



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Douglas Rodrigues Ribeiro

**A educação popular e o popular na educação:
um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma
petroperiferia urbana**

São Gonçalo

2013

Douglas Rodrigues Ribeiro

**A educação popular e o popular na educação:
um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública
em uma petroperiferia urbana**



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. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS

R484 Ribeiro, Douglas Rodrigues.
A educação popular e o popular na educação : um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma petroperiferia urbana / Douglas Rodrigues Ribeiro. – 2013.
157 f.

Orientadora: Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação popular – Teses. 2. Professores - Formação – Teses. 3. Escolas públicas - Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014.2

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

Assinatura

Data

Douglas Rodrigues Ribeiro

A educação popular e o popular na educação: um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma petroperiferia urbana

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. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovado em 18 de dezembro de 2013.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Rodrigo Torquato da Silva
Faculdade de Educação de Angra dos Reis - UFF

Prof.^a Dra. Cátia Antônia da Silva
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

À minha esposa Graciana e aos meus filhos: Helena e Davi, pelo amor, dedicação e paciência para comigo durante esta jornada.

Aos meus pais Enéas e Ademildes, pelo apoio incondicional em toda a minha vida.

Às irmãs inspiradoras Jaqueline e Cristiane.

AGRADECIMENTOS

A todos os profissionais da educação e alunos do Colégio Municipal Botafogo, por fazerem parte da minha vida e em especial desta conquista.

À professora Maria Tereza Goudard Tavares, educadora popular que acreditou neste trabalho desde o início de seus acordes.

Aos amigos de Silva Jardim que me viram crescer e colocaram fé nas minhas possibilidades de ir além da nossa “pequenez” interiorana.

Ao colega de classe Galvani, pelo seu caráter e amizade nos momentos mais difíceis desta caminhada.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Paulo Freire

RESUMO

RIBEIRO, Douglas Rodrigues. *A educação popular e o popular na educação: um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma petroperiferia urbana*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Dialogar com uma escola de periferia urbana requer um mergulho com todos os “sentidos”, na especificidade do cotidiano da comunidade local – contexto de criação e manutenção de luta por uma escola pública popular. Nossa proposta é investigar o Colégio Municipal Botafogo, que se localiza no município de Macaé. Na década de 1970, com a chegada da Petrobras, inicia-se a ocupação de uma área de ilha fluvial, que ganhou o nome de Malvina, no início dos anos 1980. Macaé tornou-se a capital do petróleo e de um crescimento urbano desordenado. O processo migratório fez de Malvina a maior petroperiferia do município. Na década de 1980, foi criado, entre os bairros Malvina e Botafogo, o Colégio Municipal Botafogo. É importante perceber no cotidiano escolar as tensões e os conflitos provocados pelo contexto de crescimento da desigualdade social. Assim, esta pesquisa vislumbra pensar a estrutura dessa escola, na tríade: “escola, problemática social e conhecimento”, investigando as suas práticas pedagógicas cotidianas. É preciso estar atento para não reproduzir na pesquisa preconceitos que venham a rotular a escola de periferia e seus atores pela ótica dominante, isto é, como excluídos e subalternizados. Acreditar na escola popular e possível é crer nos seus sujeitos, como atores, no processo de constituição de uma escola de petroperiferia, de forma potente e inventiva. Sabemos que estamos diante de índices constrangedores, tais como: repetência, evasão, fracasso escolar. Além de estarmos também em uma escola de petroperiferia violenta, o que poderia nos levar a rotular a escola como não possível, levando-nos a negar o saber que é produzido no cotidiano da escola (e fora dela), desafiando-nos a usar “táticas” para investigar e revelar esse conhecimento. A escola pesquisada fica em um complexo petroperiférico marcado por desigualdades sociais que contrastam com a riqueza produzida na cidade de Macaé. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário ouvir as narrativas e histórias dos sujeitos da comunidade escolar e local, identificando nessas narrativas e memórias os diferentes “usos e maneiras de fazer”, em especial as práticas pedagógicas de professores e professoras que dialogavam com a perspectiva de educação popular, no cotidiano do Colégio Municipal Botafogo.

Palavras-chave: Escola na petroperiferia. Formação e práticas docentes. Narrativas do cotidiano escolar. Educação popular na escola pública.

