



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Patrícia Raquel Baroni

**Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes nas escolas de
difícil acesso**

Rio de Janeiro
2011

Patrícia Raquel Baroni

**Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes nas escolas de difícilimo
acesso**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Educação, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2011

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

B266 Baroni, Patrícia Raquel.
Um desfile de invisibilidades : táticas de praticantes nas escolas de
difícil acesso / Patrícia Raquel Baroni. – 2011.
120 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação.

1. Duque de Caxias (RJ) - Condições sociais - Teses. 2. Duque de
Caxias (RJ) - Política social - Teses. 3. Escolas municipais - Duque de
Caxias (RJ) - Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt

CDU 308(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Patrícia Raquel Baroni

**Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes nas escolas de difícilimo
acesso**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Educação, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de junho de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, que me fez acreditar na beleza dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À professora e amiga Inês Barbosa de Oliveira, por quem minha admiração é tão grande e provém de tanto tempo, que expressá-la somente em palavras seria uma ação injusta e incoerente com os sentimentos que tenho por ela.

Ao professor Miguel Arroyo por aceitar compor esta banca, presenteando-me com sua avaliação.

À professora Alexandra Garcia, simplesmente por ser brilhante.

Aos professores do Proped, pelos ensinamentos e discussões proporcionados.

Aos amigos do grupo de pesquisa pelos ouvidos atentos às minhas narrativas e pelas contribuições na minha formação.

Às meninas do brownie, pelo tão necessário cultivo da distração nos momentos em que mais precisei.

A Eduardo Simonini, pela amizade, leitura paciente de meus textos, intervenções sempre pertinentes e, sobretudo, pela cumplicidade.

Às amigas Aninha, Paula, Mônica, Isabel, Gilca, Pascale e Cacau pelo companheirismo sem fim.

Aos amigos da Escola Municipal Santa Rita, por compreenderem minhas ausências e por me confiarem seus relatos na composição deste trabalho.

A Fabíola Duarte, em especial, que em tão pouco tempo de amizade, acreditou em minhas palavras, vestiu a camisa de minha pesquisa, leu meus textos e me acompanhou nas visitas. ?Nossa dissertação? está pronta!

A cada escola de difícil acesso por terem me mostrado que o acesso a elas é muito fácil quando se trata de comprometimento profissional. Agradeço também pelo apoio, pela receptividade e por abraçarem minha pesquisa.

A Daniel Gaio, que, mesmo não podendo estar presente sempre, partilhou dificuldades, angústias, dúvidas, alegrias e conquistas todas as vezes em que lhe foi possível.

É nos limites, nos extremos, na periferia da realidade social que a indagação sociológica se torna fecunda, quando fica evidente que a explicação do todo concreto é incompleta e pobre se não passa pela mediação do insignificante.

José de Souza Martins

RESUMO

BARONI, Patrícia Raquel. *Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes nas escolas de difícil acesso*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta dissertação apresenta práticas emancipatórias produzidas em comunidades de difícil acesso do município de Duque de Caxias (RJ). Ao considerar que essas comunidades são invisibilizadas em função, não apenas da nomenclatura que as qualifica, mas também da distância que possuem do centro do município e das especificidades nos modos de vida de seus moradores, afirmo que essas mesmas comunidades se organizam de maneiras próprias para garantir um pouco de visibilidade, procurando assegurar além da vida digna para as pessoas que nelas vivem, a possibilidade de existirem, de serem contempladas nas políticas públicas e de alcançarem o reconhecimento de suas especificidades. Para enunciar essas práticas e promover um debate acerca de sua validação, recorro às contribuições de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, José de Souza Martins, Nilda Alves, entre outros, que, em seus textos, consideram o questionamento acerca do paradigma moderno de validação dos conhecimentos. Compreendendo que a experiência social em todo mundo é bem maior do que se pode supor, que o conceito de prática cidadã ultrapassa os limites definidos na cidadania burguesa e que os próprios modos de pesquisar essas experiências sociais e práticas cidadãs muitas vezes são limitados em razão da valorização e validação de algumas metodologias, é que consigo fazer emergir exemplos de solidariedade, coletividade e ações democráticas. A identificação dessas ações só me foi possível a partir da pesquisa nos/dos/com os cotidianos realizada nas escolas situadas no interior dessas comunidades, afinal, como em muitas das vezes a escola é o único *espaçotempo* com possibilidade de promover o diálogo entre as comunidades e o poder instituído, reivindicações e reinvenções cotidianas atravessam esse *espaçotempo* e trazem para ele funções que ultrapassam as fronteiras do que historicamente se construiu como sendo seu âmbito de ação.

Palavras-chave: Emancipação. Cotidiano. Invisibilidades. Escolas. Cidadania.

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente des pratiques d'émancipation réalisées dans des communautés d'accès très difficile de la commune de Duque de Caxias, dans l'État de Rio de Janeiro. Bien que ces communautés soient pratiquement invisibles, tout autant de par leur éloignement du noyau communal principal que de par la classification les qualifiant ou encore les spécificités de leurs modes de vie, je peux affirmer qu'elles s'organisent de manières particulières afin de s'octroyer un semblant de visibilité, cherchant ainsi à s'assurer la possibilité d'exister, d'être incluses dans les politiques publiques, d'obtenir la reconnaissance de leurs spécificités, outre le fait d'être à la recherche d'une vie plus digne de leurs membres. Afin dénoncer ces pratiques et lancer un débat visant à les valider, j'ai recours aux contributions de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, José Souza Martins ou Nilda Alves qui, entre autres, dans leurs textes, considèrent le questionnement du paradigme moderne de validation des savoirs. Ce qui me permet de faire émerger ces exemples de solidarité et d'actions collectives et démocratiques est la compréhension de ce que, dans le monde, l'expérience sociale est bien plus vaste que ce que l'on suppose, que le concept de pratique citoyenne dépasse les limites définies par la citoyenneté bourgeoise, et que les modes d'étude de ces expériences et pratiques sociales eux-mêmes sont limités par la valorisation et la validation de certaines méthodologies seulement. L'identification de ces actions n'a été possible que grâce à une recherche vécue au quotidien dans les écoles situées au sein de ces communautés. En fin de compte, l'école est très souvent l'unique *espace-temps* qui permette de promouvoir le dialogue entre les communautés et les pouvoirs publics. Revendications et réinventions quotidiennes traversent cet espace en lui faisant assumer des fonctions qui dépassent les frontières qui lui avaient été historiquement assignées comme cadre de son action.

Mots-clés: Émancipation. Quotidiens. Invisibilités. Écoles. Citoyenneté.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Abre-alas da Escola de Samba Unidos da Villa Rica durante o desfile do Grupo de Acesso Rio de Janeiro 3 (GRJ-3) no ano de 2010	12
Figura 2 -	Mapa do município de Duque de Caxias dividido por distritos ..	19
Figura 3 -	Localização aproximada das escolas de difícil acesso do município de Duque de Caxias	20
Figura 4 -	Entrada da Escola Municipal Santa Rita	23
Figura 5 -	Mapa da Estrada do Garrão em Xerém	24
Figura 6 -	Alunas da Escola Municipal Santa Rita em dia de comemoração pela conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental	33
Figura 7 -	Registro feito por um aluno do conteúdo a ser cobrado na prova	37
Figura 8 -	Professora Roberta Barreto, hoje presidente da Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais em Duque de Caxias	49
Figura 9 -	Entrada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva	50
Figura 10 -	Imagens da Estrada São Lourenço que conduz até a Escola Municipal Presidente Costa e Silva	51
Figura 11 -	Bicicletário da Escola Municipal Presidente Costa e Silva	53
Figura 12 -	Entrada da Escola Municipal Brasil-Itália	56
Figura 13 -	Imagens dos acessos à Escola Municipal Brasil-Itália	57
Figura 14 -	Entrada da Escola Municipal Santo Izidro	60
Figura 15 -	A "barraca" da Comunidade Santo Izidro	61
Figura 16 -	Imagens dos acessos à Comunidade Santo Izidro	62
Figura 17 -	Entrada da Escola Municipal Bairro Tabuleiro	64
Figura 18 -	Imagens da Estrada do Tabuleiro	65
Figura 19 -	Imagens da Estrada do Tabuleiro	67

Figura 20 - Professora Marilza, diretora da Escola Municipal Bairro Tabuleiro	69
Figura 21 - Chegada do prefeito à Comunidade do Tabuleiro	70
Figura 22 - Visita do prefeito à Comunidade do Tabuleiro	72
Figura 23 - Cosme, morador da Comunidade Piranema, apresentando as reivindicações das comunidades de difícil acesso	75
Figura 24 - Morador da Comunidade Piranema, Cosme entrega ao prefeito sua pauta com as reivindicações para as comunidades de difícil acesso	79
Figura 25 - Fala do prefeito às comunidades de difícil acesso	81
Figura 26 - Entrada da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos .	83
Figura 27 - Imagens do acesso à Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos	84
Figura 28 - Expansão da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos	85
Figura 29 - Entrada da Escola Municipal Coração de Jesus	87
Figura 30 - Imagens da Escola Coração de Jesus em 1958	90
Figura 31 - Histórico da Escola Coração de Jesus	90
Figura 32 - Entrada da Escola Municipal Santa Rita	91
Figura 33 - Diretora Fabíola Duarte e a aluna Talita da Educação Infantil ..	92
Figura 34 - Dia da Família na Escola	94
Figura 35 - Daniele entrega seu quadro ao prefeito	96
Figura 36 - Alguns animais que escolheram a Escola Santa Rita para morar	97
Figura 37 - Entrada da Escola Municipal Leny Fernandes do Nascimento .	98
Figura 38 - Ponte de acesso à Comunidade Chapéu do Sol	99
Figura 39 - Entrada da Escola Municipal Professor Raul de Oliveira	100
Figura 40 - Rua Mato Grosso	101
Figura 41 - Professor Raul de Oliveira	102
Figura 42 - Entrada da Escola Municipal Barão do Amapá	103

Figura 43 -	Imagens do Bairro Amapá	104
Figura 44 -	Praça do Bairro Amapá	105
Figura 45 -	Entrada da Escola Municipal Presidente Vargas	106
Figura 46 -	Imagens do Rio Pati	107
Figura 47 -	Horta da Escola Municipal Presidente Vargas	110
Figura 48 -	Novas formas de entrar no jogo	113

SUMÁRIO

	O DESFILE	12
1	ENREDO	21
2	EVOLUÇÃO	36
3	COMPOSIÇÃO DO SAMBA	46
4	CONCENTRAÇÃO	50
4.1	Abre-alas: Escola Municipal Presidente Costa e Silva	50
4.2	Porta-bandeira: Escola Municipal Brasil-Itália	55
4.3	Mestre-sala: Escola Municipal Santo Izidro	60
4.4	Destaque de chão: Escola Municipal Bairro Tabuleiro	64
4.5	Alegoria: a visita do prefeito	70
4.6	Ala coreografada: Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos	83
4.7	Passistas: Escola Municipal Coração de Jesus	87
4.8	Bateria: Escola Municipal Santa Rita	91
4.9	Ala das baianas: Escola Municipal Leny Fernandes do Nascimento	98
4.10	Ala das crianças: Escola Municipal Professor Raul de Oliveira	100
4.11	Ala da comunidade: Escola Municipal Barão do Amapá	103
4.12	Velha-guarda: Escola Municipal Presidente Vargas	106
5	CONJUNTO	111
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO A - Lei nº1329/97 - Institui a Gratificação de Dificílimo Acesso	120
	ANEXO B - Autorizações para uso de imagens	121

O DESFILE



Figura 1 – Abre-alias da Escola de Samba Villa Rica durante o desfile do Grupo de Acesso Rio de Janeiro 3 (GRJ-3) no ano de 2010 (Fonte: arquivo pessoal)

Eu não saberia explicar como algumas paixões surgem em nossas vidas. Talvez valha a pena somente contá-las. Posso dizer apenas que, não sei desde quando, sou plenamente apaixonada pelo carnaval carioca. Apesar de viver esse período do calendário de modo intenso, nos bares e blocos, o que realmente me preenche de alegria e deslumbramento é o desfile das escolas de samba. Tenho na ponta da língua sambas de enredo mais recentes e me arrepio quando escuto os mais antigos. Assisto extasiada ao bailado de passistas sob o ritmo perfeito das baterias. Me emociono quando a velha guarda passa cantando o samba-enredo com a mão no peito num gesto de muito amor àquela agremiação. Me encanto com aquelas milhares de pessoas que se colorem, que se enfeitam, cantam, dançam (muitas vezes sem saber como fazê-lo) e pedem aplausos para a plateia.

Certamente quem lê minha declaração de amor ao carnaval pode ter imaginado um desfile de uma grande escola de samba, com suas superproduções, alegorias luxuosas, passes de mágica, homens que voam sobre a “Apoteose”.

Apesar do encantamento que tenho por esse espetáculo, meu carinho especial se destina às pequenas agremiações. O desfile de escolas de samba no Rio de Janeiro se divide em seis grupos, verticalmente organizados, em que as escolas vitoriosas ascendem ao grupo hierarquicamente superior e os piores classificados declinam para o grupo inferior. Há três grupos (Especial, Acesso e GRJ-1) que desfilam na Avenida Marquês de Sapucaí e os três grupos restantes (GRJ-2, GRJ-3 e GRJ-4) desfilam na Avenida Intendente Magalhães, uma via bastante popular do subúrbio carioca. Nesses grupos restantes, encontramos agremiações de que há muito não se escuta falar, ou mesmo agremiações desconhecidas, que reúnem seus componentes e se esforçam para conquistar o campeonato. Gente que vem de longe, carrega fantasias pesadas, se arruma com todo cuidado e desfila com um sorriso nos lábios para oferecer à escola de samba o melhor de si. Gente que muitas vezes, no interior de comunidades carentes, passa a noite inteira costurando roupas para ritmistas e esplendores para baianas. Gente que passa pela avenida com as mais diversas trajetórias, que compõem, com a invisibilidade de suas histórias de vida, uma harmonia perfeita. Aliás, com exceção dos quesitos “mestre-sala e porta-bandeira” e “bateria”, os quesitos que avaliam a apresentação de cada agremiação tratam de aspectos mais gerais dos desfiles: evolução, harmonia, enredo, conjunto... No entanto, é exatamente o empenho de cada componente com as dificuldades no deslocamento até a Avenida, com as preocupações nos ajustes das fantasias, com o dia seguinte que para muitos será dia de trabalho, enfim, com tudo aquilo que não é visto, que trazem tanto brilho às agremiações.

Apesar do relato acima, a presente pesquisa não trata de desfiles de escolas de samba. Pretendo com este relato, entretanto, chamar a atenção para as muitas invisibilidades presentes numa dinâmica de harmonia. Assim como nos desfiles, cotidianamente, incontáveis práticas produzidas como *inexistentes* (SANTOS, 2010) compõem o enredo daquilo que é visível, aceito, discutido em outros *espaçotempos*.

Nos espaços educacionais não é diferente. *A lógica das práticas* (CERTEAU, 1994) é tecida por muitos praticantes com suas trajetórias de vida, soluções coletivas, dinâmicas emancipatórias, entre outros. Tessituras cotidianas que asseguram o funcionamento daqueles espaços. Pensando em uma rede de escolas públicas, é possível afirmar que cada uma das unidades dispõe de uma história própria, de praticantes singulares, de táticas únicas, cabíveis exclusivamente

naqueles espaços. Porém, em uma rede de escolas, mesmo com os caminhos e histórias particulares de cada uma delas, há unidades visíveis, seja pela proximidade da área mais urbanizada, seja pelo tamanho de suas estruturas, seja pelos muitos problemas levados às secretarias de educação ou a outros órgãos de gestão das redes. Há também unidades invisibilizadas, distantes de áreas centrais, com pequenas estruturas, cujos problemas cotidianos, muitas vezes são resolvidos no seu interior, e que, assim como os desfiles das escolas de samba no subúrbio carioca, “desfilam” para uma pequena platéia, em geral formada pelos próprios componentes ou os de outras escolas também invisibilizadas.

