Cultura e Imaginário. São Paulo: FAPESP e Editora Iluminuras, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é ação cultural.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

COIRO, Ana Luiza. Por que ler Para ler Raymond Williams? *In* Revista Famecos, nº 23. Porto Alegre: Famecos, abril de 2004.

DEL FRA, Lino. Antônio Gramsci — Os dias do cárcere. Documentário com Direção de Lino Del Fra. DVD. Distribuidora Versátil, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Tradução Sandra Castelo Branco; revisão técnica César Mortari. 2.edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FARIA, Lia. **CIEP: a utopia possível.** São Paulo: Editora Livros do Tatu, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 1988.

GAGNEBIN, J.M. **Walter Benjamin.** Os cacos da história. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GANDIN, Luís Armando. **Michael Apple** – A educação sob a ótica da análise relacional. *In:* Revista Educação – autores e tendências – Pedagogia Contemporânea – Volume 4 / Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2009.

GENUNCIO, Jenesys; OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de. **Tempo Integral na Escola e Escola em Tempo Integral:** desafios para o tempo pedagógico. *In:* Francisca das Chagas Silva Lima, Lucinete Marques Lima, Maria José Pires Barros Cardozo (Organizadores), Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

GERALDI, C.M.G. **Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola.** *In:* Cotidiano e diferentes saberes. Regina L. Garcia, Edwiges Zaccur. (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Título original: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da história.** Título original: Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

História da Escravidão. Revista História em Foco. São Paulo: Editora Alto Astral, 2017.

HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento e democracia racial:** sobre as entranhas do racismo no Brasil. *In:* Zanini, Maria Catarina Chitolina. (Org.). Por que "raça"? Breves reflexões sobre a questão racial no cinema e na antropologia. Santa Maria: EDUFMS, 2007, v. , p. 151-188.

KUPER, Adam. **Cultura a visão dos antropólogos.** Tradução de Mirtes de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução de Cyntia Faria. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937).** Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **História, cultura e educação:** Aportes Marxistas. *In:* História, cultura e educação / José Claudinei Lombardi; Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro e Livia Diana Rocha Magalhães (orgs). – Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

LÖWY, Michael. Materialismo cultural e romantismo anticapitalista. *In* Revista Cult nº 217, outubro de 2016, Editora Bregantini.

MASSCHELEIN, Jan. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Jan Masschelein, Maarten Simons (orgs). 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral.** Artigo apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

MONTIEL, Edgar. **A nova ordem simbólica:** a diversidade cultural na era da globalização. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

NEPOMUCENO, Eric. (Org. e Seleção) **Somos todos culpados:** pequeno livro de frases e pensamentos de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **Educação e Cultura na Imprensa (1979-1983).** Rio de Janeiro: Editora O Dia, 1983.

NUNES, Guida. **Catumbi , Rebelião de um povo traído:** um caso de especulação imobiliária. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

OLIVEIRA, Newton Ramos-de. – **A educação danificada:** contribuições a teoria crítica da educação. Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira (orgs). Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora Universidade Federal de São Carlos, 2003.

PITOMBO, Mariella. **Entre o universo e o heterogêneo:** uma leitura do conceito de cultura na Unesco. *In:* Nussbaumer, Gisele Marchiori (org). Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares/organização Gisele Marchiori. Salvador: Edufba, 2007.

Política Cultural no Rio de Janeiro. Revista do Brasil (edição especial), 1986.

Revista FAMECOS N° 23 (quadrimestral). Porto Alegre, abril de 2004.

Revista Municipal de Engenharia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Outubro/Dezembro – Vol. XXXIX, 1983.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Nossa escola é uma calamidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Block Editores, 1986.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. **Entre a destruição e a preservação**: notas para o debate *in* Memória, Cidade e Cultura/Coordenadores Cléia Schiavo e Jayme Zettel. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia em colaboração com Denise Elias. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

Secretaria Estadual de Ciência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro/Departamento Geral de Cultura. Ação Cultural dos Centros Integrados de Educação Pública. 1985.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo** *in* A escrita da história: novas perspectivas/Peter Burke (Org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Bruno Adriano R. da. **Escola de tempo integral e comunidade**: história do programa de animação cultural nos CIEPs. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2008.

SILVA, Neusa Vaz e. **A teoria da cultura em Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural**. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2009.

SILVA, Rosemaria Josefa Vieira Da, **O teatro político-educacional fluminense**: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2011.

SOUZA, Edilson de. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro** – o projeto educacional de Brasília (1960) e Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980). Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

VEIGA–Neto, Alfredo. **Cultura, Culturas e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Junho/Julho/Agosto. N° 23, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci** *in* Faria Filho, Luciano Mendes de. Pensadores sociais e História da educação / organizado por Luciano Mendes de Faria Filho, 3ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Literatura.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