ABSTRACT

RIBEIRO, Douglas Rodrigues. *The popular education and popular education: a dip in the everyday sense of a public school in an urban petroperiferia*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Dialogue with a school from suburbs requires a swim with all the "senses" the specificity of everyday life of the local community that precedes the act of creating the school. Our proposal is to investigate the College Municipal Botafogo which is in the municipality of Macaé . In the 70s with the arrival of Petrobras starts occupying an area of river island, which was named Malvina early '80s. Macae becomes the capital of Oil and formal work. The migration did most of Malvina petroperiferia the municipality. In the 80s, is created between the neighborhoods Malvina and Botafogo, the College Municipal Botafogo. It is important to realize daily the tensions and conflicts caused by the context of social inequality. Glimpsed think the structure of this school in the triad, "school, social issues and knowledge," in everyday teaching practices. One must be careful not to reproduce the research biases that may think the school periphery and its actors in dominant optic, as deleted. Believe the school is popular and can believe in their subjects as actors in the process of setting up this school petroperiferia. We know that we face indices as repetition, dropout, school failure besides being a violent petroperiferia that could lead us to define the school as not possible, leading us to deny the "know" what is there in the daily lives of the actors , challenging in the use of tactics to reveal this knowledge. The school studied is a complex that has petroperiférico ills that contrast with the wealth produced in the city. For research, it is necessary to hear the stories of the subjects of school and local community, believing in the narratives and memories in order to understand the customs and ways of doing especially teachers and teachers in pedagogical practice in everyday school life.

Keywords: School in petroperiferia. Training and teachings practices. Narratives of everyday school life. Popular Education in the Public School.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS EM DIÁLOGO COM A MARCHA PARA A PERIFERIA	16
1.1	A minha marcha musicada para a escola de petroperiferia	20
1.2	No ritmo do Boi Pintadinho a escola pulsa na petroperiferia	26
1.3	Minha história na <i>rica cidade pobre</i>	29
1.4	Uma associação de moradores e o caminho da escola: transitando entre o sonho e a realidade	31
1.5	Meu (des)encontro com as histórias de vida dos alunos do Fundamental II	41
1.6	Duas escolas – identidades e diferenças.....	45
2.	MACAÉ: “DA PRINCESINHA DO ATLÂNTICO ÀS PETROPERIFERIAS”, OLEIROS E OLHEIROS NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO POPULAR	49
2.1	O que é petroperiferia?	50
2.2	Macaé, de Princesinha do Atlântico a Capital Nacional do Petróleo	51
2.3	Do grande Rio Macaé aos canais, surge a ilha dos oleiros e da biodiversidade ..	59
2.4	A ilha passa a se chamar Malvina: uma das maiores petroperiferias do município	61
2.5	A escola na petroperiferia – e a petroperiferia na escola.....	65
2.6	A Região dos Oleiros passa a ser a Região dos Olheiros no caminho da Educação Popular	68
3	UMA ESCOLA NA PETROPERIFERIA E A PETROPERIFERIA NA ESCOLA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DOS SUJEITOS NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR	79
3.1	Os sujeitos desta história: narrativas do cotidiano da escola e da favela tecidas nas reuniões pedagógicas.....	82
3.2	A reunião pedagógica como um espaço de múltiplas aprendizagens: o que dizem os/as professores/as	88
3.3	Afirmando a reunião pedagógica como espaço de construção da escola popular e possível.....	96
3.4	A reunião pedagógica, as histórias de vida e o currículo em movimento na escola	101

3.5	A reunião pedagógica – emersão de histórias da turma F6-102/2013 – histórias de professores	106
4	OUTROS COMPASSOS PARA UMA LEITURA COMPREENSIVA DO COTIDIANO POR MEIO DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES	115
4.1	A Educação Popular e o popular na Educação pelo cotidiano dos estudantes .	116
4.2	A Educação Popular e possível no reconhecimento dos sujeitos solidários	120
4.3	Som, pausa ou suspensão: o falar, o calar e o silenciar das vozes dos alunos regidas pelas regras impostas.....	124
4.4	História de vida e de escola: narrativas dos estudantes no “junto e misturado” da petroperiferia.....	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA ESCOLA POPULAR	
	INACABADA – UMA FERMATA	134
	REFERÊNCIAS.....	139
	GLOSSÁRIO.....	142
	ANEXO A - Memórias	144
	ANEXO B - Família.....	148
	ANEXO C - Autorização.....	150

INTRODUÇÃO

Para aprender a realidade cotidiana em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atento/a a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, ou não
(ALVES, 2001).

Um pretexto para um texto encarnado e sincopado

Este trabalho teve inúmeros “pretextos”, sendo que talvez o mais forte e visceral tenha sido o desafio de dialogar com uma escola de periferia urbana, a partir de um mergulho com todos os *sentidos*, na especificidade do cotidiano da comunidade escolar pesquisada. Nosso movimento implicou em contextualizar historicamente como se deu a construção da escola, buscando situar a unidade de ensino, no contexto de lutas das camadas populares pelo acesso à educação pública. Dessa forma, procurei apresentar um pouco da história do Colégio Municipal Botafogo, que fica no município de Macaé, denominada *Capital Nacional do Petróleo*.