Chego então à proposta desta pesquisa que tenciona apresentar produções cotidianas de caráter emancipatório tecidas no interior de unidades escolares invisibilizadas, as quais colaboram com a harmonia de uma rede de escolas. Conforme Certeau (1994) explicita:

No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocábulos de línguas recebidas e continuem submissas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem. (p.45)

Assim, apresento o desafio de por em evidência alguns modos de compreensão das redes de *saberesfazeres* e dos valores próprios das realidades que serão pesquisadas nos diversos *espaçostempos* de prática social com a finalidade de elencar alternativas sociais emancipatórias. Creio que, partindo da compreensão dessas redes, tornar-se-á possível apropriar-se, política e epistemologicamente, de transformações sociais significativas e com condições concretas de efetivação. Se desejamos que estas transformações sejam emancipatórias, é preciso “des-cobrir” ações e reflexões que favoreçam a tessitura de redes de conhecimentos, de sujeitos sociais e dos *espaçostempos* que produzem estas práticas. Conforme, explica Oliveira (2008):

Ao considerar o enredamento entre os diferentes *saberesfazeres* presentes na vida cotidiana e entre eles e as formas de inserção social e de interação entre os diferentes sujeitos na tessitura das redes de conhecimento, essa horizontalização permite também valorizar o caráter necessariamente coletivo dessa criação e, daí, a necessidade de reconhecer que as lutas emancipatórias são, elas também, necessariamente coletivas.(p.83)

Pesquisar o cotidiano de escolas invisibilizadas e das comunidades onde se inserem essas escolas é, portanto, o reconhecimento da existência de práticas sociais reais e de seu potencial de multiplicação quando desinvisibilizadas. Pretendo, pois, mergulhar na vida cotidiana dessas escolas e dessas comunidades, tornadas invisíveis por não se enquadrarem no modelo social, buscando nelas, práticas emancipatórias reais.

O lugar desta pesquisa é o município de Duque de Caxias - um dos mais importantes da Baixada Fluminense - com uma rede composta por cento e setenta escolas municipais até a presente data¹. Destas, quarenta e quatro escolas foram classificadas como sendo unidades de “difícil acesso” e onze foram definidas como escolas de “difícilíssimo acesso”.

O foco desta pesquisa se situa exatamente no estudo das astúcias e táticas tecidas cotidianamente no interior dessas onze unidades escolares de “difícilíssimo acesso”, considerando já, pela nomenclatura da classificação pertinente, que a visibilidade das práticas destas escolas também é de difícilíssimo acesso. Acreditando que a invisibilidade do que é realizado nesses espaços compõe a visibilidade da rede, é que inicio a apresentação desta pesquisa pela estrutura do desfile, ou seja, pela maneira como será organizado este texto. A metáfora que faço com as pequenas escolas de samba do Rio de Janeiro servirá também para mostrar as partes deste trabalho.

Inicialmente, será apresentado o “enredo” com o repertório *teoricoprático* que referenciou a pesquisa realizada. Vale citar que “enredo”, em desfile de escolas de samba, *é a criação e a apresentação artística de um tema ou conceito* (LIESA, 2011). Para explicitar isto, conceitos e vivências se entrelaçam com a finalidade de expressar da maneira mais clara possível a temática que desenvolvo.

Em seguida, apresentarei a “evolução” com o objetivo de mostrar os caminhos metodológicos trilhados durante a pesquisa e, além disso, abordar a importância da opção por esta trilha para alcançar a desinvisibilização das práticas emancipatórias nas comunidades e escolas pesquisadas.

Considerarei importante também, nomear um trecho da pesquisa como “composição do samba-enredo” onde mostrarei as motivações e, conseqüente,

¹ Texto escrito e apresentado em maio de 2011.

legislação que produziu a classificação das escolas de difícil acesso na rede municipal de Duque de Caxias.

A partir daí, serão apresentadas as práticas das onze escolas de difícil acesso, além do relato da visita do prefeito a uma comunidade de difícil acesso num capítulo cujo nome é “concentração”, iniciando pela unidade escolar que nomeei como “abre-alas”, a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, por nela ter trabalhado desde que assumi a função de professora no quadro efetivo da administração direta da prefeitura de Duque de Caxias. Nesta unidade escolar permaneci por cinco anos e vivenciei as especificidades do trabalho em uma escola de difícil acesso.

Depois, trago as práticas cotidianas da Escola Municipal Brasil-Itália, nomeada nesta pesquisa como “porta-bandeira” e as parcerias inusitadas entre escola e comunidade na luta pela existência tanto de uma como de outra.

Em seguida, o “mestre-sala” vem representado pela Escola Municipal Santo Izidro, unidade escolar que é fruto de uma reivindicação comunitária e que vem, ao longo de sua história, assegurando à comunidade Santo Izidro possibilidades de emancipação.

Como “destaque de chão”, a Escola Municipal Tabuleiro é a unidade em que as dificuldades de acesso são as maiores em relação às demais. Localizada dentro da Reserva Biológica Federal de Tinguá, a escola atende a uma comunidade que clama pelo atendimento de suas demandas, as quais são bastante específicas se comparadas à maioria das reivindicações das comunidades de Duque de Caxias.

Em seguida, apresento uma “alegoria”. Não poderia deixar de narrar nesta pesquisa a visita do Prefeito à comunidade Tabuleiro, uma semana após minha visita à escola, fato que motivou a união e articulação de várias outras comunidades de difícil acesso e que contou com a presença de todos os diretores de escolas nelas inseridas. Neste momento, apresentarei como se deu este encontro e que reivindicações foram feitas, bem como, de que maneira a prefeitura expôs esta visita para a população de Duque de Caxias através de seus meios próprios de comunicação.

Após esta narrativa, tratarei da escola que nomeei como “ala coreografada” em que explico algumas práticas da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, situada na divisa de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, e que, pela

proximidade de outro município, acaba sendo prejudicada em suas questões identitárias.

As “passistas” são representadas pela Escola Municipal Coração de Jesus. A unidade, fundada em 1965, atende à comunidade do Bambu Amarelo que precisou “sambar” bastante para assegurar a extensão do atendimento da escola até o segundo segmento do ensino fundamental.

Em seguida, trato do elemento fundamental que faz com que toda a escola de samba seja conduzida: “a bateria”. Seu compasso, sua cadência e suas paradinhas motivam os desfilantes e asseguram a garra, o empenho e a paixão pela agremiação. Falo da Escola Municipal Santa Rita, local onde hoje exerço a função de orientadora pedagógica e, cujas práticas cotidianas, tanto me motivaram do início ao fim da pesquisa.

Sigo a pesquisa apresentando a “ala das baianas”. Nela explicito as ações da Escola Municipal Leny Fernandes do Nascimento e o cotidiano da comunidade Chapéu do Sol com as narrativas de pessoas atentas aos projetos que têm trazido a especulação imobiliária para o lugar.

A “ala das crianças” vem representada pela Escola Municipal Raul de Oliveira. A pequena unidade escolar, que conta com apenas duas salas de aula, vem produzindo práticas importantes para a comunidade do Cantão.

Em seguida, apresento a “ala da comunidade” representada pela Escola Municipal Barão do Amapá, que surpreendeu a toda rede municipal de Duque de Caxias ao alcançar a terceira melhor nota nacional na disciplina Língua Portuguesa na Prova Brasil no ano de 2006.

A décima primeira escola de que trato é a Escola Municipal Presidente Vargas que nomeei como a “velha-guarda”, com muitas histórias para contar ao longo dos seus muitos anos de criação.

Finalmente, o “conjunto”, o *‘todo’ do desfile, ou seja, a forma geral e integrada como a Escola se apresenta* (LIESA, 2011), apresenta as conclusões da pesquisa realizada e os anseios de que este trabalho possa desinvisibilizar práticas tão peculiares e, ao mesmo tempo, tão legítimas de emancipação. Antes, porém, da apresentação das partes desta dissertação, farei uso de alguns mapas que localizam o município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro, que explicitam a divisão do município de Duque de Caxias em distritos e que localizam as escolas de difícil acesso nesse município, salientando ainda que as

dificuldades na elaboração destes mapas foram imensas, na medida em que cartografar aquilo que é produzido como não-existente se constitui não só como uma tarefa de pesquisa, mas também de criação.

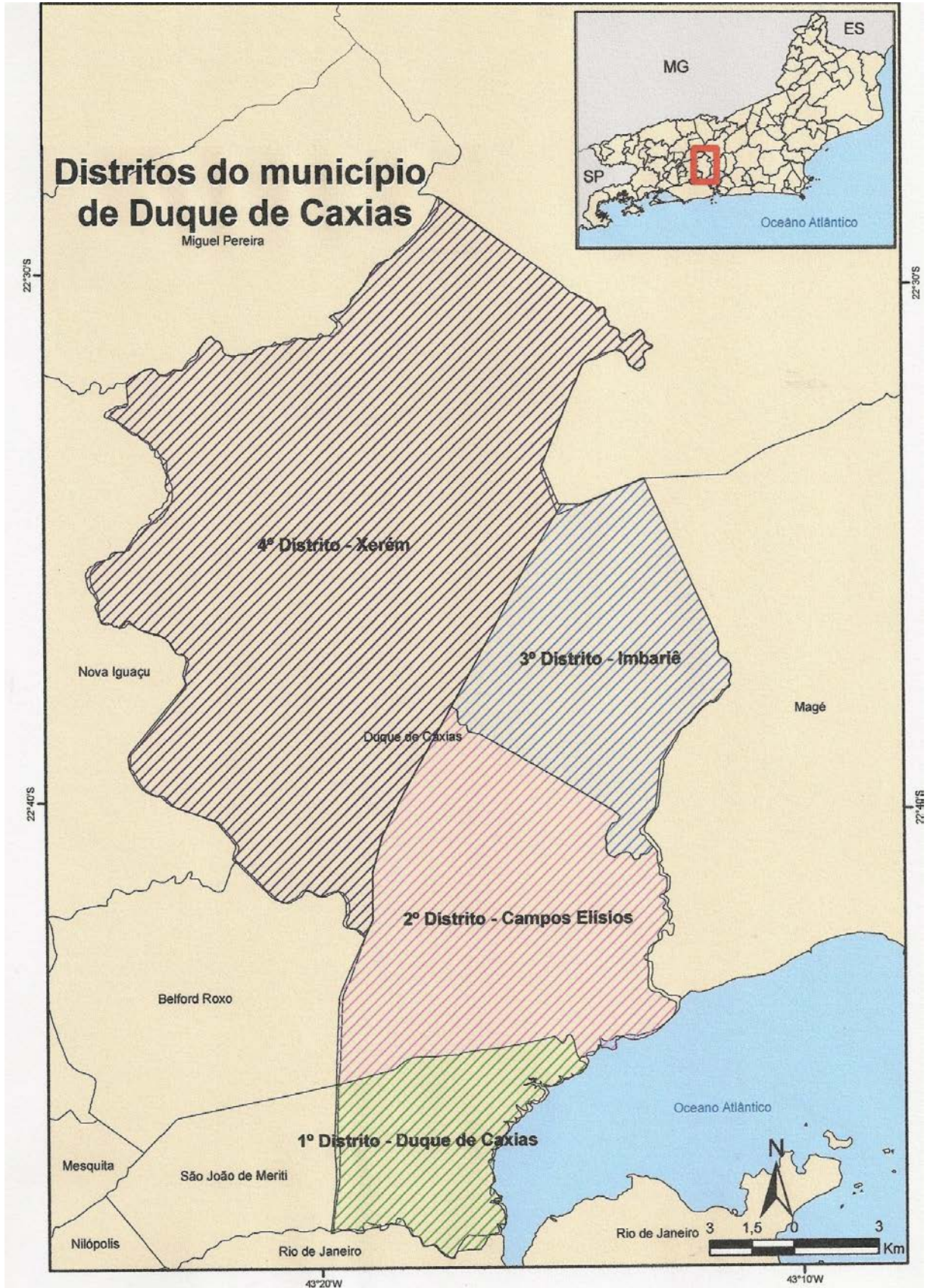
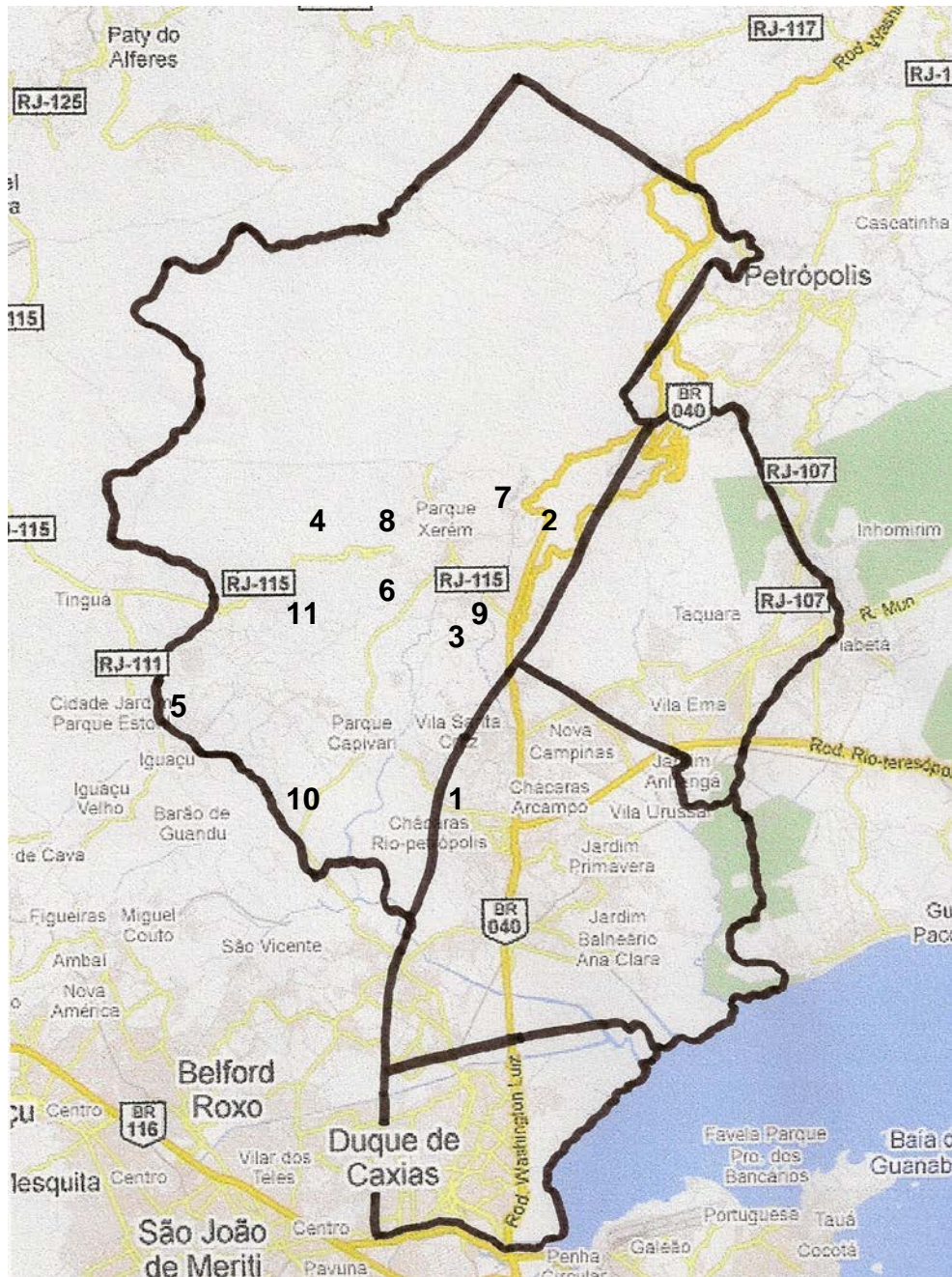


Figura 2 – Mapa do Município de Duque de Caxias por distritos (Fonte: PMDC – Plano Diretor, 2006)



- 1- Escola Municipal Presidente Costa e Silva
- 2- Escola Municipal Brasil-Itália
- 3- Escola Municipal Santo Izidro
- 4- Escola Municipal Tabuleiro
- 5- Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos
- 6- Escola Municipal Coração de Jesus
- 7- Escola Municipal Santa Rita
- 8- Escola Municipal Leny Fernandes do Nascimento
- 9- Escola Municipal Professor Raul de Oliveira
- 10- Escola Municipal Barão do Amapá
- 11- Escola Municipal Presidente Vargas

Figura 3 – Localização aproximada das escolas de difícil acesso do Município de Duque de Caxias (Fonte: < www.google.com.br/maps >/ grifos pessoais)

1 ENREDO

A reflexão sobre a invisibilidade das escolas de difícil acesso em Duque de Caxias foi enriquecida com as discussões propostas por Santos (2010) ao afirmar que *o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal*. Sobre isto, o autor explica:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente. (p.31-32)

Cotidianamente, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias estabelece contato com as escolas da rede através de três instrumentos básicos: reuniões na sua sede localizada no centro do município, ofícios disponíveis em pastas na portaria desta mesma sede e envio de e-mails às escolas. Em grande parte das escolas, algum funcionário se desloca diariamente até a sede da secretaria de educação para recolher os ofícios que não foram enviados por e-mail. Contudo, nenhum dos três instrumentos foi implementado considerando as condições reais das escolas de difícil acesso. O deslocamento diário até a secretaria de educação é uma tarefa que implicaria, além do alto custo referente ao transporte (não só pela distância, como também pelo pedágio que dá acesso ao distrito de Xerém), a disponibilidade de algum funcionário especificamente para fazê-lo. É válido citar que o quantitativo de funcionários que atuam em escolas de difícil acesso é baixo quando comparado às demais escolas da rede, até mesmo porque são escolas pequenas. Se os ofícios não chegam diariamente a essas escolas, tampouco chegam as convocações para as reuniões, avisadas por meio dos ofícios. Não seria muito dizer que, em tempos de avanços tecnológicos, nos quais a comunicação através de e-mails é realizada de modo usual, várias escolas de difícil acesso nem linha telefônica possuem: tornam-se ilhas nas comunidades que também são ilhas, cujo isolamento produz as mais diversas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994).