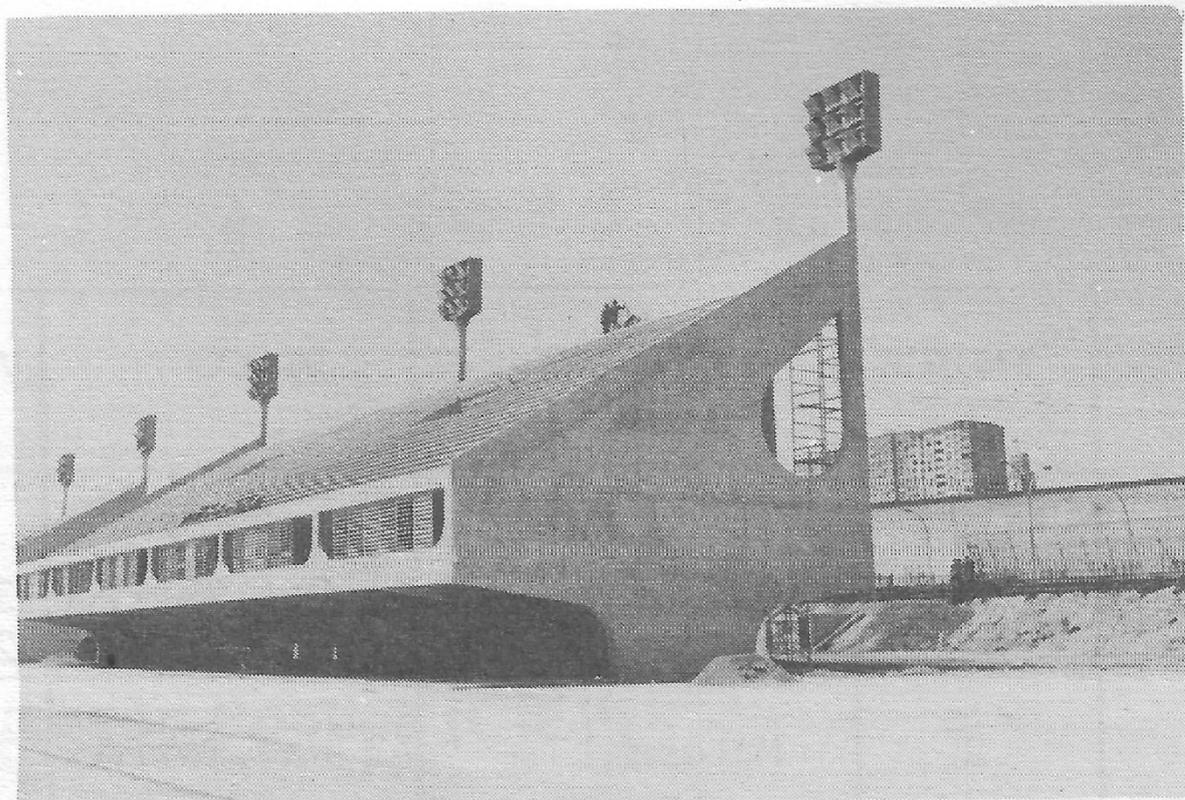
**ANEXO A-** Detalhe do arremate dos apoios no pórtico dos blocos tipo B



*Detalhe do arremate dos apoios dos degraus no pórtico dos blocos tipo B.*

Fonte: Secretaria Municipal de Obras

**ANEXO B** – Perspectiva de um bloco tipo B, com geral, camarotes e Arquibancada, em fase de arremates finais



***Perspectiva de um Bloco tipo B, com geral, camarotes e Arquibancadas, em fase de arremates finais***

Fonte: Secretaria Municipal de Obras

## ANEXO C – Cineclube Grande Otelo reabre e amplia atividades

TJUÇA

Terça-feira, 4/8/87

# Cineclube Grande Otelo reabre e amplia atividades



Renato: muitos projetos

O Centro de Artes do Sambódromo continua funcionando a todo vapor. Sua mais recente incursão no incentivo à cultura popular está diretamente relacionada à reabertura do Cineclube Grande Otelo, da Associação de Moradores e Amigos do Catumbi. No sábado passado, o clube exibiu "Dona Flor e seus dois maridos", de Bruno Barreto, na sede do Bloco Vai Quem Quer. No próximo domingo, dia 9, às 19h30m, serão

exibidos quatro curtas-metragem na sede da associação. A cada 15 dias, o Grande Otelo veiculará novos filmes.

Apesar de existir desde a inauguração do Ciep da Avenida dos Desfiles, o Centro só foi oficializado em setembro de 1986. Seu Diretor, **Renato Barbosa**, explica que, além de atender aos alunos, ele pretende sempre ampliar suas atividades:

— Nós já temos projetos fechados, como a

Escola de Samba Mirim Corações Unidos do Ciep. Agora, ela é dirigida pela Riotur, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação e Cultura. Queremos que os alunos e seus pais participem, ativamente, da organização, da confecção das fantasias, alegorias e adereços. Temos uma sala de vídeo e um cineclube. Estamos sendo procurados por grupos de teatro e de música que desejam ensaiar e se apresentar em nossas instalações.

Os membros da Central Única de Animação (CUA) — unidade do centro de artes — dizem que apenas coordenam a animação cultural e que não pretendem impor os espetáculos à comunidade.

— Somos artistas plásticos, circenses, poetas, músicos, atores e sambistas. Nossa proposta é reforçar a cultura popular que existe dentro da comunidade, trazê-la para a escola e divulgá-la — completa **Helois de Matos**, uma das integrantes da CUA.



Os coordenadores da CUA prometem divulgar as propostas artísticas da comunidade

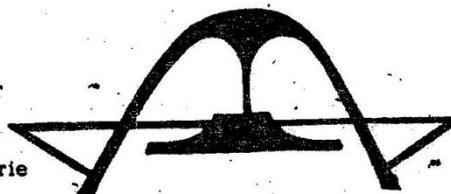
## ANEXO D – Aniversário do CIEP Avenida dos Desfiles

## II ANIVERSÁRIO DO CIEP AVENIDA DOS DESFILES

Os alunos e professores do CIEP Avenida dos Desfiles convidam para a comemoração do seu II Aniversário, no dia 29 de agosto com início às 14:00 h.

## PROGRAMAÇÃO

- 14:00 h Início da Solenidade  
Entrada das Bandeiras  
→ Posse do Grémio
- 15:00 h Painel Humano
- 16:00 h "Meu Pezinho" 300 alunos de Pré Escolar  
Dança Folclórica da Região Sul
- 17:00 h Cantigas de Roda  
Ciranda 600 alunos de CA/4.ª Série  
Roda de Samba  
Folclore da Região Sudeste
- 18:00 h Roda de Capoeira 50 integrantes da 5.ª/8.ª Série  
Folclore da Região Nordeste
- 19:00 h Escola de Samba "Corações Unidos do CIEP"



APOIO **RIOTUR**

Ingresso individual, mediante apresentação deste convite,

**GRATUITO**

ANEXO E – Animação Cultural no CIEP

# ANIMAÇÃO CULTURAL 'NO CIEP.



## ANEXO F - Tia Ciata volta à Praça Onze

TIA CIATA VOLTA À PRAÇA ONZE  
 INAUGURAÇÃO DO PRÉDIO NOVO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO JUVENIL  
 TIA CIATA

**COMISSÃO DE FESTA:**

Maria Maria Costa Leite  
 Maria Alice Santos  
 Maria dos Santos  
 Tiana Santo Sé  
 Marcos Hamellin

**DIREÇÃO ARTÍSTICA:**

Marcos Hamellin

**ASSISTENTE:**

Aurea Cristina Ramos de Novais

**FIGURINOS E SUPERVISÃO DE CAMARIM:**

Márcia da "TODAS PRODUÇÕES"

**PROGRAMAÇÃO:**

15 h - Cerimonial da Prefeitura

Encenação dos textos: "OS MENINOS DE RUA TOMAM BANHO É DE  
 CHAFARIZ"

"A PERNA DO PRESIDENTE"

16 h - Apresentação do grupo "ARAKETU"

16:30 h - Sessão do filme "OKÊ JUMBEBÁ" de Roberto Moura

17 h - Encenação do texto: "O PANDEIRO"

17:10 h - Apresentação do grupo "BATUQUE AFRO-BRASILEIRO NELSON  
 SILVA" de Juiz de Fora.