Através desse exemplo e de tantas outras situações vivenciadas no dia a dia dessas escolas, é possível notar o quanto a invisibilidade desses espaços é produzida em ações pensadas para o “global”, para a totalidade das escolas, tendo-se estabelecido enquanto critério de totalidade a proximidade à secretaria de educação e as possibilidades tecnológicas das escolas da rede, ou seja, a visibilidade das escolas. Sobre essa questão, Santos (2006a), cita:

Não há uma maneira única ou inequívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível . (p.102)

Mignolo (2005) contribui para esta discussão ao tratar do *exterior interno*. O autor explica que os modos como uma determinada comunidade se define compõem uma construção simbólica, o imaginário social, e que essa construção esteve sempre acompanhada de uma exterioridade, mas não de um “fora” (...), o fora que está dentro, porque contribui para a definição da mesmidade (p. 72). Desta maneira, são descartadas as múltiplas práticas tecidas no interior das escolas pesquisadas, muitas delas emancipatórias, pelo localismo das soluções produzidas e pelo não-enquadramento nas produções do que é tido como geral.

Para além disso, Santos (2008) atenta para a necessidade de dar visibilidade a essas soluções:

A tarefa é agora a de reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas, nem máximas, mas tão-só adequadas às necessidades locais, quer existentes, quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. (p. 110)

Sobretudo, ao considerar que *a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante* (p.94), Santos (2006a) nos desafia a refletir sobre a existência de um rico acervo de práticas que é cotidianamente descartado prejudicando assim as possibilidades de elaboração de alternativas contextuais.

A *produção da não-existência* (SANTOS, 2006a) das unidades escolares de difícil acesso também acontece numa relação de circularidade da elaboração de soluções únicas para o conjunto de escolas. Deste modo, ao mesmo tempo em que determinações para todas as escolas produzem a não-existência das unidades de

difícil acesso, também a invisibilidade destes espaços produz a elaboração de soluções gerais para a toda rede, impróprias às especificidades dessas escolas.



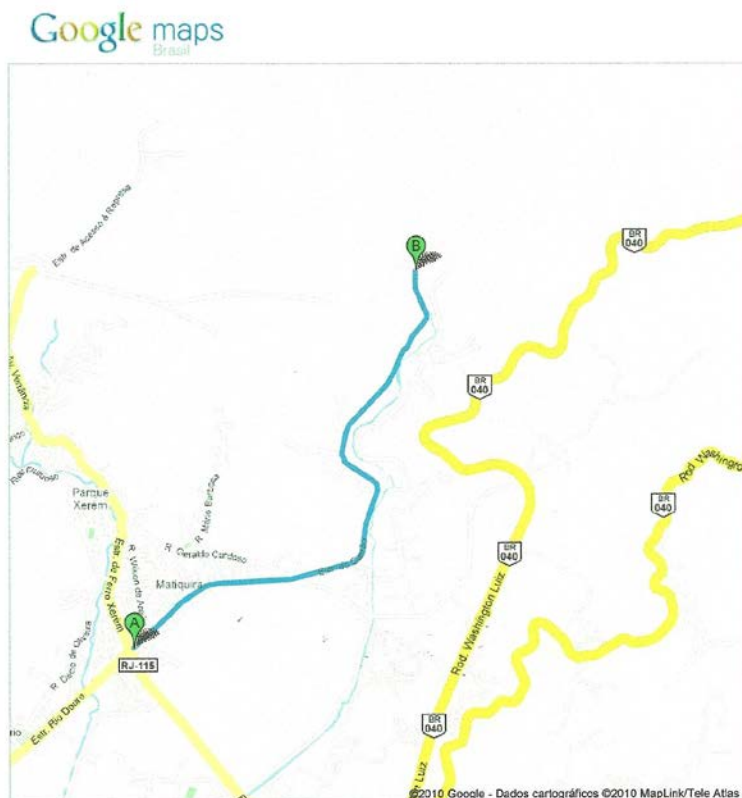
Figura 4 – Entrada da Escola Municipal Santa Rita (Fonte: arquivo pessoal)

A própria maneira escolhida para nomear essas escolas (escolas de difícil acesso) é um foco de discussão. Penso que difícil acesso poderia se referir ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Talvez valesse a pena imaginar as muitas unidades escolares geograficamente próximas aos centros urbanos que têm como característica o difícil acesso às suas práticas, ou mesmo se discutir o referencial tido como “fácil acesso”. Entretanto, os espaços foram nomeados como de difícil acesso em virtude das dificuldades no deslocamento e na distância, tendo-se como ponto de partida o centro do município. Pensando desta maneira, é possível ampliar a concepção de escolas de difícil acesso para escolas situadas em pequenas comunidades entendidas como de difícil acesso em função da distância do centro. Algumas dessas comunidades habitam margens de estradas, conforme consta no endereço de algumas unidades escolares pesquisadas. Curiosamente, a definição de estrada encontrada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) é a seguinte:

Estrada s.f. 1. Via mais larga que um caminho, que atravessa certa extensão territorial, ligando dois um mais pontos, e através da qual as pessoas, animais e/ou veículos transitam. 2. P.ext. tudo que conduz de um ponto a outro, que faz chegar a determinado fim. (p. 1260)

Nesta definição nota-se que no conceito de estrada se insere a ideia de caminho que conduz a um fim ou a um ponto. O que dizer, no entanto, de comunidades que estão às margens de estradas cujo término não conduz exatamente a outro ponto?

Citando o exemplo de uma das escolas pesquisadas, a Escola Municipal Santa Rita tem como endereço Estrada do Garrão s/nº. Essa estrada, que possui aproximadamente doze quilômetros, tem início na estrada de Xerém e termina... simplesmente, termina. Não há como dizer que conduz a um outro ponto. No fim da estrada, a trajetória de terra batida acaba e a paisagem se compõe por árvores em todos os lados.



O ponto A mostra o início da Estrada do Garrão em Xerém. O ponto B indica o fim da estrada

Figura 5 – Mapa da Estrada do Garrão em Xerém (Fonte: <<http://maps.google.com.br/maps>>)

Remeto-me então às ideias de Augé (2007) ao tratar dos *não-lugares*, compreendendo estes como não inseridos numa polaridade existente entre lugares e não-lugares, mas como paisagens por onde diariamente usuários passam,

registram imagens, mantêm o olhar antropológico sobre as comunidades, porém, sem substituí-lo, têm seu lugar ativo, o centro da cidade. Augé (2007) explica que:

Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares. (p. 98)

Acrescento, contudo, o pensamento de Certeau (1994) ao apresentar a distinção entre lugar e espaço. De acordo com o autor, uma das características do lugar é a sua estabilidade. Nele, configuram-se posições, impera a lei do próprio. Já o espaço, é concebido pelo autor como o *lugar praticado* (p.202). Assim, aquilo que se projeta enquanto lugar por arquitetos e urbanistas, tornar-se-á um espaço pelos praticantes, com suas mobilidades e produção de dinâmicas diárias. É possível, portanto, afirmar que comunidades de difícil acesso, enquanto dotadas de praticantes de não-lugares, são transformadoras em espaços cuja mobilidade diária, apesar da invisibilidade, desestabiliza a univocidade do que para elas foi projetado.

Complementando esta ideia ainda com as reflexões de Certeau (1994), a concepção de cidade enquanto *lugar*, dotada de estabilidade, isolável em suas funções é instaurada por um discurso utópico e urbanístico rejeita tudo aquilo que não é tratável em sua rede de ordem. Invisibiliza, portanto, as resistências inapreensíveis, as táticas dos usuários que astuciosamente dialogam com a ordem previsível, produzindo assim as *opacidades da história*. Contudo, de acordo com o mesmo autor, a *cidade-conceito se degrada*, pois cotidianamente se reinventa enquanto espaço de transformações e apropriações.

Hoje, sejam quais forem os avatares desse conceito, temos que constatar que se, no discurso, a cidade serve de baliza ou marco totalizador e quase mítico para as estratégias sócio-econômicas e políticas, a vida urbana deixa sempre mais remonta àquilo que o projeto urbanístico dela excluía. A linguagem do poder se "urbaniza", mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. A Cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir. (CERTEAU, 1994, p. 174)

Desta forma, localizo nas pequenas comunidades de difícil acesso lógicas próprias, maneiras de fazer, produzidas pelas astúcias de seus praticantes por meio de reapropriações do espaço organizado. Nesses espaços, as trajetórias formam

composições imprevisíveis, impensadas para muitos daqueles que são meros viajantes e que retornam sempre aos seus *lugares*.

Em meio a megalópoles barulhentas, movimentadas, em que tempos e espaços são escassos, nas comunidades onde se instalam as escolas pesquisadas, os tempos, espaços, movimentos e sons são outros. Compõem práticas cotidianas singulares adequadas à realidade local. Porém, enquanto aqueles cuja referência de vida cotidiana se resume ao modo de vida urbano qualificam o que se opõe a este como sendo rural, novas identidades são produzidas por estas micropopulações, não sendo possível, portanto, caracterizá-las de tal modo na medida em que o conceito de “rural” que se opõe ao conceito de “urbano” bipolariza espaços, supõe hierarquizações e impossibilita hibridismos.

A atribuição de sentidos que fez emergir a oposição rural-urbano possivelmente se deve à instalação dos polos construtores de identidade nas grandes cidades. Sendo assim, esses polos foram mais valorizados e deram origem à construção da identidade rural subalterna. Em relação a esta compreensão, as concepções hegemônicas do rural, em contraposição às concepções atribuídas ao urbano, carregam sentido hierarquicamente inferior, sendo caracterizadas como espaço atrasado, rústico, resistente à transformação.

É interessante pensar inclusive que, numa tendência que considera pares de opostos como fonte de atribuição de sentidos, *a possibilidade de existência de uma identidade requer a existência de outras identidades* (MOREIRA, 2005, p. 19). Deste modo, a compreensão do rural passa pela compreensão daquilo que não pode se caracterizar enquanto urbano.

Considerando que na contemporaneidade muitos espaços concebidos como rurais não apresentam as características do que os definem como tais, tem sido proposta a superação da oposição rural-urbano. Ao invés de pensar a cultura rural por meio do contraste com a cultura urbano-industrial, o que gerou a ideia da “descampenização do campo”, alguns autores alertam para a necessidade de rompimento com o conceito de “cultura rural” tendo como referencial a cultura urbana a fim de que seja possível visualizar as reais transformações pelas quais essa categoria identitária ampla e genérica estaria passando ao longo do tempo.

Neste sentido, Carneiro (1998) propõe a reflexão sobre o conceito de ruralidade procurando tematizar o mundo rural nas sociedades contemporâneas,

postulando a existência de um processo de ressignificação do rural construído por polaridades anteriormente citadas.

Como vemos, as noções de “rural” e de “urbano”, assim como a de “ruralidade” e a dualidade que lhes é intrínseca são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas, estando portanto sujeitas a reelaborações e a apropriações diversas. (p.5)

Conversando com um dos alunos da Escola Municipal Santa Rita, este me confessou o desejo em ser presenteado no natal com um cavalo. De acordo com a criança, daria para treinar o cavalo durante algum tempo e, posteriormente, inscrever-se em rodeios. Ao final do diálogo, o menino afirmou estar muito satisfeito em poder conversar comigo sobre isso e me pediu que o “adicionasse” como amigo em uma rede mundial de relacionamentos na internet.

Este fato me fez refletir sobre a intensificação das trocas entre universos culturais diferentes que não resultam necessariamente na descaracterização de um deles. Transformação dos costumes, das formas de relacionamento social e com a natureza, de concepções de mundo apresentam-se de maneira diversa e irregular de acordo com desejos e posição social dos praticantes, fato que não implica essencialmente no rompimento definitivo no tempo e no espaço. Ocorre, portanto, uma influência mútua entre tais culturas (rural e urbana), o que configura novos modos de viver, trabalhar, construindo, enfim, novas representações sociais. É válido, sobretudo, ressaltar que tais influências são assimiladas de modo singular pelos diferentes locais tornando-se propulsora das diferentes ruralidades.

Falar em culturas e identidades rurais, em territorialidades e localismos, não significa falar em determinações geossistêmicas da sociedade, mas sim nas condições de possibilidades ecossistêmicas da existência das comunidades. Nesse sentido, no plano internacional, poderíamos falar em ruralidades tropicais, distintas de outras ruralidades. No Brasil, teríamos ruralidades nordestinas, amazônicas, litorâneas, sulinas, serranas, planaltinas, dentre outras. (MOREIRA, 2002, p.9)

Tendo conhecimento de que as práticas que compõem as muitas ruralidades são singulares, penso ser importante a reflexão sobre a noção de cotidiano, na medida em que esta noção se configura para além de tudo aquilo que é organizável, mensurável, estruturado, programado e desenvolve-se, sobretudo, através do que é circunstancial, contextual, localizado, definindo modos de ser e de agir. Conforme salienta Oliveira (2005):

Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Deste modo, podemos afirmar que a tessitura de redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão supostamente submetidos. E isto acontece no cotidiano. (p. 48)

Pesquisar os cotidianos de escolas de difícil acesso, com suas ruralidades e outros elementos, buscando neles elementos emancipatórios, implica conhecer fazeres pedagógicos diversos que atravessam de modo bastante significativo as vidas dos moradores das comunidades onde elas se instalam. Penso também ser importante debater as concepções referentes ao conceito de democracia, visto que práticas de emancipação que atravessam e são produzidas nos cotidianos destas unidades escolares nem sempre se relacionam ao que globalmente se entende como prática democrática.

O reconhecimento e a valorização das racionalidades locais, dos pequenos fazeres, apontam para o estudo do sentido da democracia no mundo contemporâneo. Esta vem se afirmando como uma dinâmica de exclusão em boa parte dos espaços da sociedade, uma vez que, muitas vezes, práticas entendidas como de cunho democrático não garantem participação cidadã, nem vivência ou respeito da diversidade, entendida esta última como um trabalhar com as diferenças sem hierarquizá-las.

Nesse sentido, apresento enquanto reflexão nesta pesquisa, o diálogo sobre as possibilidades de investigar práticas de potencial democrático em que haja efetiva participação cidadã, priorizando aquelas que são tecidas em meio às relações vivenciadas na vida cotidiana. Desta forma, poderíamos observar a vida cotidiana enquanto uma multiplicidade de fios que organizam uma *lógica de práticas* (CERTEAU, 1994) e que se configuram em uma dança tanto desordenada quanto promotora de sutis e provisórias “harmonias”.

Sendo assim, compreende-se que uma dada sociedade deverá ser entendida em seu potencial democrático conforme for a efetividade de seu funcionamento e os mecanismos decisórios sobre os quais se apoia. Tal democracia social requer a construção de práticas emancipatórias que possibilitem problematizações contínuas da hierarquização e dos jogos de poder que constituem as relações nos e entre os diferentes grupos que tecem a teia social. Para que isso seja possível, faz-se necessário colocar em questão as produções de sentidos dos grupos hegemônicos,

assim como buscar desinvisibilizar as possibilidades inventivas que podem se encontrar invisibilizadas porque praticadas por grupos subalternizados que, entre outras manifestações discriminatórias, são sujeitados ao silenciamento originário do contexto não-democrático.

No distrito de Xerém, local onde estão dez das onze escolas de difícil acesso, os modos de vida da população se diferenciam sobremaneira da vida no centro do município: sítios, fazendas, estradas de terra batida, transportes com tração animal e vaquejadas compõem a vida cotidiana das comunidades que lá habitam. A presença do poder público também é bastante diferente nos dois distritos. Enquanto no centro museus, escolas, hospitais são inaugurados ou reformados, no distrito de Xerém, a população precisa se organizar das mais variadas maneiras para ter suas necessidades básicas atendidas pelo governo municipal. Se muitas das políticas públicas são produzidas tendo como beneficiários todos os cidadãos do município e se a referência para definir cidadania é o morador do centro, as especificidades daqueles que moram em espaços cujas ruralidades produzem identidade acabam não compondo o que se define por cidadania.

O conceito de cidadania costuma ser discutido em diferentes áreas. Contudo, apesar de tratado por diversos campos, na maioria das vezes, tal conceito nos remete a um conjunto de direitos e deveres estabelecidos socialmente cuja finalidade é garantir a ordem social e assegurar a liberdade e a possibilidade de reivindicação ao cidadão.

Mediante um repertório de deveres a serem cumpridos e de uma gama de direitos a serem ofertados, seria possível afirmar que o cidadão é um ser livre e com potencial de participação na sociedade onde se insere. Será?

Como afirma Arroyo (2007, p. 58), *essa concepção de cidadania é sua negação*. Ao supor o conhecimento e uso desse repertório como requisito para o exercício da cidadania, exclui-se dela todos aqueles que o desconhecem, o subvertem ou o reconstróem tendo como referência as necessidades e tensões da vida cotidiana. Sendo assim, aqueles que se inscrevem nos limites definidos pelo que historicamente se concebeu enquanto cidadania, a estes caberá o título de “cidadão”, enquanto aos demais, os “fora da linha”, rótulos diversos os adjetivam. São os excluídos, os vadios, o “povinho” (BUFFA, 2007).

As ações destes excluídos, portanto, não se inserem dentro dos moldes do que é instituído como participação cidadã.

Não é fácil afastar e menos ainda defender as formas sinuosas e sutis através das quais a vinculação entre educação e cidadania, como precondição para a participação, vem agindo durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não-aptos como sujeitos de história e de política, e a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira. A participação fora dos espaços até físicos definidos pelas autoridades competentes continua sendo, até hoje, reprimida como o vandalismo. (ARROYO, 2007, p. 39-40)

A possibilidade de pensar a cidadania sob uma outra ótica conceitual é um dos modos de que disponho para apresentar práticas emancipatórias singulares que asseguram a participação cidadã de pequenas comunidades invisibilizadas e que, por esta condição de invisibilidade, suas lutas, demandas e reivindicações por muitas vezes não cabem nos formatos estabelecidos pelo limitado conceito tradicional de cidadania.

Com a finalidade de contemplar tais manifestações e sua ação emancipatória, será necessário, portanto, apresentar práticas variadas desenvolvidas não somente conforme o conceito dominante de cidadania e das relações dos “cidadãos” com o Estado, mas, para além disso, expor reflexões e situações referentes às práticas reais desenvolvidas em comunidades excluídas e, conseqüentemente invisibilizadas, no município de Duque de Caxias.

Sendo assim, essas comunidades cujo acesso às políticas públicas específicas inexistem e cujos canais para reivindicações de suas demandas não se inscrevem na cidadania prevista vão sendo invisibilizadas mediante um quadro que define como visível o que é central. No que se refere à ideia de participação cidadã, acredito ser necessário repensar o conceito da cidadania para além do mero direito ao voto, o que nos convida a compreender a cidadania de modo plural, considerando as maneiras (os usos) que diferentes populações desenvolvem para assegurar o exercício dos seus direitos. Portanto, isso significa pensar este debate tendo como referência as práticas emancipatórias que se traduzam como ações que amplifiquem o campo de possíveis das dinâmicas democráticas, apoiadas na concepção de que *a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um* (MATURANA, 2002, p.75).

Se o conceito de cidadania foi construído com base em um modelo globalizante, a cidadania enquanto prática vivida se escreve/inscreve nas linhas do cotidiano mediante os fazeres dos “cidadãos” nos *espaçostempos* contextualmente

localizados, contemplando a perspectiva de que os usos destes *espaçostempos* pelos sujeitos não correspondem apenas ao consumo das normas e concepções de cidadania vigentes. Neste sentido, constitui-se o cotidiano como um espaço de possibilidades para a percepção e diálogo com as relações de poder e sua reinvenção, usos subjetivos e subversivos, às vezes, das ordenações de sentido hegemônicas. Certeau (1994) fundamenta as idéias supracitadas ao afirmar que:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código de promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É necessário analisar a sua manipulação pelos fabricantes que não a fabricam.(p. 40)

Portanto, além do questionamento sobre a existência de forças globalizantes que constroem e modulam planos para grupos sociais subalternizados, é necessário explicar porque tais grupos em suas práticas cotidianas não se reduzem a isso; ao invés de simplesmente absorverem as definições dominantes, inúmeras vezes se reapropriam de maneira singular delas, redimensionando-as nos microespaços coletivos por meio de suas variadas maneiras de fazer.

No âmbito desta reflexão, chego à discussão sobre modelos de democracia alternativos ao modelo liberal, hegemônico, caracterizado pelo abandono da ação mobilizadora social e da ação coletiva em prol de uma prática legitimada exclusivamente pela representatividade de poucos sobre muitos e diversos. Deste modo, grupos subalternizados, vulneráveis socialmente, não conseguem que suas demandas sejam representadas no sistema político da mesma forma que os setores sociais majoritários.

Contudo, ao passo que este modelo de democracia vem se configurando ao longo da história como concepção vigente e válida em contextos diversos, outros modelos vão se estabelecendo, por vezes microscopicamente, através de práticas sociais reais, sejam por maneiras de *relativização da representatividade ou de articulação entre democracia representativa e democracia participativa que parecem mais promissoras na defesa de interesses e identidades subalternas* (AVRITZER, SANTOS, 2002, p.54-55).

Conforme Santos (2002) explica:

...o modelo hegemônico de democracia (democracia liberal, representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade, baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos

restritas, na distância crescente entre representantes e representados e em uma inclusão política abstrata feita de exclusão social. Paralelamente a este modelo hegemônico de democracia, sempre existiram outros modelos, como a democracia participativa ou a democracia popular, apesar de marginalizados e desacreditados. Em tempos recentes, um desses modelos, a democracia participativa, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de alta intensidade. Trata-se de iniciativas locais, em contextos rurais ou urbanos, em diferentes partes do mundo, e que crescentemente vão desenvolvendo vínculos de interconhecimento e de interação com iniciativas paralelas, ensejando, assim, a formação, por enquanto embrionária, de redes transnacionais de democracia participativa. (p. 32)

Deste modo, como nos afirma Cohen (apud GOHN, 2009a, p. 55) *a democracia não se legitima só com o voto, mas sim mediante discussões e decisões coletivas dos membros da sociedade*. Neste agir coletivo existe produção de saberes, dinamizada pelos praticantes nos/dos cotidianos, inferindo nas dinâmicas que tratam do exercício da cidadania. Conforme explicita Arroyo (2007):

Recentemente se enfatiza que aos direitos do cidadão correspondem deveres do Estado. Colocada a vinculação entre a educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares. A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia nesses termos, se ocultam os processos centrais de constituição da cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que foram definidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio projeto político-pedagógico da construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói.(p.77-78)

Entretanto, ao tratar dos movimentos sociais e suas reivindicações é comum a associação aos grandes movimentos sociais e, sobretudo, aos “novos movimentos sociais” (o feminismo, o ambientalismo, etc.) que *tratam de campanhas de tema único voltadas para fins não materiais obtendo apoio de diversas classes* (GIDDENS, 2005, p. 572). Ao apontar as práticas reivindicatórias de comunidades invisibilizadas de Duque de Caxias, explicito as demandas variadas de pequenos movimentos sociais, considerando que estas microorganizações e suas soluções coletivas compõem um repertório de táticas e práticas que buscam mudanças nos modos de viver dessas comunidades. Os movimentos sociais que abordo são *históricos e têm, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demandas* (GOHN, 2009b, p. 100).

Assim sendo, ainda que a escola represente para muitos um instrumento de reprodução dos meios globais, ela é também um lugar privilegiado onde múltiplas

práticas cotidianas de “desobediência” se realizam. Todos certamente trazemos de nosso cotidiano escolar lembranças, imagens, vozes, leituras, manifestações de afeto (ou de desafeto) que nos remetem a momentos específicos da vida e que nos constituem em nossas posturas e ações atuais. Tais *espaçostempos* que certamente construíram e reconstruíram caminhos *nas redes de sujeitos que cada um de nós é* (SANTOS, 2008, p. 107) têm sido meio impulsionador para inúmeras práticas em diversas comunidades.

Nas comunidades pesquisadas é inegável o significado da escola para seus moradores. De acordo com um dos alunos, *dia das crianças na escola é melhor do que o natal em casa*. Eventualmente, um evento realizado na escola modifica toda a dinâmica da comunidade. A maioria das escolas pesquisadas oferece para a comunidade apenas a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ao final desta etapa, algumas das unidades escolares organizam uma grande festividade para celebrar a “formatura” de seus alunos. Evento de tamanha importância para aquelas comunidades, que comemoram as conquistas de suas crianças, implica no uso de roupas que segundo os moradores, eles só usam em casamentos. Pais e mães fazem economia por longo período para levar suas filhas aos salões de beleza no centro da cidade, alugam roupas para que os alunos usem durante a festa e contratam fotógrafos para registrar o momento.



Figura 6 – Alunas da Escola Municipal Santa Rita em dia de comemoração pela conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental (Fonte: arquivo pessoal)

É possível identificar, inclusive, práticas marcadas por processos de lutas e resistências que têm feito a diferença na melhoria da qualidade de vida de algumas populações, práticas estas que são semeadas no interior das escolas, em reuniões de responsáveis, em contatos com professores e funcionários, em projetos desenvolvidos nas unidades escolares. Nas escolas de difícil acesso a tessitura destas práticas acontece cotidianamente. É válido ressaltar que a escola se configura para muitas micropopulações como um dos poucos, senão o único, *espaçotempo* para a reivindicação e discussão de questões que influem diretamente na vida social e pessoal, se é possível separar esses itens, dos sujeitos que próximo a ela vivem. Nas comunidades pesquisadas a escola é o único *espaçotempo* instituído de exercício da cidadania. Desde solicitações de saneamento básico para os moradores, até o apoio para o resgate de uma relação amorosa findada, a escola tem sido, ainda que muitos insistam que cabe a ela apenas o trato das questões educacionais relacionadas ao ensino, um dos fios que se entrelaça a tantos outros que movimentam a vida cotidiana, tecendo as redes de práticas sociais dessas comunidades.

É nesse momento que se evidencia a necessidade de compreender as ações cotidianas da escola como práticas criativas, dando a elas a visibilidade que foge a uma lógica racionalizante que vê a escola apenas como um espaço de rotina pedagógica e trazendo a compreensão de que infinitos movimentos têm se entrelaçado dando um sentido muito mais amplo às funções escolares.

Em uma das comunidades pesquisadas, pais e responsáveis registravam durante as reuniões na escola sua indignação pela falta de pavimentação na estrada principal. De acordo com os moradores, em dias de chuva se tornava difícil conduzir os alunos até a escola sem que eles e seus responsáveis chegassem até ela repletos de lama, visto que o meio usado para tal transporte, na maioria das vezes, era a bicicleta. Os muitos contatos da direção da escola com a Secretaria de Obras, na tentativa de solucionar a questão não tiveram sucesso. Foi preciso pensar alternativas. A solução surgiu durante uma reunião em que uma das mães mobilizou outros responsáveis para uma cantoria de hinos religiosos nas proximidades da residência do prefeito diariamente às sete horas da manhã. Após uma semana de muita cantoria, a Secretaria de Obras já estacionava seus caminhões na estrada para a sua pavimentação. A estrada teve quatro dos seus dez quilômetros

asfaltados, tendo a pavimentação início no acesso principal e seguindo até as redondezas da escola.

O potencial das práticas sociais que emergem na/da/pela escola, capazes de provocar mudanças reais no cotidiano das pessoas que ali vivem e trabalham, evidencia o quanto são complexas as relações entre os fios que compõem o cotidiano dessas comunidades. Negar a existência destes fios é, sem dúvida, negar o movimento da vida.

Neste sentido, pretende-se que esta proposta de investigação das práticas cotidianas da escola forneça subsídios para o reconhecimento de manifestações inovadoras, necessárias, escolhidas e vividas e que durante longo tempo se mantiveram presentes, porém, subjugadas a uma compreensão de que o saber e o fazer são distintos. Quem sabe, se torne possível, assim, apurar os olhares para os pequenos retalhos da vida cotidiana.

2 EVOLUÇÃO

De acordo com o manual do julgador da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro 2011 (LIESA), *evolução* é um dos dez quesitos avaliados num desfile. Esse quesito compreende *a dinâmica da dança de acordo com o ritmo do samba que está sendo executado e de acordo com a cadência da bateria* (p.28). Considera a espontaneidade, a criatividade, a empolgação e a vibração dos desfilantes. É um quesito que só pode ser avaliado no instante do desfile e que não é passível de recortes. Os modos como uma agremiação evolui dependem de uma combinação de muitas circunstâncias: o entrosamento de seus componentes, o conhecimento do samba-enredo, a ligação afetiva dos desfilantes com a escola de samba. Portanto, evolução tem o sentido de uma série de movimentos realizados contínua e regularmente completando um ciclo harmonioso.

Apesar da reflexão feita acima sobre o conceito de evolução, não é este o sentido que a maioria de nós atribui inicialmente a este termo. Diferente da perspectiva de um movimento constante e cadenciado, evolução nos remete às teorias darwinistas e, por consequência, a uma concepção de aperfeiçoamento dentro de um processo gradativo. Este conceito, amplamente difundido nas ciências biológicas, acaba por influenciar também a antropologia social, sobretudo quando Spencer (s.d.) o explica como *um processo através do qual uma sociedade se desenvolve progressiva e qualitativamente de modo previsível*.

Contudo, a adesão que faço nesta pesquisa é à noção de evolução inicialmente mencionada. Trata de um sentido que a palavra pode possuir que é tão invisibilizado quanto as comunidades aqui pesquisadas. Falo de evolução, portanto, para tratar dos modos como foi desenvolvida a presente pesquisa.

Assim como a evolução de uma escola de samba, esta pesquisa também atravessa o campo da expressividade. Algumas maneiras de pesquisar se diferenciam dos modos validados pelo chamado rigor científico que reduzem o que é pesquisado a algo sem vida, sem subjetividade, sem processualidade. Com o intuito de pesquisar subversivamente (lançando mão do advérbio por considerar que práticas metodológicas em que o pesquisador “mergulha” nos *espaçostempos* pesquisados se diferenciam sobremaneira daquelas práticas validadas de

supervalorização da objetividade e do distanciamento do que é pesquisado), encontro na narrativa abaixo pistas para o tracejar desta trilha:

O caderno estava em cima da mesa do aluno que o havia deixado na sala de aula para usufruir as delícias daqueles quinze “brevíssimos” minutos de recreio. Na folha que o ventilador ligado insistia fazer ir e vir estava a lista transcrita do quadro com letras infantis forçadamente arredondadas. “Estudar para a prova de Geografia: Regiões do Brasil, Estados Brasileiros, Capitais”. Da janela da sala de aula era possível observar o recreio. Crianças de todos os tamanhos e sotaques corriam como se cada minuto passasse muito mais rápido do que qualquer um dos minutos que compõem as quatro horas-aula do efetivo exercício do “trabalho escolar”. Naquele recreio estavam muitos dos estados do país. Aliás, havia muito mais do que as capitais: coexistia o interior e o centro urbano certificando que, naquele momento, não fazia a menor diferença evidenciar uma divisão política do país, mas possivelmente era visível a unidade política nas relações entre os alunos. (BARONI, 2009, p.7)

Esta narrativa, que relata uma situação cotidiana da Escola Municipal Santa Rita, sinaliza pontos importantes quanto à tessitura de saberes. De acordo com Santos (2007), a ciência moderna estabeleceu caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos. Vale o que é quantificável, visível, classificável. Pensando sob esta ótica, vale a lista de conteúdos para a prova: regiões brasileiras, estados do Brasil, capitais. De modo algum constaria como saber valorado o questionamento de um aluno ao outro nascido no município de Ceará-Mirim se neste lugar “só viviam crianças”.