18 h - Homenagem à TIA CIATA

18:30 h - Apresentação do conjunto "FUNK JUNIOR".

19 h - Apresentação do grupo "NÓS DO CATUMBI" - Peça "NA ZONA DO ASRIÃO"

20:30 h - Sessão do filme "OKÊ JUMBEBÁ" de Roberto Moura

21 h - Apresentação do grupo Afro "ALAFIM ALÉ"

22 h - Apresentação do grupo de pagode da ESCOLA TIA CIATA,

## ANEXO G – Capacitação de agentes culturais

### CAPACITAÇÃO DE AGENTES CULTURAIS

7 a 14.08 - Belém

### INSTRUMENTALIZAÇÃO DO AGENTE CULTURAL NO TRABALHO COMUNITÁRIO/INSTITUIÇÃO

Jenesis Genuncio

#### 1a. PARTE

1. O Catumbi no contexto cultural e geográfico da cidade /L
  - Memória histórica
  - Memória cultural
2. O Mapeamento Cultural do Bairro
  - Focos culturais/Agenciamentos culturais
  - Movimento comunitário
3. As Atividades Existentes
  - O Lazer da população trabalhadora
4. O Agente Cultural Voluntário  
O Agente Cultural Institucional
5. O Centro Cultural do Catumbi - Uma Proposta
6. Ação Cultural: Autonomia e Controle

#### Dinâmica a ser Trabalhada

1. Apresentação do filme: 3 cantos do Rio (três faces do Rio de Janeiro) - Tempo: 20 minutos

Objetivo: Contextualizar os agentes culturais na geografia da cidade, percebendo a Zona Sul com suas praias e comércio, o Rio Antigo nas casas e ruas do bairro de Santa Teresa e a Zona Norte cortada pelos trens da Central.

2. Palestra: "A Instrumentalização do Agente Cultural no Trabalho Comunitário."
3. Reflexão em Torno do Tema: Agentes Culturais - separados em 3 subgrupos.  
Tempo: 30 minutos
4. Plenária: (debates e encaminhamentos).

2a. PARTE

OFICINA: "A Poesia no Gesto e o Gesto na Poesia"

Objetivos: Evidenciar momentos no cotidiano dos Agentes Culturais que sirvam como matéria-prima para as diversas intervenções artísticas no seu trabalho de campo.

Que seja meta permanente dos Agentes Culturais a formação de grupos multiplicadores.

Nesta Oficina os gestos são apropriados e interligados nas práticas sociais onde o grupo ali formado (os agentes culturais) deva reconhecê-la como:

- Um lugar de aprendizado da dificuldade (o que não consigo fazer);
- Num lugar do aprendizado da facilidade (o que consigo fazer e que acreditava não poder fazer);
- Num lugar de estímulo imaginário (o que descubro como sendo possível dentro e fora do meu cotidiano);
- Num lugar de encontro (as pessoas que fico conhecendo e que revejo de vez em quando).

## ANEXO H – Capacitação de agentes culturais

Serviço Social do Comércio

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO / DN

## "CAPACITAÇÃO DE AGENTES CULTURAIS"

08 a 13 de Agosto/88

DR/Sede-PA

## Conferencistas

- Aglaê D'Avila Fontes de Alencar - Secretaria de Cultura - SE
- Erivelto Busto Garcia - SESC/SP
- Francisco Moronha - SESC/PB
- Jaime Ariston de A.Sobrinho - SESC/DN
- Genesis Genuncio - Centro Cultural do Catumbi - RJ
- João de Jesus Paes Loureiro - Secretaria de Cultura - PA
- Julio Cesar Iriarte Soliz - SESC/RO
- Tania Valladares Messias - TEAR - Centro de Criatividade

## Equipe Coordenadora - CDT/SESC/DN

- Fátima Calil
- Rachel Gryner
- Rejane Pinheiro da Silva
- Sidnei Cruz

## ANEXO I - Certificado



**PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
Departamento Geral de Cultura

**CERTIFICADO**

Certificamos que JÊNESIS GENUNCIO

participou do II Seminário de Educação Artística da Cidade do Rio de Janeiro

na qualidade de Debatedor na Sessão - Animação Cultural

no dia 13 de junho de 1985

Rio de Janeiro, 15 de junho de 19 85

  
Diretor

## ANEXO J – Catumbi ganhará centro cultural

Terça-feira, 1 de setembro de 1987

O GLOBO

TIJUCA • 24

# Catumbi ganhará centro cultural

Catumbi, Cidade Nova e Praça Onze foram reduto da boemia carioca, local de origem do samba, de encontro dos blocos carnavalescos e de compositores de choros e modinhas. O resgate desse passado é um dos objetivos do Centro Cultural do Catumbi, a ser inaugurado no final de outubro.

A sede, na Rua Valença 10, é um terreno com uma casa em ruínas pertencente à Associação de Moradores e Amigos

do Catumbi (Ama-Catumbi). No momento, a entidade aguarda providências da Comlurb, que prometeu retirar os entulhos de parte do prédio que caiu. O espaço servirá para a apresentação, ao ar da livre, da peça "Na zona do agrião — A outra cidade", que marcará a inauguração do Centro.

Jênesis Geúncio — diretor da peça, ao lado de Heloísa Araújo, e um dos criadores do Centro — diz que a idéia é dotar

o Catumbi de um local de convergência de todas as suas manifestações artísticas e culturais. Segundo ele, este é um sonho antigo da Ama-Catumbi, que completa este ano duas décadas de luta.

Mas não só a associação está por trás da iniciativa. Outras entidades, como a do Morro do Catumbi, a da Cidade Nova, o Bloco Carnavalesco Vai-Quem-Quer e inúmeros artistas também estão ajudando a

arguer o Centro. Em todos eles, uma preocupação comum com a descaracterização sócio-cultural do bairro, após as desapropriações causadas pela construção do Túnel Santa Bárbara.