Sobre as imposições da modernidade, Santos (2007, p. 63) alerta que o *rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou.*

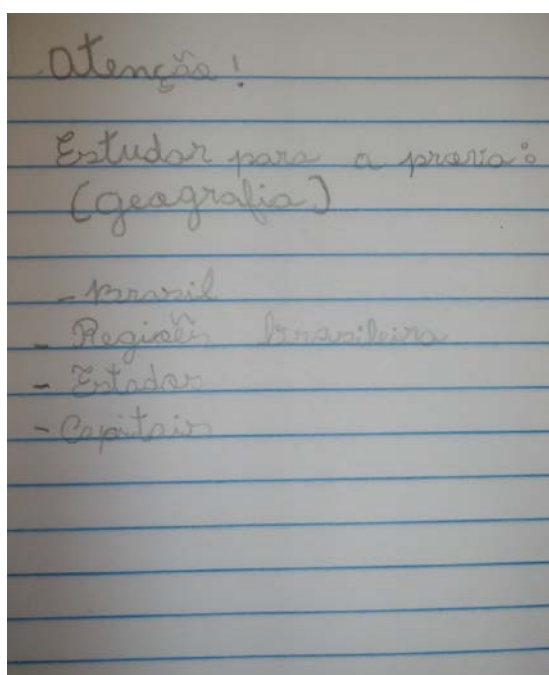


Figura 7 – Registro feito por um aluno do conteúdo a ser cobrado na prova (Fonte: arquivo pessoal)

Contudo, os estudos dos cotidianos nos impulsionam a refletir sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificáveis.

Existe, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo ou em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. (OLIVEIRA, 2005, p. 48)

Sendo assim, estudar os cotidianos é não se reduzir à lista, é pensar além de um paradigma totalizante, é mergulhar em múltiplas possibilidades e supor mais do que tudo aquilo que nos é informado pela modernidade no singular. Pensar o cotidiano é *supor o plural como originário* (CERTEAU, 1994, p. 223). Trata-se de questionar os caminhos que já conhecemos, perceber seus limites e sublinhar a possibilidade de novas rotas.

Retomando a lista com os itens a serem estudados para a prova, muitos questionamentos poderiam ser gerados mediante o tracejar destes limites. Por que aqueles conhecimentos foram os selecionados para uma prova? Por que os itens a serem cobrados naquela avaliação seriam as reproduções de uma sequência de conteúdos estabelecida num livro didático? Por que as referências de estudos seriam os mapas pintados nos cadernos?

Não pretendo invalidar as ações desenvolvidas por essa escola, nem pela professora da turma e, muito menos, por esses alunos. O que trago como problematização é o fato de seguirmos sempre os mesmos caminhos porque o julgamos o único válido.

É possível afirmar que no decorrer dos últimos quatro séculos se desenvolveu a idéia de que a validade e a hierarquização dos conhecimentos seria dada conforme sua capacidade de comprovação mediante alguns métodos. Assim, aprendemos que os demais modos de produção do conhecimento devem ser negligenciados, inferiorizados, superados. Sobre esta trajetória histórica, Henry (1998) explica que:

Revolução científica é o nome dado pelos historiadores da ciência ao período da história européia em que de maneira inquestionável, os fundamentos conceituais, metodológicos e institucionais da ciência moderna foram assentados pela primeira vez (...). O desenvolvimento e a fixação da metodologia característica da ciência sempre foram considerados constitutivos da revolução científica. (p.13)

Tal metodologia supõe a distinção entre sujeito e objeto. Pretende-se com isso que o pesquisador, isento de sofrer qualquer interferência daquilo que investiga, seja capaz não só de observar o objeto estudado, como também de controlá-lo. É como se fosse possível a suposição de que a sala de aula é o lugar de aprender e de que o recreio é o momento de brincar; é imaginar que as recordações e narrativas da vida dos alunos que chegam ao Rio de Janeiro vindos do interior do Ceará repletos de sonhos não coubessem nas perguntas da prova sobre os estados do Nordeste.

Vale também destacar a necessidade da fragmentação destes saberes tidos como válidos. A impressão deixada é de que, quanto mais se fragmenta, maior será o conhecimento que se tem sobre determinado conteúdo. E, deste modo, os saberes vêm se ordenando, analiticamente, nos cadernos de nossos alunos: O Brasil, as Regiões do Brasil, Os Estados Brasileiros, As Capitais Brasileiras. Nosso aprisionamento a esta sequência é facilmente evidenciado quando conseguimos imaginar que nos bimestres anteriores se trabalhou nesta turma “O Planeta Terra”, “Continentes”, “A América”, e que nos próximos bimestres se tratará das “Cidades”. Sobre esta fragmentação, Latour (2001) denuncia:

Uma coisa é certa: depois que a teoria fez o seu corte analítico, depois que o barulho dos ossos se quebrando foi ouvido, já não é possível dar conta de como sabemos, como construímos, como vivemos a Boa Vida (...). A diferença entre teoria e prática não é mais um dado do que a diferença entre conteúdo e contexto, natureza e sociedade. O que se fez foi uma divisão. Mais exatamente, é uma unidade que foi fraturada pelo golpe de um poderoso martelo. (p.306)

Conforme Latour sinaliza, após o parcelamento dos saberes, torna-se quase impossível reconciliar os cacos. É este paradigma que nos ensinou a compreender a realidade mensurada e quantificada, fixa e previsível e, quanto mais a for, mais científico e racional será o conhecimento que se constrói nela.

Deste modo, a ciência vem nestes quatro últimos séculos ganhando espaço e configurando uma supremacia na produção de saberes validados socialmente, tornando-se a referência sobretudo em função do “progresso” que torna possível à sociedade (grandiosas pesquisas, avanços tecnológicos...). Nas nossas relações cotidianas rotineiramente vemos o reflexo de tal pensamento hegemônico quando nos deparamos com a naturalização de muitas práticas.

Todo o conhecimento produzido pela ciência moderna se fez em oposição ao saber vulgar, às opiniões, ao espontâneo, enfim, ao chamado senso comum. De

acordo com Santos (1989), esta diferenciação entre ciência e senso comum se constituiu a primeira ruptura epistemológica. Tal oposição se explicita nas palavras de Bachelard (apud SANTOS, 1989):

A ciência se opõe absolutamente à opinião. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. (p.33)

Pensando em novas trilhas é que se propõe o reencontro entre ciência e senso comum, a busca dos saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver. *Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989, p.39).

Se aquilo que durante tanto tempo vem sendo invisibilizado pelo paradigma da modernidade também é conhecimento, se faz necessário mergulhar de modo pleno em outras possibilidades lógicas a fim de que seja possível desinvisibilizar tais modos de produção de saber e, assim, se apropriar das *mil maneiras de caça não-autorizadas nas quais o cotidiano se inventa* (CERTEAU, 1994, p. 38).

Para minha surpresa, os diálogos com a mesma professora que escrevera no quadro a lista de conteúdos da prova de geografia me trouxeram às mãos um caderno guardado em uma das gavetas do armário da turma. Encapado com tiras de diferentes papéis, no caderno havia as letras de muitas cantigas que, segundo a professora, foram trazidas pelos alunos. Cada um trouxe uma música que aprendeu com sua família. Famílias que os documentos escolares especificam as origens: cariocas, mineiros, cearenses, pernambucanos, paraenses, todos ali, com um pedacinho de sua cultura registrado naquele caderno produzido na sala de aula e guardado com todo carinho pela turma.

Assim, também foi possível ampliar as limitações impostas à minha visão. De acordo com Von Foerster (1996, p. 71), *devemos compreender o que vemos, ou do contrário, não o vemos*. E quantas e infinitas coisas não são vistas porque não são compreendidas? Ampliar nossas compreensões se torna fundamental para que amplie nossas possibilidades de percepção. Os modos para fazê-lo se constituem no ir além das armadilhas da modernidade. Sem a ampliação de minha percepção, o caderno acima citado jamais chegaria às minhas mãos.

Alves (2008a) define alguns movimentos que possibilitam que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas. O primeiro movimento, *o sentimento do mundo* (p.18) trata da necessidade do mergulho nos cotidianos a fim de que se conheça muito mais do que a visão nos apresenta. Para pesquisar e sentir os cotidianos se faz necessário ultrapassar tais limites e *executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar* (p. 42).

O segundo movimento, *virar de ponta cabeça* (p. 23), propõe uma subversão das teorias que já conhecemos, que já aprendemos. Tidas como verdades que se repetem na prática, o que se pretende neste movimento é que as múltiplas fontes teóricas que se impõem sejam compreendidas enquanto hipóteses que não se tencionam confirmar na medida em que o cotidiano se reinventa a cada ação.

O terceiro movimento, *beber de todas as fontes* (p. 27) propõe a ampliação de nossas convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimento. Passa a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, sentido, narrado. Assim como os cotidianos se tecem nas diferenças, naquilo que é heterogêneo, na diversidade de seus sujeitos e de suas relações, certamente também serão diversas as fontes que permitirão o estudo de sua complexidade.

O quarto movimento, *narrar a vida e literaturizar a ciência* (p.30) propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar este registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano. Ao narrar, o escritor participa daquilo que narra. Considerando, portanto, a importância das narrativas nas pesquisas nos/dos cotidianos é que se destaca a multiplicidade de informações nelas contidas. Tais narrativas trazem para o hoje momentos e sentimentos que estiveram/estão presentes nas redes de sujeitos que compõem cada um dos praticantes de uma realidade cotidiana.

O quinto movimento, *Eccem Femina* (ALVES, 2008b, p. 46), trata da existência e dos sentimentos dos praticantes que saltam a cada acontecimento narrado e que, por tantas vezes, a objetividade de quem investiga não é capaz de expressar. Alves (p.46) explica que *o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes*. Só se é possível compreender aquilo que construímos pela nossa investigação através das linguagens dos outros. Von Foerster (1996, p. 73) cita que *a única maneira de ver-nos a nós mesmos é ver-se através dos olhos dos demais*.

Os movimentos acima descritos são indispensáveis para a leitura do cotidiano, no cotidiano e com o cotidiano. São eles que despertam para a possibilidade de pensar trilhas diferentes para trajetórias que já cansamos de seguir. São táticas imperceptíveis ao que é visto de modo totalizante, mas extremamente significativas quando anunciadas pelas pistas e sinais específicos dos localismos. Assim, Ginzburg (1989, p.144-145) destaca que *é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria.*

Portanto, refletindo sobre as táticas cotidianamente criadas, sobre as reinvenções das permanências nas escolas talvez fosse oportuno supor que algumas dessas reinvenções sejam capazes de oferecer pistas às questões mais globalmente difundidas na sociedade. Os debates promovidos sobre cidadania, democracia, subjetividade se reescrevem na vida cotidiana dos localismos. Santos (2008, p. 111) confirma esta idéia ao explicitar que *quanto mais globais os problemas, mais locais e mais multiplamente locais deverão ser as suas soluções.*

Para tal, a opção metodológica neste trabalho é pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pretendendo, por meio dela, desenvolver aprendizagens diversas sobre as práticas dos sujeitos das comunidades pesquisadas e das escolas nelas inseridas, sujeitos estes tão pouco ouvidos no universo dominante, que os negligencia ao assumir como referência a ideia de que as vozes destes sujeitos elaboradas na tessitura dessas práticas, não compoem o que é dominante, não precisam ser ouvidas. Deste modo, busco nesta pesquisa compreender o que é produzido no cotidiano dessas comunidades; que ações emancipatórias são criadas considerando as regulações impostas pelo poder globalizante. Como nos confirma Oliveira (2008):

Os praticantes da vida cotidiana, portanto, embora estejam inscritos em um mundo cujas regras interativas são definidas externamente, agem de modo próprio no uso que fazem dessas normas. (...) Assim, o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto, onde esta ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. (p.85)

É importante afirmar que ao realizar o mergulho no cotidiano das comunidades pesquisadas, não pretendo fazer um recorte de uma realidade da qual não participo. Este mergulho supõe um acervo de informações das quais me utilizo para compreender tais comunidades, mesmo com a consciência de que a vida cotidiana destas se inscreve numa multiplicidade de redes tão ampla de

possibilidades que seria impossível apreendê-la completamente. Pais (2003) ilustra a validade deste mergulho ao afirmar que:

O trilhar sociológico das rotas do cotidiano não obedece a uma lógica de demonstração, mas antes a uma lógica de descoberta, na qual a realidade social se insinua, conjectura e indicia, através de uma percepção descontínua e saltada de um olhar que a sociologia do cotidiano exercita no seu vadiar sociológico. (p. 17)

Além disso, minha adesão a essa prática metodológica se dá em virtude de me constituir como um dos fios das incontáveis redes que compõem as práticas cotidianas dessas comunidades antes mesmo de pensar em realizar esta pesquisa.

Desde 1999 sou funcionária do quadro permanente da Prefeitura de Duque de Caxias. Aprovada em concurso público para atuar como professora, optei por exercer esta função em uma escola de difícil acesso sem saber objetivamente que características faziam com que aquela escola que escolhi se diferenciasse das demais. Descobri no primeiro dia de trabalho na Escola Municipal Presidente Costa e Silva: ao descer do ônibus que me deixava mais próxima à escola, caminhei por aproximadamente dois quilômetros numa estrada não pavimentada. Lá chegando, ao me apresentar na secretaria da escola à diretora, também chegou a mãe de um aluno com uma galinha em uma bolsa para presentear a professora de seu filho pelo trabalho realizado. No dia seguinte choveu. Fiquei na estrada sem ter como chegar à escola pois a água e a lama haviam tomado conta da travessia de terra. Me senti impotente, por não poder estar junto aos alunos, àquela realidade que me ofereceria tantas possibilidades de aprendizagens. Em 2006, fiz um novo concurso para a rede municipal desta vez para atuar como orientadora pedagógica. Não tive dúvidas: escolhi uma escola de difícil acesso para exercer meu ofício. Mesmo não sendo moradora de uma das comunidades onde se encontram as escolas de difícil acesso, hoje faço parte do cotidiano destas escolas. Desde a época em que assumi a primeira matrícula como professora da rede, vivo os problemas e soluções locais o que me desloca, enquanto pesquisadora, da condição de mera observadora das práticas para a condição de *praticante* (CERTEAU, 1994). A procura constante pela compreensão do que ocorre no dia a dia das escolas e das comunidades durante a pesquisa é fortemente acompanhada pelas marcas das minhas experiências enquanto professora e orientadora da rede municipal. Ferrazo (2003) estabelece esse tipo de relação afirmando que:

(...) apesar de, nesses estudos, pretendermos explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”.(p.160)

Sendo assim, a identificação como *pesquisadorapesquisada* traz a impossibilidade de realização da pesquisa com distanciamento, neutralidade ou isenção, colocando-me *separada desse outro* (FERRAÇO, 2003).

Santos (2003) explica que a ciência moderna e a concepção de conhecimento objetivo excluíram de si os valores humanos construindo assim a dicotomia sujeito/objeto. Contudo, de acordo com o próprio autor, esse é apenas *um juízo de valor* imposto pela modernidade. Santos nos chama a atenção para o paradigma emergente no qual o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é assumido em plenitude, possibilitando a concepção de que *todo conhecimento é autoconhecimento* (p.50).