A montagem da peça, que inclui a instalação de um palco e a recuperação de um bonde abandonado que fará parte do cenário, terá o apoio do Rioarte, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social,

do Centro de Artes Cênicas e do comércio local. Para a reconstrução do prédio, a Ama-Catumbi está em processo de negociação com a Prefeitura e não descarta a possibilidade de patrocinadores.

De autoria coletiva, o roteiro da peça "Na zona do agrião..." é resultado de um trabalho de quatro meses na Oficina de Expressão Histórica. A oficina de teatro tem esse nome por ter como objetivo a recuperação

da memória do bairro, através da pesquisa e criação de seus tipos característicos.

— Queríamos, com essa oficina, que os atores da própria comunidade criassem, voluntariamente, um roteiro de lembranças poéticas, luta e prazer, estabelecendo também paralelos entre o Rio antigo e o moderno, sua própria evolução, pela ótica das classes populares — diz Jênesis.

Na galeria de personagens marcantes da história do bairro, existe um que ainda é vivo e que representará a si mesmo. É Manuel Osvaldo Santana, de 73 anos, Presidente do Vai-Quem-Quer, líder comunitário e boêmio famoso. A peça, através de cenas que misturam ficção e realidade, sempre retornando à temática das desapropriações, transmitirá às novas gerações a luta desses antigos moradores. Registros vivos como este serão estimulados nos trabalhos que o Centro Cultural desenvolverá.



Centro funcionará na Rua Valença 10 e será inaugurado com peça de teatro



Jênesis: um roteiro de lembranças poéticas criado pelos moradores

## ANEXO K - Espetáculo *Na Zona do Agrião*

### PRÓLOGO

Grupo alinhado imaginariamente dentro de um bonde (o 42) ouvindo O Trenzinho do Caipira, de Villa Lobos.

### CENA I

*Poeta Conductor do Bonde*

Senhoras do Amazonas, que sois donas dos homens e das setas, por que já não amais vossos poetas?

### CENA II – A MEMÓRIA

Fundo musical – amanhecendo/canto de galos. Terminando a música, corta para palco principal, onde trabalhadores estão no centro, deitados (como se estivessem dormindo), e vão levantando devagarinho para mais uma jornada de trabalho. Num movimento uniforme, ajeitando roupas, se espreguiçando, abrindo os olhos. Todo o movimento (coreografia da música Quilombos, de João Bosco e Aldir Blanc) é dançado por um capataz que vai expulsando-os daquele local com uma chibatadas:

É cama arruma cama arruma cama

É cama arruma cama arruma cama

É cana apanha cana apanha cana

É cana apanha cana apanha cana

É trama arruma trama arruma trama

É trama arruma trama arruma trama

É tranca arromba tranca arromba tranca

É zanga atiça zanga atiça zanga

É zanga atiça zanga atiça zanga

É fogo ateia fogo ateia fogo

É fogo ateia fogo ateia fogo

*Manel*

(virando-se para trás, onde se encontra um rádio de cabeceira)

Ih!! Por falar nisso, tá na hora de começar o jogo. Meu Menguinho contra o Vasco do Ademir.

*Trabalhador I*

(tentando fazer-se entender)

Rô meu, tô numa parada da maior resposta.

(Dirigindo-se ao trabalhador II)

Tu não tá a fim de entrar nessa não, ô maninho?

Nisso aparece repentinamente um jornaleiro, que vai gritando para as pessoas passantes (o público) notícias aparentemente desconexas:

Notícia I

Extra! Extra! Extra!  
Rio Papa Couve não vai deixar Metrô chegar no Catumbi!

Notícia II

Escolha da Miss Brasil vai ser no Clube Astória do Catumbi!

(agora parando em frente a um cortiço)

Notícia III

Bomba! Bomba! Bomba!  
Catumbi vai acabar. Casas antigas vão dar lugar à cidade nova de Nova Yorque!

*Trabalhadores/moradores*

O jornaleiro vai se retirando e paralelamente à cena vai surgindo a figura (com palavras de ordem) de um oficial de justiça que para em frente aos trabalhadores e vai falando rapidamente:

*Oficial de Justiça*

(Se refazendo do erro e mostrando documentos)

(Chutando a porta do cortiço)

(O grupo de trabalhadores reage imediatamente. Pessoas do bairro se juntam fazendo coro aos protestos. O oficial de justiça fica irritado com o grupo e procura reagir.)

*O coro*

(grita)

(O oficial se retira à procura de reforço policial.)

### **CENA III - A MEMÓRIA VOLTA**

(Uma lavadeira aparece no palco e canta, pungentemente, a música Saudosa Maloca, de Adoniran Barbosa.)

Isso é pra vender jornal. De vez em quando vêm essas notícias esquisitas prá assustar a gente.

Boa noite, meus camaradinhas. Eu sou oficial da injustiça, ou melhor, da justiça e venho aqui numa missão superior e especial.

Vocês estão ouvindo? Olha, vocês têm uma semana para se retirar daqui, pois o nosso governo tem novos planos para este lugar.

Daqui não saio, daqui ninguém me tira.

*Lavadeira*

Si o sinhô não tá lembrado, dá licença de  
contá/Qui aqui onde agora está este edificio  
arto/Era uma casa véia, um palacete  
assobradado/Foi aqui seu moço, qui eu,  
Mato Grosso e o Joca/Construímo a nossa  
maloca

Mas um dia, nós nem pode se alembra  
Veio os homem com as ferramenta  
O dono mandô derrubá

Peguemo tudo as nossas coisas  
E fumo pro meio da rua, perciá a demulção  
Qui tristeza que nós sentia...  
Cada tauba que caía, doía no coração

Mato Grosso quiz gritá, mas em cima eu  
falei/os home tá com a razão, nós arranja  
outro lugar/So se conformemo quando o  
Joca falou/Deus dá o frio cunforme o  
cobertor

E hoje nós pega as páia, nas grama dos  
jardim/E pra esquecer, nós cantemo  
assim/Saudosa Maloca, Maloca querida  
!/Dim dim donde nós passemos dias feliz da  
nossa vida.