Enquanto praticante das dinâmicas das escolas de difícil acesso que também pesquiso e reconhecendo os conhecimentos produzidos como autoconhecimento, assumo os limites que possuo na imersão no cotidiano dessas unidades escolares. *Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles* (FERRAÇO, 2003, p.173). Por esta razão, optei por fazer a pesquisa não somente nas comunidades onde trabalho/trabalhei. As narrativas nesta dissertação tentam apresentar as lutas cotidianas das onze escolas de difícil acesso da rede municipal. A decisão em realizar a pesquisa com esse quantitativo de escolas se deu porque cada uma delas me concedeu um repertório amplo de especificidades, mas ao mesmo tempo me apresentou uma *lógica de práticas*. Nas diferentes unidades escolares encontrei demandas comunitárias diversas. Mas, em todas elas, essas demandas perspassavam o *espaçotempo* escolar. Além disso, existe, ainda que de modo não-oficial, um comprometimento entre as escolas de difícil acesso. Os diretores e professores de unidades diferentes possuem relações de amizade. Muitos problemas cotidianos das escolas, cujo procedimento padrão seria o contato com a instância superior, são solucionados a partir das relações estabelecidas entre as próprias escolas. Em uma das escolas pesquisadas o fornecimento de energia havia sido interrompido em virtude da queda de uma árvore sobre os fios da rede elétrica na estrada de acesso à escola após um vendaval. A preocupação com o descongelamento da merenda escolar e conseqüente apodrecimento dos perecíveis seria motivo para que a

direção da escola solicitasse à secretaria de educação o recolhimento dos itens armazenados na escola. Contudo, o medo de que este recolhimento não fosse feito em tempo hábil, ou mesmo de que, após a manutenção da rede elétrica, os itens não fossem devolvidos à escola, fez com que a diretora entrasse em contato com a direção de uma escola também de difícil acesso e conduzisse para lá os itens perecíveis da merenda escolar. De acordo com a diretora, o procedimento foi feito por amizade e confiança no trabalho da outra escola.

Além desse corporativismo entre as escolas de difícil acesso, vale ressaltar que a invisibilidade dessas escolas foi um dos elementos determinantes na opção metodológica desta pesquisa. Dar voz a quem não é ouvido é uma forma de produzir existência. A notícia de que uma das professoras da rede municipal pesquisava as escolas de difícil acesso se espalhou entre as escolas. Foi recebida em todas elas por professores, responsáveis, alunos, diretores e funcionários dispostos a contribuir com narrativas, fotos, documentos e outras tantas fontes, como se a existência fosse clamada naqueles espaços. “*Pedi para a equipe de apoio preparar um almoço especial pra você*”, “*quero ajudar mais... de que modo posso fazê-lo?*”, “*posso assistir a sua defesa?*”, “*venha mais vezes a nossa escola*” foram algumas das frases que ouvi carinhosamente desses praticantes ao longo das visitas. Não pude, portanto, excluir nenhuma das onze unidades escolares de minha pesquisa.

Apresento, pois, a seguir os relatos deste mergulho. Antes, porém, trago as informações que busquei junto à secretaria municipal de educação procurando compreender que motivações que produziram a classificação de algumas escolas como sendo de “difícil acesso” e que concepções acerca desta classificação permeiam as ações destinadas a elas.

3 COMPOSIÇÃO DO SAMBA-ENREDO

O tempo de desfile de uma escola de samba na avenida varia de acordo com o grupo a que ela pertence. No grupo Especial, por exemplo, este tempo varia de oitenta a cento e vinte minutos. Entretanto, a preparação para a realização de um desfile leva bastante tempo. Nasce com a definição de um enredo e se amplia na medida em que o enredo vai sendo desenvolvido pelo carnavalesco e, logo que é escolhido o samba-enredo, os ensaios para o desfile se intensificam, ganham o vigor dos componentes que passam a cantá-lo como um referencial identitário. O compositor do samba-enredo costuma ser uma figura respeitada nas agremiações durante o período de preparação para o desfile. É ele quem criará a poesia que terá a adesão de tantos outros componentes. Muitos compositores de samba-enredo tiveram seus nomes eternizados na história do carnaval carioca em função da beleza de suas criações. Entretanto, se o samba não “pega” na avenida, este compositor é esquecido. Dificilmente comporá outros sambas no futuro.

A diferenciação das escolas das quais trato nesta pesquisa também teve uma compositora. A distinção foi feita no ano de 1997 quando foi publicada a Lei Municipal nº 1329 (ANEXO 1) durante a primeiro mandato do prefeito José Camilo Zito, impulsionada pelos clamores da então secretária de educação, professora Roberta Barreto.

Roberta Barreto, hoje presidente da FUNDEC (Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais), especialista em Gestão Escolar e Gerência de Projetos, explicou-me durante uma conversa quais foram as suas motivações para a classificação das escolas da rede municipal.

De acordo com a professora, iniciar sua atuação numa função de liderança não foi um processo muito fácil. Roberta disse que aos vinte e quatro anos assumiu a direção da Escola Estadual Marie Curie, mas que, por conta de sua idade, não possuía credibilidade na comunidade como gestora. *As mães dos alunos iam à escola e queriam falar com a diretora. Então eu dizia a elas: pois não! Elas me olhavam com desdém: mas você não é a diretora! Eu quero falar com a diretora!* Depois de alguns meses na direção da escola estadual, Roberta foi convidada para assumir a secretaria de educação do município de Duque de Caxias. Segundo ela, havia uma necessidade de mostrar para a rede que a pouca idade não era indício de

incapacidade para a função. Roberta contou que tentou imediatamente dar conta dos problemas que mais mobilizavam a secretaria de educação. Um desses problemas era a carência de professores em algumas escolas. Havia na rede, segundo ela, uma disputa pelas vagas em algumas escolas do centro do município enquanto, ao mesmo tempo, principalmente no quarto distrito, Xerém, um grupo de escolas contava com poucos ou nenhum professor. As justificativas para o fato chegaram até Roberta pelos próprios professores: *para que trabalhar em lugares tão difíceis de chegar, se vou receber o mesmo salário trabalhando em escolas cujo acesso é bem mais fácil?* Na época, havia uma gratificação de vinte por cento do vencimento-base para professores que trabalhassem em unidades escolares definidas como de “difícil acesso”. Mesmo com essa gratificação, onze escolas ainda sofriam com a falta de professores. A ideia foi imediata: era preciso remunerar melhor os educadores dessas onze unidades para que eles permanecessem nas escolas onde ninguém queria trabalhar. A solicitação foi levada ao prefeito José Camilo Zito que, após processo e por meio de decreto, instituiu a gratificação de difícil acesso no valor de trinta por cento sobre o vencimento-base dos servidores que atuassem nessas escolas. De acordo com Roberta, entretanto, até que a lei fosse publicada, algum tempo se passou. Ela conta que toda a parte burocrática leva de cento e vinte a cento e oitenta dias para ser resolvida. *Isso para a secretaria de administração é um tempo comum para qualquer processo, mas para a secretaria de educação é quase um ano letivo.* Roberta relatou que o desgaste para fazer a ponte entre o burocrático da prefeitura e a realidade das escolas sempre foi muito grande. *A gente sofre muito, porque quem está na escola tem pressa, não pode esperar esse tempo todo.* Ela relata que, logo após o início do processo que criou a lei nº 1.329/97, foi então conhecer as escolas que seriam beneficiadas pela gratificação. A primeira unidade visitada foi a Escola Municipal Tabuleiro. Na época, chegar até a escola só era possível fazendo uso de carroça. Não havia estrada, somente uma trilha que seguia por dezoito quilômetros pela mata da Reserva Biológica Federal de Tinguá. Nessa trilha, um rio deveria ser atravessado e, por este motivo, somente a carroça era capaz de fazer o transporte. Roberta contou que ainda não sabia, mas estava nos primeiros meses de gravidez quando fez o trajeto. Os enjôos durante todo o caminho, segundo ela, fizeram com que a secretária defendesse ainda mais a gratificação de difícil acesso. Chegando à escola, lá estava a professora e diretora Marilza com uma única turma

multisseriada formada por alunos cuja idade variava dos seis aos dezesseis anos, numa única sala de aula em estado muito precário. Roberta então conta:

(...) Eu ficava me perguntando porque uma criança que morava em um local como aquele precisaria estudar. Resolvi questionar um dos alunos. Ele me disse que queria aprender a escrever pra colocar os nomes das coisas nas sacas da colheita já que o pai não sabia escrever e precisava de alguém pra fazer isso. Era uma realidade completamente diferente de tudo aquilo que eu pensava sobre as escolas de Duque de Caxias (...).

Foi assim, que, de acordo com a ex-secretária, outras políticas específicas para estas escolas começaram a ganhar corpo. Além da gratificação de difícil acesso, era preciso melhorar algumas vias para implementação do transporte escolar. Era importante também para melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a quantidade de turmas multisseriadas. *Ainda que só houvesse três, quatro alunos em cada turma, era preciso garantir às crianças o direito de estudar numa classe organizada de acordo com a idade e com a aprendizagem delas.* Outra medida implementada na rede foi a organização das reuniões de segmentos (diretores, professores, funcionários) por distritos. Segundo a professora Roberta, quando havia reuniões para todos os diretores, era comum encontrar os gestores de escolas de difícil acesso nos cantos, com uma postura bastante reservada, pouco falavam durante os encontros. O que, em princípio, Roberta acreditava ser timidez ou mesmo sentimento de inferioridade perante os diretores de escolas grandes do centro, se apresentou como um deslocamento proposital por conta do não-pertencimento às realidades discutidas nas reuniões. Foi importante, então, dividir os encontros por distritos. As lógicas comuns dos distritos permitia o atendimento das especificidades. A dificuldade principal para a efetivação dessas medidas, segundo Roberta, era que, para a secretaria de administração, a escola de difícil acesso custaria muito mais caro:

Na administração eles trabalham com números. O aluno de uma escola do centro custa X e em uma escola de difícil acesso custa cinco X. Daí, todo o desgaste que passei pra levar à frente algumas iniciativas, pois tudo dependia da parceira com outras secretarias.

Mas a resposta para todo esse trabalho, segundo Roberta, veio no ano de 2006, quando os resultados da Prova Brasil apresentaram uma escola do município de Duque de Caxias ocupando o terceiro lugar entre as melhores escolas públicas do Brasil na disciplina Língua Portuguesa. Era o resultado da pequena Escola

Municipal Barão do Amapá, unidade de difícil acesso que contava na época com apenas 100 alunos. Roberta, não disfarça o sorriso e afirma: *Valeu, não é? Pena que todo esse investimento só foi reconhecido como válido quando a gente comprovou com dados numéricos, com resultados de provas que o difícil acesso valia o custo que tinha...*



Figura 8 – Professora Roberta Barreto, hoje presidente da Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais em Duque de Caxias
(Fonte: <www.duquedecaxias.rj.gov.br/index.php/noticias/noticia/2760>)

4 CONCENTRAÇÃO

Chega, enfim, o início do desfile. Apresentarei neste momento algumas das práticas das onze escolas de difícil acesso da rede municipal de Duque de Caxias, narradas por meio de conversas, fotos, documentos diversos, a partir de experiências pessoais, experiências de outras pessoas e várias fontes que me foram disponibilizadas durante a pesquisa.

4.1 Abre-alas: Escola Municipal Presidente Costa e Silva



Figura 9 – Entrada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva

Retornar à Escola Municipal Presidente Costa e Silva foi um presente. A primeira escola onde trabalhei quando assumi uma matrícula de professora do primeiro segmento do ensino fundamental me recebeu com os braços abertos, olhares saudosos e muita amizade.



Figura 10 – Imagens da Estrada São Lourenço que conduz até a Escola Municipal Presidente Costa e Silva (Fonte: arquivo pessoal)

É a única escola de difícil acesso que se situa no segundo distrito de Duque de Caxias (Campos Elíseos). É também a maior escola de difícil acesso da rede. Com uma área de 1500 m², a escola possui onze salas e atende a aproximadamente 850 alunos em três turnos. Situada na Estrada São Lourenço, o acesso a ela é feito através de uma estrada muito precária bastante utilizada por veículos que pretendem burlar o pagamento do pedágio na rodovia BR-040. A comunidade atendida pela escola é a do bairro Capivari. Sem outras escolas por perto, a unidade escolar atende a crianças e jovens que vêm de longe para estudar.

A escola é dirigida pela professora Cristina Alves. Nascida na comunidade, ela afirma que a escola foi criada em 1967, nas proximidades do prédio onde hoje a escola se instala, passando a usar o atual prédio a partir de 1970. Cristina foi aluna da unidade a partir de 1970. Com a formação de magistério passou a lecionar na escola. Suas duas filhas estudaram lá. No momento desta pesquisa, a filha mais velha, também professora da rede municipal, é responsável pela Sala de Leitura da unidade escolar.

Minha visita à escola foi um fato que impulsionou recordações diversas. Nos lembramos de projetos que desenvolvemos com as turmas e que, por tantas vezes, traziam os fatos inesperados do cotidiano daquela comunidade do entorno da escola até nós.

Junto com Cristina e outros professores da escola, lembramo-nos do projeto Brasil 500 Anos sugerido pela secretaria de educação, no decorrer do ano 2000, em que as unidades escolares organizaram atividades variadas (apresentações de teatro, dança, música, exposições, entre outras) num sábado do mês de abril

abordando a temática. Eu, então professora da turma do terceiro ano de escolaridade e a professora Ana Maria, do quarto ano de escolaridade, organizamos com as turmas uma apresentação do samba-enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense cujo título é: “Quem descobriu o Brasil foi Seu Cabral dois meses depois do carnaval...”. Ana Maria e eu recolhemos latas com os pais dos alunos, fizemos a ornamentação delas junto com as crianças e iniciamos uma sequência de ensaios diários das paradinhas, coreografias e canto do samba para a apresentação no projeto. Durante os ensaios, a professora Ana Maria percebeu que alguns de nossos alunos não se mostravam tão empolgados quanto nós na realização da atividade. Lançou mão, então, da sua autoridade docente para decretar que quem não comparecesse à apresentação “perderia ponto” nas avaliações. No sábado estabelecido para a culminância do projeto, como era de se esperar, ninguém faltou! Chamou-nos a atenção, entretanto, um aluno que, muito reservado durante a apresentação, após ela, permaneceu afastado dos demais num canto da escola. Quando o procuramos, pudemos constatar: quarenta graus de febre! O menino mal conseguia permanecer de pé. Ana Maria perguntou então porque ele havia ido à escola se não estava bem. A resposta não poderia ser outra: “se eu faltasse, a senhora iria tirar ponto meu”. Resolvemos, então, abandonar o projeto e conduzir o aluno até sua residência. Com a criança no carro, entramos por estradas que jamais poderíamos imaginar que existissem e tivemos dúvidas inclusive se saberíamos retornar à escola depois. A certa altura do caminho, tivemos que descer do carro e continuar nossa travessia a pé. Nossa surpresa: a família do aluno residia numa das baias de cavalo de um sítio. Na baía, estava a mãe com um bebê sendo amamentado e outras duas crianças. A mãe nos pediu desculpas pelo transtorno que tivemos para conduzir o menino, disse que levaria a criança ao médico e que na segunda-feira apresentaria à escola o atestado médico. Eu e Ana Maria saímos daquele lugar com sensações variadas que iam da tristeza à motivação para agir diretamente no modo de vida daquela família. Na segunda-feira, o aluno compareceu à escola. Levava o atestado médico que a mãe havia se comprometido a entregar. Estava tomando um medicamento antibiótico, mas já se sentia muito melhor. Disse que não poderia faltar. Era dia de prova. Primeira questão: “Em que data ocorreu o descobrimento do Brasil?” A resposta do aluno: “Foi Seu Cabral quem descobriu o Brasil, dois meses depois do carnaval...”

Durante minha visita a Escola Presidente Costa e Silva, em meio a tantas recordações, um aluno entrou na secretaria e mostrou uma caderneta com o seguinte recado de alguém de sua família à direção: “o aluno X não virá hoje porque seu padrasto foi assassinado”. Imediatamente, a diretora Cristina falou à secretária que o padrasto do aluno X é pai de uma aluna da Educação Infantil e que era preciso avisar à professora da aluna que ela também não irá comparecer à escola. Cristina se diz acostumada em preparar fichas de alunos de famílias diferentes em que alguns nomes são comuns no item filiação. O problema, segundo ela, reside no fato de que algumas discussões entre familiares acabam saindo das casas e entrando na escola. *Já vi todo tipo de situação por aqui. Já ouvi todo tipo de desabafo*, diz ela. Cristina relata que antes de minha visita recebeu na escola a mãe de uma aluna. Transtornada, ela havia acabado de surpreender a filha de doze anos praticando ato sexual em casa. Expulsou o namorado da filha do espaço e agrediu a menina. Depois da agressão, se sentiu arrependida, pegou a filha e resolveu ir à escola pedir ajuda à diretora. *Conversei com as duas durante algum tempo. Fiquei com muita pena da menina, mas também tive pena da mãe. Depois da conversa, elas saíram daqui superamigas. Foi melhor assim.* Ouvir esta narrativa me fez refletir sobre o intercâmbio entre os conceitos de vida privada e de vida cotidiana. *É nas tensões do vivido que tem lugar o encontro/desencontro da vida cotidiana com a vida privada, e da vida cotidiana com a história* (MARTINS, 2008, p.95)



Figura 11 – Bicletário da Escola Municipal Presidente Costa e Silva (Fonte: arquivo pessoal)

Cristina diz que já foi muito requisitada na escola como sendo “a solução” dos problemas. *Agora, as pessoas vêm à escola procurar emprego. Pessoas que nunca me viram trazem o seguinte discurso “Dona Cristina, eu sou amigo do fulano da comunidade. Ele me disse que a senhora poderia resolver o meu problema”.* Depois de inúmeras solicitações de emprego feitas na escola, Cristina resolveu entrar em contato com o setor de assistência social das empresas próximas e fazer ocasionalmente a entrega de currículos que são deixados com ela.