**CENA IV***Lavadeira e Grupo de Folia*

(Cantam Ôba, marchinha do Bafô da  
Onça)

Nessa onda que eu vou  
Nessa onda iá, iá  
É o bafô da onça  
Que acabou de chegar ( Bis)

Olha a rapaziada, ÔBA  
 Vem batendo com o pé, ÔBA  
 As cabrochas gingando, ÔBA  
 E como tem mulher, ÔBA  
 Olha a empolgação, ÔBA  
 É o Bafô da Onça que eu trago guardado no  
 meu coração  
 É o bom, é o bom, é o bom !

(Cantam Touradas em Madrid, de  
 Braguinha)

Eu fui às touradas em Madrid/Parará tim  
 bum bum bum, parará tim bum bum bum/E  
 quase não volto mais aqui/Prá ver Pery,  
 beijar Cecy/Parará tim bum bum bum,  
 parará tim bum bum bum

Eu conheci uma espanhola/Natural da  
 Catalunha/Queria que eu tocasse castanhola  
 E pegasse o touro à unha

Caramba, carambola/Sou do samba, não me  
 amola/Pro Brasil eu vou fugir/Que isso é  
 conversa mole, é pra boi dormir/Parará tim  
 bum bum bum, parará tim bum bum bum

(O grupo de folia vai se retirando)

## **CENA V – É CARNAVAL**

(Mascarados aparecem no bonde 42, como  
 num autêntico bloco de sujo. No ar, cheiro  
 de lança-perfumes que vão passando de  
 mão em mão. Bateria de tamancos)

*Mascarados*

(Cantam a marchinha Ó abre alas)

Ó abra alas

Que eu quero passar (Bis)

Eu sou da lira

Não posso negar (Bis)

Ó abra alas

Que eu quero passar (Bis)

Rosa de Ouro é que vai ganhar (Bis)

(Cantam Quem falou que eu não vinha,  
samba da Escola Vai quem quer)

Quem falou que eu não vinha (Bis)

Se enganou

Que estava acabado

Que vivia do passado

Se enganou

Em matéria de samba

Também sou bamba, sim senhor

Veja minha gente

Quem fala mente

O Vai Quem Quer Chegou

A moçada canta

Esta linda melodia

Ouçã a cadência ritmadada

Ao som da nossa bateria

O samba é bom

A onda é boa

Não tem maré

Prá virar nossa canoa

Quem é do mar não enjoa

**CENA VI – Volta a memória, com o Realejo, que vende sorte para o público.**

(No bonde, está o poeta condutor, que, de binóculos, vai mirando a cidade. Os dois acompanhantes musicais fazem fundo para o poema Mangue, de Manuel Bandeira.

*Poeta condutor*

Mangue mais veneza americana do que  
recife/Cargueiros atracados nas docas do  
canal grande/O morro do pinto morre de  
espanto/Passam estivadores de torso nú  
suando facas de ponta/Café baixo/Trapiches  
alfandegários/Catraias de abacaxi e de  
bananas

(Aparecem estivadores (grupo de trabalhadores), num movimento de subida e descida de material “made to export”, acompanha apitos de navio, barulhos no porto)

*Poeta condutor*

A light fazendo cruzvaldina  
com resíduos de coque  
Há macumbas no piche  
Êh Cagira mia pai  
Êh Cagira

(Toque de tambores)

(Música incidental)

**CENA VII – ASSEMBLEIA DE MORADORES**

(Os atores arrumam mesas e cadeiras para a realização da assembleia. O público deverá ser envolvido como se fosse a própria. A mesa é formada. São 4 lugares, ocupados por dois representantes da Associação, o 1º Secretário e o Coordenador da Mesa , que

um informe e o porquê da reunião.)

*Coordenador da Mesa*

(Nisso, é interrompido por um membro da Assembleia, que, com um braço enfaixado, faz denúncia contra a violência policial. Conta um caso exdrúxulo que a plateia impaciente faz com que o Coordenador da Mesa o interrompa.)

*Coordenador da Mesa*

(Alguém da plateia (um puxa-saco local) lembra que o nobre político está para chegar. Após algum tempo, o político chega, e mesmo vaiado vai cumprimentando um a um dos presentes. O puxa-saco leva-o até a mesa. O local está cheio de cartazes denunciando a desapropriação do bairro. O político, que é o representante oficial, chama-se doutor Marimbondo. Após ser anunciado pelo Coordenador da Mesa, começa a falar:)

*Político*

Companheiros e companheiras! Estamos aqui com o objetivo de encaminhar junto com vocês a forma de luta que vamos ter que cobrar do Governo, pois recebemos a denúncia mais do que vazia que um oficial de justiça trouxe para sairmos daqui no máximo em uma semana.

Caro amigo! Acatamos sua denúncia, mas a reunião é outra coisa. Aliás, estamos esperando a visita do representante do Governo, que nos dará uma posição oficial sobre nossa situação.

Povo Catumbiense! amigos, amigas, companheiros, companheiras, vossas

(Pigarreia, nervoso e batendo no peito)

(Pausadamente, como se manipulasse um disco).

(Apontando para uma maquete já elaborada, o puxa-saco pega uma régua e entrega ao político (Dr. Marimbondo), que, levantando-se e indo em direção à maquete, desfila loas, didaticamente, sobre o Plano de Embelezamento do Catumbi (PEC))

*Político*

(A assembleia se agita, o puxa-saco pede aplausos. O Doutor Marimbondo aproveita o momento de euforia e vai saindo de fininho, não sem antes cantar a musiquinha:

*Político*

senhorias e suas respectivas senhoras! É com muito prazer que venho aqui para dar-lhes uma palavrinha de conforto sobre a situação criada por um jornaleco daqui, que publicou matéria que fala sobre uma provável des-.....propri.....ação, que ocorreria aqui neste aprazível bairro. Digo-lhes de coração que a notícia é falsa. O que vai ocorrer, certamente o que vai ocorrer (como diz o reverendíssimo governador) é um des-lo-ca-men-to de vocês daqui para aqueles outros lados dali.

Bem, aqui vocês terão apartamentos mobiliados com 4 quartos ou 3, dependendo de sua renda trienal. Teremos quadra de basquete, vôlei, piscina com vista para o mar, shopping centers com tudo que vocês possam imaginar. E até, imaginem só, um aeroporto prá Lua!!

Eu sou político, é bom parar/Não adianta, me provocar/Vocês não sabem o que eu sou/De onde venho/E o que eu tenho/Eu sou político .....

(A assembleia aplaude. Nisso, entra em cena Dona Nelma (líder comunitária) que passa um “sabão” violento na assembleia, chamando a atenção para o demagogo que acabara de ouvir.)

*Dona Nelma*

(A plateia/assembleia começa a refletir nas palavras daquela senhora. Alguém da assembleia logo apoia. Cochichos e mais cochichos. Até a assembleia se convencer que se equivocara. A mulher então lança a proposta:

*Dona Nelma*

(A assembleia aplaude a ideia. Faixas começam a ser estendidas, em letras verdes está escrito:

TRANSPORTE, ESCOLA, HABITAÇÃO,  
POLICIAMENTO,

e em letras vermelhas:

REMOÇÃO NÃO

O Grupo parte em direção ao Palácio  
Guanabara)

Ora, gente, vocês não perceberam que este demagogo só falou besteiras? É por isso que o Brasil tá nessa situação. Onde já se viu? Shopping Centers, aeroporto prá Lua, que vai trazer o mar para o Catumbi? Se acreditam nisso, vocês tem que ir mesmo é para a Baixada Fluminense. Lá vão ver o que é bom!

O que temos que fazer é cobrar do governador uma posição clara, contrária a mais está ameaça que paira sobre nossas cabeças. Não podemos perder tempo. Vamos em comissão, ou melhor, vamos convocar todo o bairro e iremos direto ao Palácio falar com Sua Excelência.

**CENA VIII – Volta do poeta condutor  
do bonde.**

*Poeta Condutor do Bonde*

Houve um tempo em que a Cidade  
Nova/Catumbi era mais subúrbio do que  
todas as meritis da Baixada.

Oh! Pátria amada idolatrada Salve! Salve!  
De empregadinhos de Repartições Públicas.

Gente que vive porque é teimosa

Cartomante da rua Carmo Neto

Cirurgiões dentistas com raízes gregas nas  
tabuletas avulsivas

O Senador Euzébio e o Visconde de Itaúna  
já se olhavam com rancor.

(Surgem no palco dois atores vestidos em  
tons imperiais, caracterizando duas  
memórias☺)

*Memória 1*

Por isso, entre os dois, D. João VI plantou  
dois ranques de palmeiras imperiais.

Casinhas tão térreas onde tantas vezes meu  
Deus fui funcionário casado com mulher  
feia e morri de tuberculose pulmonar.

Muitas palmeiras se suicidaram porque não  
viviavam num píncaro azulado

Era aqui onde choramingavam os primeiros  
choros dos carnavais cariocas.

Samba da tia Ciata.

Cadê mais tia Ciata?

*Memória 2*

(Apontando para uma casa)

(O poeta condutor do bonde se dirige para  
uma roda que vai se formando no palco.  
Tias baianas, batuqueiros, malandros,  
jogadores de capoeira, poetas,  
trabalhadores, é todo um canto só de  
Batuque na Cozinha, de Martinho da Vila)

*O Poeta condutor do Bonde e Roda 1*

Não moro em casa de cômodo  
 Não é por ter medo, não  
 Na cozinha muita gente  
 Sempre tem apelação  
 Batuque na cozinha sinhá não quer  
 Por causa do batuque eu queimei meu pé

*O Poeta condutor do Bonde e Roda 2*

Então não bula na cumbuca  
 Não espante o rato  
 Se o branco tem ciúmes  
 Que dirá o mulato

*O Poeta condutor do Bonde e Roda 1*

Eu fui na cozinha para ver uma cebola  
 O branco com ciúmes de uma tal crioula

*O Poeta condutor do Bonde e Roda 2*

Deixei a cebola, peguei na batata  
 O branco com ciúmes de uma tal mulata  
 Peguei no balaio prá medir a farinha  
 O branco com ciúmes de uma tal  
 branquinha  
 Deixei a cebola, peguei na batata  
 O branco com ciúmes de uma tal mulata  
 Peguei no balaio prá medir a farinha  
 O branco com ciúmes de uma tal  
 branquinha

*O Poeta condutor do Bonde e Roda 1*

Não bula na cumbuca  
 Não espante o rato  
 Se o branco tem ciúmes  
 Que dirá o mulato

*O Poeta condutor do Bonde e Rodas 1 e 2*

Batuque na cozinha sinhá não quer  
 Por causa do batuque eu queimei meu pé  
 (Bis)

*O Poeta condutor do Bonde*

Eu voltei na cozinha prá tomar café  
O branco com ciúmes de uma tal  
branquinha

*Memória 1*

Comigo, eu apelei prá desarmonia  
E fomos direto prá delegacia  
Seu comissário foi dizendo o mal que fez  
De casa de cômodos de uma tal Inês

*Memória 2*

Revista os dois, bota no xadrez  
Malandro comigo não tem vez

*Poeta Condutor do Bonde*

Batuque na cozinha sinhá não quer  
Por causa do batuque eu queimei meu pé  
(Bis)

*Memória 1*

Mas seu comissário, eu estou com razão  
Não moro na casa de habitação

*Memória 2*

Eu fui apanhar meu violão  
Que estava empenhado com Salomão  
Eu pago a fiança com satisfação  
Mas não me bota no xadrez com este  
malandrão  
Que faltou com o respeito com um cidadão  
Que é paraíba do norte do Maranhão.

*O Poeta condutor do Bonde*

O Mangue era simplésimo  
Mas as inundações dos solstícios de verão  
E vieram também sereias de além-mar  
Jogados pela ressaca nos aterrados da  
Gamboa  
Hoje há transatlânticos atracados nas docas  
do Canal Grande.

**CENA IX**

(Com tochas na mão, o grupo de moradores do Catumbi caminha até o Palácio do Governador. É um Lugar aparentemente sem retorno, um labirinto a percorrer. O grupo procura algum representante oficial.)

*Grupo de moradores*

(Burocratas dormem debruçados na mesa.)

(Passado algum tempo, um dos membros sugere a invasão da porta que dá acesso à sala do Governador. Antes, o grupo canta uma colagem, Nosso Drama, a partir da música Saudosa Maloca:)

Hoje se fala numa porção de ruas em que  
antes ninguém acreditava.

E há partidas para o Mangue

Com choros de cavaquinho, pandeiro e  
reco-reco.

Cadê o Deputado que fez promessas de  
mundos e fundos para nos ajudar?