Assim também aconteceu com a poda das árvores. Num fim de semana, a comunidade se organizou para podar as árvores da região. Onde colocar os galhos que ficaram pelo chão? Na entrada da escola. Ao chegar numa segunda-feira ao trabalho, a diretora se surpreendeu com a quantidade de galhos lançados na porta da escola. Perguntou aos responsáveis pelos alunos que chegavam conduzindo seus filhos sobre o fato. Obteve a seguinte resposta: *foi a poda das árvores no fim de semana. A gente sabia que se colocasse na porta da escola, a senhora iria mandar alguém vir recolher.*

A tática produzida nessa comunidade revela que, em ações simples, é possível subverter as determinações instituídas pelo poder totalizante. Sobre isso, Oliveira (2008), explica que tais manifestações ganham visibilidade:

(...) ao entendermos a vida cotidiana como espaço tempo complexo, enredado, no qual o sistema social, as normas e regras de interação social ganham sentidos diferenciados em função dos modos como os praticantes da vida cotidiana agem, aproveitam as ocasiões oferecidas pela realidade e usam, de modo próprio, as regras às quais estão supostamente, submetidos (p.87)

Entretanto, a maior mobilização coletiva na comunidade ocorreu quando em uma mudança de governo, Cristina não pode mais permanecer na direção da unidade. No município de Duque de Caxias as direções das escolas são nomeadas por indicação do prefeito. Com a mudança de prefeito, novos diretores foram indicados para várias escolas. Quando a nova direção assumiu a Escola Presidente Costa e Silva, a comunidade não aceitou. Cristina achou conveniente usar uma licença especial para que, distante das ações da escola, a nova direção e a comunidade tentassem se conciliar. Contudo, o afastamento de Cristina não deu certo. Desde grandes discussões na porta e no interior da escola até pequenos atos sem autoria, tais como o uso diário de cola instantânea nos miolos das fechaduras e cadeados impedindo a abertura da escola, uma rejeição à nova gestão organizada

pela comunidade local tomou conta do espaço. De acordo com Cristina, até a polícia teve que agir em algumas situações. Após o período de licença, Cristina resolveu retornar à unidade com a função de professora do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização. *Eu sabia que a situação na escola estava muito difícil. Os pais não aceitavam a nova direção, os professores que há anos trabalhavam na escola também recusavam a nova gestão*, afirmou Cristina. *Achei que voltando à escola a situação aos poucos retornaria à normalidade.* Além disso, Cristina explica que se afastar da escola foi muito difícil para ela. *Nasci aqui, moro aqui, trabalho aqui, meus amigos trabalham comigo. Não poderia, naquele momento, mudar de lugar.* De acordo com Cristina, quando algumas discussões aconteciam na escola, era ela quem ia buscar a solução. *Eu dizia: Calma gente! Ninguém está aqui pra disputar poder. A gente está aqui em prol das crianças!* Aos poucos a situação da escola foi se estabilizando. Cristina permaneceu enquanto professora da unidade de 2005 a 2008 e, quando houve nova mudança na Prefeitura, ela reassumiu a direção da escola. Desde 2009, lá permanece e conta claramente com o apoio da comunidade.

4.2 Porta-bandeira: Escola Municipal Brasil-Itália

Não há como negar que há, em nosso país, uma tendência predominante, marcada por desigualdades e exclusões, de considerar grande parte da população que habita áreas rurais como a parcela atrasada e deslocada no pretensioso projeto da modernidade. Deste modo, moradores de pequenas comunidades distanciadas dos centros urbanos são vistos como condenados à extinção. De acordo com este modo de pensar, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas comunidades, a não ser aquelas de caráter compensatório à sua própria condição de inferioridade ou aquelas realizadas face às pressões sociais. Contudo, se de um lado é difundido um modelo de desenvolvimento que exclui essas pequenas populações, de outro, de maneiras microscópicas e originais, reagem estas populações que recusam tal exclusão e que lutam pela vida digna, produzindo táticas de resistência econômica, política, cultural e educativa.

É com esta reflexão que inicio a narrativa que trata da primeira escola que visitei e que pude vivenciar essa recusa.



Figura 12 – Entrada da Escola Municipal Brasil-Itália (Fonte: arquivo pessoal)

Quando fazemos viagens de carro ou de ônibus e passamos por rodovias em alta velocidade, dificilmente nos damos conta da infinidade de pequenas comunidades que estão instaladas ao longo dessas rodovias. Quem desce a Serra de Petrópolis sentido Rio de Janeiro, a BR-040, e passa à altura do quilômetro 102, muitas vezes não faz ideia de que a pequena estrada de terra batida cortada pela rodovia dá acesso à comunidade do Aviário.

Numa tarde de quinta-feira, visitei a Escola Municipal Brasil-Itália, situada na referida comunidade. A escola – que foi nomeada desta forma por conta de sua construção ter sido financiada por um italiano – conta com uma área de 200 m², três salas de aula e atende a cento e dez crianças. Chegar até essa escola é transitar por um bom trecho de terra batida, margear o Rio Santo Antônio e a Serra de Petrópolis e, eventualmente, ter que espantar algumas vacas que descansam no meio da estrada.

A conversa na escola passou pelas funcionárias de apoio (auxiliares de serviços gerais e cozinheiras, todas moradoras da comunidade), pelas quatro professoras que estavam reunidas num grupo de estudos e chegou até a professora Vera Lúcia Rocha, diretora da escola e moradora há vinte e dois anos da

comunidade Aviário. Gaúcha de 58 anos, foi Vera quem me apresentou relatos interessantes que são foco desta pesquisa. O seu tempo de moradia no local, a sua formação educacional e o exercício do cargo de direção da única escola pública do Aviário, tornaram Vera a representante de uma série de demandas da comunidade. Como na comunidade também inexistia uma associação de moradores, ela foi reconhecida como uma líder comunitária informal. Em seu relato, Vera declarou que, quando alguém passa mal durante a madrugada e precisa ser conduzido a um hospital ou quando falta energia elétrica na comunidade, é a ela que os moradores recorrem. Enfim, para as mais diversas situações, a diretora Vera é procurada pela comunidade para solucionar as dificuldades.

No momento desta pesquisa, a principal demanda se refere às mudanças urbanísticas na Rodovia BR-040 que atravessa a comunidade. Durante o ano de 2011 e até 2013, a CON CER (Companhia de Concessão Rodoviária Juiz de Fora-Rio) realizará obras na rodovia e os resultados destas atingirão diretamente a comunidade do Aviário. Atualmente, os acessos à comunidade são dois: ou se atravessa a



Figura 13 - Imagens dos acessos à Escola Municipal Brasil-Itália. (Fonte: arquivo pessoal)

rodovia para chegar às outras comunidades de Xerém ou se usa a própria pista de descida da serra de Petrópolis (BR-040) para acessar a comunidade. Conforme consta no site da concessionária, as mudanças promoverão inúmeros benefícios à população, dentre eles, *mudança da praça de pedágio do km 104 para 102, permitindo que comunidades de Xerém passem a ter uma ligação direta com o centro de Caxias*². O site disponibiliza também um vídeo em que apresenta outras ações que serão realizadas na rodovia e que eliminariam um dos acessos à comunidade Aviário: a separação do tráfego da rodovia do tráfego local. Conforme o vídeo disponibilizado no site da concessionária, as modificações a serem realizadas na rodovia promoverão conforto e segurança aos usuários, bem como tornarão a via mais preparada para o crescimento econômico do país.

Segue abaixo a transcrição do trecho do vídeo disponibilizado pela empresa na internet, que evidencia os propósitos da obra:

A BR-040 é uma das mais importantes rodovias do país. O trecho conhecido como Rodovia Washington Luís, ligando o Rio de Janeiro a Petrópolis foi construído há mais de cem anos e representa um marco no desenvolvimento do Brasil. Com investimentos que garantem cada vez uma rodovia mais preparada para o crescimento econômico do país, a CONKER emprega soluções de engenharia que trazem conforto e segurança aos seus usuários, buscando também atender às solicitações das comunidades que moram próximo à rodovia. Atenta à crescente demanda dos transportes de carga, a realização da Copa de 2014 e das Olimpíadas de 2016, a CONKER trabalha na Nova Subida da Serra de Petrópolis a ser implantada junto à atual pista de descida. O projeto prevê uma pista com traçado moderno e a construção do maior túnel rodoviário do Brasil conciliando desenvolvimento com preservação do meio ambiente. O ponto inicial da duplicação é o quilômetro 102, próximo ao início da atual subida da Serra de Petrópolis. Um dos objetivos do projeto é proporcionar a conexão direta entre Santa Cruz da Serra e Xerém ao centro de Duque de Caxias. A duplicação da subida inclui a duplicação da pista de descida já existente, além da implantação de vias laterais e alças de acesso, reduzindo o tempo de viagem e aumentando ainda mais a segurança para o tráfego de longa distância da rodovia. A passagem interior do Aviário vai eliminar a atual travessia em nível contribuindo para o conceito de separação entre o tráfego local e o tráfego de longa distância.

Essas ações têm um significado para a comunidade do Aviário que diferem bastante do propósito das obras apontado pelo site. O fato de estar na divisa entre os Municípios de Duque de Caxias e Petrópolis faz com que os moradores busquem atendimento às suas necessidades principais no município de Petrópolis. Com a nova localização do pedágio, chegar até Petrópolis se tornará muito mais caro, pois os acessos ao município serão pedagiados. De qualquer forma, poderíamos acreditar que os moradores perderão o acesso à Petrópolis, mas ganharão o acesso

² Disponível em <<http://www.conker.com.br/Investimentos/NovaSubidadaSerra.aspx>>. Acesso em 19 de maio de 2011.

não pedagógico ao centro do município de Duque de Caxias. Entretanto, a eliminação do acesso da comunidade à rodovia tornará a chegada ao centro desta cidade muito mais distante. Foi com a percepção de que o difícil acesso em curto espaço de tempo se tornaria um “acesso praticamente impossível”, que moradores da comunidade procuraram a direção da Escola Municipal Brasil-Itália em busca de soluções. De acordo com a diretora Vera, a comunidade afirma que está condenada à extinção. Desde então, Vera tem sido o elo promotor do diálogo entre a concessionária e a comunidade. Coube a ela procurar a presidência da instituição, marcar as reuniões e levar os anseios da comunidade para a concessionária. No presente momento, a comunidade aguarda o novo projeto prometido pela CONKER para o Aviário. Contudo, caso soluções não sejam apresentadas *alguma outra coisa deverá ser feita*. Esta foi a fala de um morador da comunidade há trinta anos, o sr. José Antônio Torres afirmando que *a direção da escola sempre correu muito atrás de tudo pela comunidade*. Segundo ele, *se a Conker precisar de ajuda nossa pra trabalhar na obra, se for pra melhoria dos acessos à comunidade, a gente junta a turma e trabalha de graça*. Afirma ainda que por diversas vezes a comunidade se uniu para resolver questões específicas daquele espaço. O Aviário não conta com distribuição de água pela Companhia de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro. A água que abastece a comunidade provém de nascentes e a falta de saneamento básico faz com que a população utilize fossas e sumidouros. A comunidade acredita que a quantidade de fossas ali existentes já deva estar poluindo a água distribuída pelas nascentes. Quando questionada pelo sr. José sobre o tema de minha dissertação, e tendo explicado a ele os objetivos de meu trabalho, ele me pediu que inserisse em minha produção o fato de a comunidade necessitar de saneamento básico urgente. *Quem sabe alguém lê e tenta resolver nosso problema? É mais uma tática...*

A busca por canais para expressão de suas demandas encontra ressonância no pensamento de Honneth (2009) ao tratar da *luta pelo reconhecimento*. De acordo com o pensamento do autor, há sentimentos de pertencimentos compartilhados que unem aqueles que não foram reconhecidos, o que ajuda a compreender também a solidariedade existente entre as escolas e comunidades de difícil acesso. As motivações para a participação ou identidade com lutas e questões sociais advêm dessa memória de experiências de desrespeito ou da privação de direitos. Essas questões têm um papel educativo na sociedade: eles apontam os espaços em que

não há respeito pelo outro e os problemas que daí decorrem. Ao lutar pelo seu reconhecimento, os praticantes estão trabalhando com os conflitos existentes. *Deste modo, pode-se afirmar que alguns movimentos sociais surgem destas relações de conflito e são parte da luta por reconhecimento* (Gohn, 2009b). De acordo com Honneth (2009):

o engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva. A razão desta motivação secundária da luta está ligada à própria estrutura da experiência de desrespeito (...) se um semelhante estado de inibição da ação é superado agora praticamente pelo engajamento na resistência comum, abre-se assim para o indivíduo uma forma de manifestação com base na qual ele pode convencer-se indiretamente do valor moral ou social de si próprio: no reconhecimento antecipado de uma comunidade de comunicação futura para as capacidades que ele revela atualmente, ele encontra respeito social como a pessoa a quem continua sendo negado todo o reconhecimento sob as condições externas.(p. 259)

A diretora Vera reafirma essa luta cotidiana e reclama que suas demandas são compreendidas por boa parte das pessoas que as ouve como uma necessidade de exibição e auto-promoção: *Ela quer é aparecer!* Enquanto isso, Vera continua tentando, no cotidiano, fazer com que a comunidade do Aviário apareça, pois sem o reconhecimento, essa comunidade tende a desaparecer.

4.3 Mestre-sala: Escola Municipal Santo Izidro



Figura 14 – Entrada da Escola Municipal Santo Izidro (Fonte: arquivo pessoal)

Outra visita que compõe esta pesquisa foi feita na Escola Municipal Santo Izidro. Algumas das escolas de difícil acesso recebem o nome que é da comunidade onde estão inseridas. É possível dizer que a Comunidade Santo Izidro fica no meio de um caminho. A Estrada do Cantão, que conduz à comunidade, começa em Xerém e termina em Santa Cruz da Serra, terceiro distrito do município. O início dessa estrada nos faz compreender que se trata de uma área industrial. Contudo, alguns quilômetros depois, a Estrada do Cantão atravessa uma área rural. Nessa área, vários acessos de terra batida conduzem às pequenas comunidades. Uma dessas comunidades é a Santo Izidro. Ao chegar à comunidade fui apresentada às principais instituições locais: à Igreja de Santo Izidro, ao campo de futebol, à escola e à *barraca*. Localizada ao lado da escola, a barraca de madeira, que nos fins de semana à noite é a sede do único entretenimento da comunidade, durante o dia, sem funcionamento, passou a ser o ponto considerado “neutro” para eventuais reuniões da comunidade.



Figura 15 – A “barraca” da Comunidade Santo Izidro (Fonte: arquivo pessoal)

Cícera e Marcela, funcionárias da secretaria da escola e moradoras de longa data da comunidade, foram as anfitriãs que me apresentaram com diversas narrativas daqueles espaços. De acordo com seus relatos, a comunidade recebeu esse nome porque um antigo morador, dono de uma grande propriedade na região e devoto de Santo Izidro montou em sua residência um grupo de orações para o santo. Santo Izidro, padroeiro da cidade de Madri (Espanha), é o protetor dos

lavradores e sua história relata a impossibilidade de frequentar a escola em virtude do trabalho muito cedo nas lavouras. O local das orações deu origem à igreja católica da comunidade. Após o falecimento deste morador e o crescimento da população da comunidade, a demanda por uma escola na região também cresceu. A prefeitura, então, inaugurou a Escola Municipal Santo Izidro dentro do prédio que também abrigava a igreja. Entretanto, a comunidade que crescia seguia, em sua maioria, outras religiões. A nova demanda da comunidade era de que a escola dispusesse de um prédio próprio. Assim, o prédio da Escola Santo Izidro foi inaugurado ao lado da Igreja com apenas duas salas de aula que atendiam às necessidades da comunidade na época. Com a implementação do transporte escolar realizado na comunidade por duas viaturas, a clientela atendida pela escola se ampliou. Atualmente, a escola Santo Izidro atende a 165 crianças da própria comunidade e de várias outras pequenas comunidades num raio de dez quilômetros. As duas salas de aula já não são suficientes e outros dois espaços da escola, que antes eram utilizados como depósitos, foram adaptados para dar lugar a mais duas salas de aula.

Cícera sinalizou que, há pouco tempo, uma nova reivindicação das



Figura 16 – Imagens dos acessos à Comunidade Santo Izidro. (Fonte: arquivo pessoal)

comunidades foi atendida. Desde abril de 2011, a escola oferece uma turma de alfabetização de adultos. Foram matriculados vinte e sete alunos, mas a escola espera receber mais alunos durante o ano letivo.

Conforme as funcionárias disseram, a escola teve uma importância muito grande para a comunidade. Segundo elas, quando crianças, as famílias da região sobreviviam com muita precariedade da coleta de *tiririca-do-brejo*. Certamente, muitos de nós já escutamos a frase: *já fui flor do campo e hoje sou tiririca-do-brejo*. A *tiririca-do-brejo*, cujo nome científico é *cyperus rotundus*, é uma erva daninha de difícil controle no campo e suas sementes são aproveitadas na alimentação de pássaros³. Segundo Marcela, as tiriricas eram catadas, ensacadas e vendidas nos fins de semana nas feiras de Xerém e do centro do município de Duque de Caxias. Marcela conta que outras possibilidades de ofício não eram oportunizadas às famílias antes da escola, especialmente em virtude da não-escolarização da população. De acordo com as fichas dos alunos matriculados atualmente na escola, cerca de cinquenta por cento dos moradores da comunidade exercem funções nas várias indústrias próximas. Ela reconhece que, apesar da melhoria, há muita gente por lá que ainda vive precariamente tendo como fonte de renda a venda das sementes.

Marcela conta ainda que essas demandas comunitárias obtiveram resposta pois na comunidade existia uma associação de moradores. Inicialmente, as reuniões eram realizadas na igreja. Em seguida, passaram a ser feitas na escola. Finalmente a associação se diluiu e quando a comunidade precisa por algum motivo se reunir, o encontro tem sido feito de maneira informal “na barraca”.

Ter acesso a todas essas informações da comunidade Santo Izidro me proporcionou o entendimento de que o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais enquanto agente mobilizador que pressiona de formas diversas as instâncias globalizantes na busca por mudanças sociais se organiza em interesses de coletividade de diversas naturezas. As demandas sociais pela educação não se fazem presentes apenas em grandes movimentos sociais, mas também nas pequenas comunidades que encontram na escola a possibilidade de mais e melhor lutar pela emancipação. Gohn (2009a) explica as demandas educacionais como sendo:

³ Disponível em: < www.plantamed.com.br/.../Cyperus_rotundus.htm > Acesso em 19 de maio de 2011.

(...) o conjunto de necessidades da sociedade que demandam processos de ensino e aprendizagem. Elas podem se expressar diretamente, ou indiretamente, através de necessidades que se impõem como forma de solução para os problemas que afligem a sociedade, podendo estar ou não expressas em demandas de grupos específicos.(p.56)

Deste modo, a Comunidade Santo Izidro segue produzindo cotidianamente emancipações possíveis em meio ao que não é visível e assegurando, ainda que silenciosamente, sua cidadania coletiva construída *no cotidiano através de processos de identidade político-cultural que as lutam cotidianas geram* (GOHN, 2009a, p.16-17).

4.4 Destaque de chão: Escola Municipal Bairro Tabuleiro



Figura 17 – Entrada da Escola Municipal Bairro Tabuleiro (Fonte: arquivo pessoal)

Outra comunidade da qual apresentarei algumas narrativas é a Tabuleiro. Considerada por muitos como a comunidade de acesso mais difícil dentre as demais pesquisadas, ela conta somente com a escola, que atende ao primeiro segmento do ensino fundamental, como presença do poder público instituído.

A Escola Municipal Bairro Tabuleiro faz parte do imaginário de muitos funcionários que trabalham no município de Duque de Caxias e mesmo de muitos moradores do distrito de Xerém, pois todo mundo sabe que é longe, mas quase ninguém foi lá.

Lembro-me de conversas com vários colegas também professores da rede municipal que em momentos de entretenimento diziam: *você vai fazer greve? Vai discutir com a direção da escola onde você está lotada? Vão mandar você pro Tabuleiro, viu?*

Tomada por imensa curiosidade, parti rumo a essa comunidade na companhia da diretora da escola de difícil acesso onde hoje trabalho, professora Fabíola Duarte, e da orientadora educacional, professora Celeste Macruz. Ambas, apesar de nascidas em Xerém e até hoje moradoras do distrito, não conheciam a comunidade do Tabuleiro. *Eu já trabalhei como recenseadora do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nessa estrada, andei quilômetros, mas não cheguei nessa comunidade. É muito longe!* disse Celeste.

Realmente, chegar à Escola Municipal Bairro Tabuleiro não foi fácil. Partindo da principal praça de Xerém, a Praça da Mantiquira, se transita pelo asfalto da Estrada Rio Douro por três quilômetros pavimentados até uma nova estrada, desta vez de chão batido, pela qual se segue por dezoito quilômetros muito precários alternando no trajeto por cercas de sítio, mata fechada, grandes buracos, atoleiros, boiadas inteiras, patos e galinhas que trafegam por ela sem cerimônia.



Figura 18 – Imagens da Estrada do Tabuleiro (Fonte: arquivo pessoal)

Situada dentro da Reserva Biológica Federal de Tinguá, a Escola Municipal Bairro Tabuleiro possui três salas de aula, cinco turmas e atende a cinquenta alunos que moram ao longo da Estrada do Tabuleiro.

Fui recebida por Marilza Santos, diretora da unidade desde a sua reinauguração há vinte e dois anos. Ela informou que, quando criança, no prédio onde hoje se instala a escola, havia a Escola Municipal Castelo Branco. Porém, por conta da distância e das dificuldades de acesso, ela foi fechada e assim permaneceu durante muitos anos. Após concluir o ensino fundamental, Marilza iniciou o curso de formação de professores. Contou-me que na juventude não havia muitas possibilidades de entretenimento na região. O pai sempre a convidava para acompanhá-lo nas reuniões da associação de moradores. Ela então, passou a frequentá-las como possibilidade de ocupação. Nas reuniões, a reivindicação pela reforma e retorno ao funcionamento da unidade escolar era uma discussão sempre presente. Depois de muitas solicitações à prefeitura, a reabertura da escola foi autorizada. A comunidade precisava de alguém para assumir a direção. A professora Marilza, então com dezoito anos, foi a escolhida para assumir a gestão da escola e lá permanece até a presente data (maio de 2011).

A escola, porém, precisava de um novo nome. A diretora reuniu a comunidade do Tabuleiro, que morava ao longo da estrada que possui o mesmo nome, para que coletivamente fosse escolhido um novo nome para a escola. A escolha foi feita: Escola Municipal Bairro Tabuleiro!

O fato da reinauguração da escola já ser fruto de uma reivindicação comunitária tornou a escola um canal de diversas outras reivindicações. Assim, os informes das instâncias mais centrais à comunidade também passaram a ser efetivados através da escola. Durante o tempo em que permaneci na unidade escolar para a visita, lá estiveram também alguns representantes da prefeitura com o intuito de comunicar à direção da escola uma visita do prefeito à comunidade na semana seguinte. De acordo com o porta-voz do convite, a visita do prefeito era algo pelo qual a comunidade havia lutado e era importante que a escola se organizasse para garantir a presença de muitos moradores no local do encontro: *vocês pediram a visita do prefeito à comunidade. Agora ele vai vir. É preciso ter bastante gente para ouvi-lo.* A visita do prefeito à comunidade, de acordo com Marilza, se atribuía à reivindicação pela melhoria das condições da Estrada do Tabuleiro. Segundo ela, todas as vezes em que a comunidade reivindicou a melhoria da estrada à prefeitura,

a secretaria de obras afirmou que não poderia pavimentá-la por se tratar de área de proteção ambiental. Contudo, a comunidade que clama à prefeitura a possibilidade de ir e vir, afirma que melhoria da estrada não significa pavimentação. Marilza explica:

Os moradores daqui não querem estrada asfaltada, todo mundo sabe que isso favoreceria a especulação imobiliária e prejudicaria o meio ambiente. O que a gente quer é poder sair daqui quando uma pessoa da família se sente mal ou mesmo para vender a produção dos pequenos agricultores da região. Sem chuva já é difícil entrar e sair daqui... imagine como fica esse lugar quando chove... a gente precisa de estrada, não precisa ser pavimentada.

Entretanto, parece que ninguém escuta este clamor. Dá a impressão de que a única compreensão possível da ideia de melhoria de uma estrada de terra é a pavimentação. Me remeto neste momento, mais uma vez, às idéias de Santos (2010) tratando do *pensamento abissal* pois essa compreensão da reivindicação não se inclui nas possibilidades de ação do poder executivo, logo, não existe.

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (p.32)

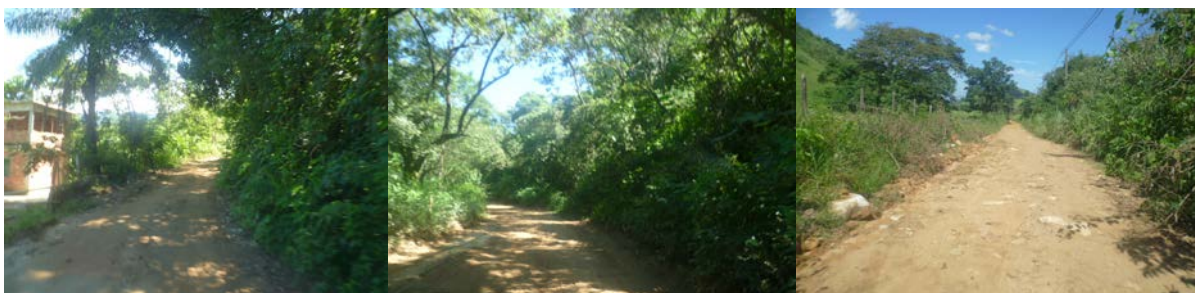


Figura 19 – Imagens da Estrada do Tabuleiro (Fonte: arquivo pessoal)

Por conta das péssimas condições da via, é comum que os dois veículos que realizam o transporte escolar dos alunos se quebrem com alguma frequência. Marilza diz: *a escola é a única coisa que esta comunidade tem. Se não tem transporte, os alunos não vêm. Se não há alunos, como reivindicar a visibilidade da escola?* A melhoria da Estrada do Tabuleiro hoje faz parte das preocupações de Marilza: *se cai uma barreira em qualquer trecho da estrada no fim de semana, as pessoas da comunidade telefonam para minha casa e me pedem para dar um jeito.*

Aliás, Marilza relata que trabalhar em uma escola de difícil acesso é uma atividade que envolve toda a família de seus funcionários. Fala isso exemplificando que a pia da cozinha da escola havia sido recentemente instalada pelo seu marido e que os familiares de alguns funcionários da escola acabam se disponibilizando para solucionar questões relacionadas à manutenção do prédio escolar. Uma escola que tão pouca gente vê, acaba não recebendo os cuidados de manutenção que uma escola de fácil acesso recebe. A professora Marilza, em seu relato, reforça a ideia de que o olhar preponderante naqueles que “vêm de fora” sobre a sua escola é associado a um rural bucólico, sempre presente nas falas dos visitantes circunstanciais que, por alguma obrigatoriedade burocrática, chegam à escola. *“Sua escola é linda, adoro vir a este lugar... está em tempo de goiaba? Separe umas para mim!”*

O antagonismo entre a imagem tão difundida do rural como bucólico, tranquilo e do urbano como sendo estressante só se configura como incoerente quando rural e urbano se transformam em imagens reais, históricas e com as diversidades econômicas, sociais e culturais existentes na vida cotidiana. O cansaço, as angústias e os problemas desse rural provocam estranhamento quando ele é pensado a partir do urbano, quando se fragmenta a realidade e se homogeneiza sua representação a partir do fragmento. Os relatos de visitas feitas pelos profissionais da secretaria de educação à Escola Municipal Bairro Tabuleiro muito se assemelham às concepções de rural que o professor alemão Hermann Burmeister apresenta em seus relatórios de viagem às então províncias de Rio de Janeiro e Minas Gerais em 1852: (...) *é muito mais frequente encontrar-se cavaleiros ou carruagens que se dirigem para fora da cidade, levando os que vão gozar as delícias da vida familiar na amenidade do campo* (1980, p.63).

Sobre isso, Marilza conta também que as especificidades da escola Tabuleiro são negligenciadas quando se tem como referência as escolas do centro. Segundo ela, é muito comum ouvir: *Sua escola tem cinquenta alunos? Que maravilha! Então você não tem problemas!* Marilza deixou claro que, durante os encontros em que os diretores de todas as escolas da rede são convocados, tem a impressão de que o que é tratado neles não cabe na realidade da escola que dirige. *Houve um tempo na prefeitura em que estas reuniões eram realizadas por distrito. As reuniões eram mais próximas da nossa realidade, mas a secretaria tem feito mais reuniões gerais. Daí, eu prefiro ficar quieta!* diz Marilza. Além das reuniões gerais, os ofícios da secretaria

de educação são enviados por e-mail, as emergências são informadas por telefone, os documentos que tratam do funcionamento da escola (frequência de funcionários, mapas de merenda escolar, quadros de desempenho e outros) devem ser entregues pessoalmente na sede da secretaria de educação no centro do município em datas diferentes ao longo de cada mês de acordo com o calendário específico de cada setor que o requereu, como se fosse uma tarefa bastante simples deslocar-se da escola até a sede da secretaria de educação. Na Escola Municipal Bairro Tabuleiro, como já era possível imaginar, não há sinal para internet e também não há telefone. Somente o celular de uma das funcionárias de apoio eventualmente funciona. Marilza expressa seu desejo de que as escolas de difícil acesso sejam reconhecidas e as políticas para elas sejam elaboradas dentro das suas especificidades. Ela fala que, certa vez, a prefeitura fez uma parceria com a UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Esta parceria visava a implementar adaptações nas redes com escolas rurais. Marilza foi escolhida para representar o município de Duque de Caxias na atividade que durou uma semana em Seropédica (RJ), sede da universidade.

Foi ótimo! Me encontrei lá! Todos os diretores tinham uma história de difícil acesso pra contar. Tinha escola que ficava em ilha que, com a maré muito baixa, o barco-escola não podia transportar os alunos, tinha escola que em período de colheita não havia como ter aula pois toda a família se transferia junto com as crianças para outras localidades, enfim, encontrei escolas com questões parecidas com as minhas. Pessoas que me olhavam e diziam: puxa, a sua escola tem muitos problemas!



Figura 20 – Professora Marilza, diretora da Escola Municipal Bairro Tabuleiro (Fonte: arquivo pessoal)

Marilza me apresenta, então, as dependências da escola. Avisa que é para sempre ficar atenta, pois diariamente têm aparecido cobras por lá. Segundo ela, há também uma família de macacos de médio porte que resolveu habitar as árvores da redondeza e que, nos fins de tarde, costumam fazer muito barulho. Algumas galinhas de um sítio da vizinhança também atravessam a escola sem cerimônia durante minha visita. Conheço as salas. Em uma delas, uma professora, moradora de Campo Grande, bairro do município do Rio de Janeiro,

cuja residência fica a aproximadamente cem quilômetros da escola, me recebe em sua sala com um sorriso impossível de ser descrito. Me despeço da escola com um pedido de Marilza cheio da serenidade de quem está muito grato pela possibilidade de ser ouvido e, principalmente, de existir: *volte aqui mais vezes!*

4.5 Alegoria: A visita do prefeito



Figura 21 – Chegada do prefeito à comunidade do Tabuleiro (Fonte: arquivo pessoal)

Quando uma escola de samba entra na avenida, chama a atenção pela comissão de frente, pelas alas que compõem um conjunto de diferentes cores, pela alegria do samba, mas também pelas alegorias e adereços. As alegorias são compostas pelo cenário organizado em cima dos carros alegóricos, que deve ser movido com recursos simples, empurrados pelos componentes da escola.

A criatividade na criação das alegorias é avaliada durante o desfile, pelas ideias surpreendentes que transmitem, pelas formas e cores, pela riqueza dos