Quando cheguei no Catumbi

O cenário que vi era de desilusão (Bis)

Os homens com as ferramentas

Jogavam as casas no chão

Cada pedra que caía

Doía o coração

Ai seu doutor

Ai seu doutor

O nosso drama só depende do senhor

O nosso drama só depende do senhor

Tantas famílias

Ficaram ao relento

Sem teto, sem calor

Ai que sofrimento

Ai seu doutor

O nosso drama só depende do senhor (Bis)

(Aparece de súbito o Governador, que assustado com o grupo põe as mãos para o alto, se “rendendo” para o grupo.

Burocratas que estavam dormindo atiram no grupo. Estes vão caindo um a um.

Estrondos, barulhos de máquinas, são ouvidos. O bairro está sendo destruído enfim... Burocratas e governador confraternizam.)

### **CENA X**

(É um dia de muito sol. Crianças jogam bola de gude, pulam amarelinha, brincam de carniça. Adultos vão passando e entrando na brincadeira das crianças. Acompanha toda a cena a música O Trenzinho do caipira, de Villa-Lobos.)

### **CENA XI**

(Volta o Poeta Conductor do Bonde 42, que, sozinho no bonde, inicia o canto de *Da África à Sapucaí*, de João Bosco e Aldir Blanc. O Grupo vai entrando em cena aos poucos, se incorporando ao canto, assim como a bateria do bloco de folia.)

*Todos em cena*

Livre  
 Na mãe africana  
 Louvado o meu tantã !  
 Preso  
 Marca a rebeldia  
 Traz prá senzala  
 A luz do amanhã

A luz do amanhã  
Negro  
Meu São Benedito  
Tô nessa procissão  
Oh ! Senhora do Rosário  
Vê meu calvário, minha aflição

Já guardei andor  
Já fui “burrinha” e Rei  
Já dancei  
Lá da Praça Onze à Sapucaí  
Do Deixa Falar do Estácio  
Ao Bafô do Catumbi

Samba é a voz que me guarda  
Enquanto eu aguardo  
A procissão se espriar  
De Santo Cristo à Oswaldo Cruz  
Esperando a vez do morro  
Se unir prá arrebentar.

O grupo se mistura ao público.

FIM
-----

## FICHA TÉCNICA

Criação coletiva do Grupo Teatral Nós do Katumbi - 1987

Roteiro de Jenesis Genuncio

Direção Geral de Jenesis Genuncio e Eloisa M. Araújo

Figurinos/Cenários: Regina Garcia

Iluminação: Gallo

## ANEXO 12

Entrevistas semi-estruturadas com:

1. Sandra Henrique (animadora cultural);
2. Antônio Carlos (ex-aluno do CIEP Avenida dos Desfiles e membro do Grupo de Teatro Nós do Katumbi) e
3. Fabio Lourenzo (ex-aluno do Ciep Avenida dos Desfiles).

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SANDRA HENRIQUE

#### **1 – Fale um pouco da importância da animação cultural no segmento educacional em que você trabalhou.**

Para poder falar um pouco sobre isso, tem que resgatar um pouco o que foi a animação cultural, como que se deu, como que foi criado, da onde surgiu os animadores culturais, né? Que surgiu através da criação dos CIEPs, né, no governo de Leonel de Moura Brizola. Quem criou foi o professor Darcy Ribeiro, uma pessoa muito sempre ... um antropólogo completamente ligado e comprometido com as questões culturais. Criou esse cargo para a educação porque sabia que na educação, além da educação, ela tinha que ter dentro dos CIEPs a pessoa que fosse fazer essa ponte da comunidade com a escola, que não poderia ser professor. Embora isso pudesse até morar na região, teria que ser um artista. Teria que ser uma pessoa que transgredisse a educação, né? Não que a educação seja uma coisa quadrada, rasa, mas é que essa pessoa iria fazer uma coisa que culminasse, que realmente proporcionasse aberturas de visões, conhecimentos de todas as áreas, né? Então esse seria o animador cultural, essa pessoa que ia fazer essa ponte, aí ele criou os coordenadores de animação cultural.

#### **2 – Quais as atividades que você desenvolveu?**

Eu trabalhei inicialmente no segmento da pré-escola, né? Hoje em dia são os Edis. Então a pré-escola é uma coisa, é um trabalho que é muita “afetivação”, né? A criança a partir de 3 anos de idade, você sabe que tem que trabalhar com a afetividade e a afetividade dentro da escola chega a ser um desafio porque tem coisas que você tem que saber trabalhar de uma forma que eles realmente se sintam pertencendo ali, naquele processo de trabalho. E sempre foi um desafio, até para as pessoas entenderem, o que é aquele animador cultural, aquela pessoa que chegava ali e fazia parte das reuniões com o coordenador pedagógico, né? Pra poder entender a atitude do professor, o que é que eles queriam, como se trabalhava esse calendário escolar, né? E a gente chegava a um denominador comum para poder fazer a parte

cultural com essa criança dentro do planejamento escolar dito pelo professor, feito pelo professor.

### **3 – Qual foi o seu papel no Centro de Artes do Sambódromo?**

Pois é, o Centro de Arte do Sambódromo é o centro de arte que foi muito bom pra gente, foi muito acolhedor porque na Avenida dos Desfiles nós tínhamos o segmento da pré-escola, que era o meu; do ensino fundamental, que tinha mais duas animadoras, e no quinto à oitava que tinha duas animadoras. E nós nos reportamos ao centro de arte, que era o coração, que nós achávamos na época do Sambódromo, né? Da Avenida dos Desfiles, que ali realmente teria que sair todos os projetos que culminasse uma única linguagem pra os três segmentos.

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ANTÔNIO CARLOS**

### **1 – Fale um pouco da sua trajetória antes e durante a existência do CIEP.**

Convivi desde o início do nosso trabalho aqui na Apoteose. Enfim, estudei ... aí, passando da adolescência, eu fiz teatro junto aos companheiros da comunidade que infelizmente não puderam estar aqui, mas só que isso vai ser uma recordação para eles poder reviver, né? Enfim, eu achei que o trabalho em si para a comunidade foi muito bom porque eles descia para nos apoiar. Tanto o pessoal de “cima” como o pessoal de “baixo”, eles descia, festejava cada encenação nossa. A gente aprendendo ainda a conviver e organizar as peças teatrais. Pra eles, era novidade surgir alguma coisa aqui no bairro, né? E a gente contou com o apoio da comunidade em si, que eu chamava sempre Catumbi 1 e Catumbi 2, que era a parte de “cima” da comunidade, o morro. E nós viemos daí até surgir, entendeu? A gente passou a fazer um trabalho mais sério porque reuniu muito mais pessoas fazendo, a se animar em fazer parte do nosso grupo, então nós fomos trazendo várias pessoas para o nosso lado; até hoje eles perguntam: — E aquele tempo, não vai voltar mais? Ninguém tem mais acesso. Assim muitas pessoas que aprenderam a tocar instrumento na época, além da gente aprender a fazer as peças teatrais, nós ensinamos eles também a tocar instrumento.

### **2 – Como a comunidade reagiu à chegada do CIEP e como interagiu com o CIEP?**

Era a fidelidade entre praticamente pai e filho. Ninguém podia falar mal porque, por exemplo, eu tirei bastante proveito do CIEP, meus filhos tiraram proveito bastante, a comunidade abraçou em peso e até hoje ainda sente falta, porque (...) eu mesmo tenho lembrança, eu novinho ali, meus filhos estudando ali no Corações Unidos do CIEP, que foi

(...) pra eles que eram novinhos chamavam de Corações Unidos do CIEP (...) e a gente tinha o supletivo à noite também, quer dizer, pra gente foi de total utilidade pública, isso aí foi uma coisa que a comunidade abraçou em peso, não teve uma reclamação sequer, os professores, todos eles eram unidos a todas as figuras da comunidade (...) desciam, tiravam sugestão, davam sugestão, pediam opinião, tratando das crianças, isso foi de uma utilidade imensa para nós do bairro.

**3 – E o senhor teve aulas de teatro no CIEP. Gostaria que o senhor falasse um pouco sobre isso e também sobre as outras atividades que eram oferecidas.**

Através do teatro a gente saía para outras comunidades também oferecendo o que nós sabíamos, nós aprendíamos e ao mesmo tempo passávamos para quem não sabia, quer dizer, então interagíamos, tanto é que nós fomos convidados várias vezes para participar no Sindicato dos Metalúrgicos pra encenar a peça que a gente já sabia (...) é Manguê, Zona do Agrião, tudo que nós aprendemos aqui. Então nós ficamos sabendo de nossa cultura, da nossa cultura negra, que pudemos trazer na época (...) foi encenando aqui é (...) Treze de Maio no Catumbi, o negro depôs da abolição da escravidão procurando emprego, o negro liberto procurando emprego, isso foi uma coisa que repercutiu não só aqui, como em todos os outros bairros. O Catumbi despertou (...) Hoje (...) acabou porque o apoio que nós tivemos esgotou-se, até mesmo por falta de incentivo à cultura.

**4 – Você sente falta do CIEP? Qual a importância dele para a comunidade? Seria importante que permanecesse ativo?**

Seria muito legal se ele continuasse ativo porque era ali era (...) além de ser a parte cultura pra nós, ali tinha oficinas que a gente levava pra ali, a parte corporal, que a gente podia tratar, movimento de lazer, que ali era um lugar que a comunidade tinha, porque era aberto à comunidade, porque que qualquer hora que a gente chegasse lá se reunia aos sábados a gente tinha o acesso total. O setor 9 era a nossa parte da cultura, que a gente tinha tudo ali arquivado, o que nós trazíamos de cultura para cá a gente botava ali dentro, nós encenávamos. Ali havia grupos musicais, naquele tempo eram grupos musicais, não era pagode, então quer dizer (...) eu lembro que surgiu o Grupo Apoteose. Tinha o Sambarilove, Empena mas não quebra, tudo surgiu com o movimento cultural dentro dos Corações Unidos do CIEP, que ali era o coração do CIEP, não era só a escolhinha de samba, a escolhinha de desfile. Então nós dali (...) Hoje faz falta porque muitos dos que hoje em dia (...) Isso aí traria um avivamento na nossa cultura, porque o bairro não tem essa cultura que nós tínhamos antigamente, hoje em dia nossas crianças (...) se eu falo com meus filhos e com meus netos eles querem saber, eles

passam ali (...) tá sempre fechado, não tem ninguém, quer dizer, só tem movimento ali na época do carnaval.

**5 – Então pode-se dizer que o CIEP trazia vida para a comunidade, ele trazia o conhecimento para essas pessoas.**

Muita gente que despertou pro samba, mestre-sala, percussionista dessas grandes escolas agradece o CIEP, porque ali a gente tinha tudo isso, a gente aprendia a fazer desde a nossa fantasia até o instrumento musical, aprendia a fazer as suas fantasias, tanto é que várias escolas de samba mirins na época convidaram pra gente fazer esse movimento dentro das escolas. Hoje em dia está industrializado, não é mais movimento cultural, quer dizer, com a volta desse movimento cultural da comunidade dentro do CIEP a cultura seria (...) assim (...) abrangeria 100% da comunidade.

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM FÁBIO LORENZO

**1 – Fale sobre a sua trajetória como estudante do CIEP Avenida dos Desfiles.**

Eu estudei na Apoteose e desfilei na Corações Unidos do CIEP [na comissão de frente], na época, em 88. Hoje estou com 39 anos, sou orgulhoso disso, era muito boa aquela escola [...]. A gente entrava às 8 e saía às 17 horas, tinha tudo lá: lanche, almoço, café da tarde, ... Hoje em dia não tem mais. [...] Fui muito feliz ali, aprendi muito ... , me lembro até hoje, na Comissão de Frente.

**2 – Fale sobre o bloco carnavalesco que hoje você preside.**

O Social Clube Mulambo antigamente concentrava-se aqui, ficava muito cheio, esperando dar meia-noite, quando dava meia-noite o bloco saía, entrava pela Passarela pra desfilarmos e voltávamos, quando voltávamos ninguém ia embora, continuava todo mundo aqui concentrado, brincando no bonde, nós tínhamos um bonde que saía também com a gente e o bonde parava aqui na porta, ficavam as crianças brincando, jovens, idosos, tudo maravilhoso, só que isso foi-se acabando e hoje em dia nós conseguimos continuar com o bloco, mas só concentrado aqui, num sai pra lugar nenhum, fica concentrado aqui na porta, menos gente, com certeza tem menos gente, mas tamos batalhando ai pra ver se conseguimos botar como era antigamente, mas hoje em dia ele só fica concentrado aqui na porta, não desfila mais em lugar nenhum.