Busquei investigar a constituição da escola a partir das vozes e marcas de seus sujeitos, procurando uma maior interlocução com os professores que vivenciam a realidade circundante desta unidade de ensino. O colégio localiza-se em uma periferia urbana chamada Malvina. A estas periferias dei o nome de *petroperiferias*, que são favelas, situadas à margem da riqueza produzida na cidade, elas são o que chamamos “periferias do petróleo”: as petroperiferias.

No primeiro capítulo: “*Memórias e histórias em diálogo com a marcha para a periferia*”, conto a minha história de doze anos vivenciados no Colégio Municipal Botafogo; “os bons e maus encontros” que envolveram esta trajetória, até a construção dos interesses e motivações da pesquisa. Apresento a minha marcha musicada para a petroperiferia, em que meus sons, minhas notas e minha entonação vão de encontro à petroperiferia das Malvinas e adjacências, onde está localizada a escola em que trabalhamos, na perspectiva de que ela seja popular e possível.

Neste capítulo apresento parte de meu processo formativo, como uma partitura cheia de compassos e ritornelos que nos fazem voltar no tempo. E do passado da minha trajetória docente procuro revelar o presente, no desafio de realizar esse trabalho. Neste resgate

memorialístico apresento a minha trajetória desde Silva Jardim, minha cidade, até a chegada à petroperiferia macaense. Esta viagem foi contada em uma narrativa musicada e teve a companhia de autores, pensadores do cotidiano, que embasaram os compassos desta partitura, dentre eles: Michel de Certeau, que me abriu os olhos para uma leitura compreensiva da complexidade do cotidiano escolar; Nilda Alves e Regina Leite Garcia, argutas provocadoras com seus estudos e narrativas do/no cotidiano; além de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Milton Santos, que me auxiliaram na discussão sobre “transformação social pela educação, as possibilidades de uma escola carente e a pobreza urbana respectivamente”.

Toda essa gama de estudos e conceituações fez parte de uma rede, onde os fios foram se entrelaçando às minhas memórias, ganhando força na metáfora da música, como instrumentos para um estudo compreensivo desta escola de petroperiferia.

No segundo capítulo: Macaé: “Da Princesinha do Atlântico às petroperiferias” – Oleiros e Olheiros no Caminho na Educação Popular. Apresento um pouco da história de Macaé, antes e depois da Petrobrás, bem como a formação do que vou chamar de “petroperiferias” – favelas formadas no município, após a chegada da empresa, na região da Bacia de Campos. Essas comunidades se formaram basicamente às margens da Foz do Rio Macaé, em seu encontro com o Oceano Atlântico, em áreas de proteção ambiental em uma região de manguezais e restinga.

No ano de 1974 foi descoberto petróleo na Bacia de Campos, litoral da região da Costa do Sol, com maior abrangência para os municípios do Norte Fluminense. Em 1977, a cidade de Macaé, por possuir condições geográficas e estruturais satisfatórias – e por possuir o já estruturado Porto da Imbetiba – fora escolhida como sede da Petrobrás no Estado, logo passando de “Princesinha do Atlântico” à condição de “Capital Nacional do Petróleo”.

Macaé, antes uma cidade pacata no interior do Estado do Rio de Janeiro, passa a ser a cidade petrodólar, tornando-se o destino e o objetivo de vida de gente de todo o país e do mundo. Mais de quatro mil empresas foram instaladas na cidade. E, assim, desde 1974, quando descobriram petróleo, não para de chegar pessoas, em busca de emprego e melhores condições de vida. O município teve uma explosão demográfica e dos 50 mil habitantes na década de 70, hoje, em 2013, registramos mais de 220 mil habitantes. Em meio a estas transformações urbanas foram constituídas a Favela da Malvina e o Colégio Municipal Botafogo.

Como aconteceu o processo de favelização em Macaé? É o que procuramos responder com maior profundidade neste segundo capítulo. Enquanto no Rio de Janeiro o processo de favelização de algumas localidades tem mais de 100 anos, em Macaé, esse processo começou

no início dos anos 80. Do ponto de vista demográfico, a grande maioria dos atuais moradores da cidade chegou a Macaé sem qualificação para trabalhar na indústria do Petróleo, muitos sem mesmo saber ler e escrever, impossibilitando até os cursos mais básicos oferecidos para o trabalho de exploração nas plataformas.

Antes da chegada da Petrobrás, a região onde hoje identificamos a petroperiferia da Malvina, abrigava artesãos que atravessavam o Rio Macaé para produzir vasos com o barro do rio em um antigo barracão. Hoje, contudo, ao invés dos oleiros de antigamente, a comunidade escolar e local está sob a vigilância constante dos “olheiros”, seja do tráfico de drogas ou mesmo da polícia. Discutir a cidade, pensando-a sobre a lógica da exclusão social, implica em discutir imagens da cidade: “Macaé uma rica cidade pobre”, falar sobre a desigualdade social e a pobreza produzida pelo sistema excludente.

Essa discussão ganhou força e sentido no diálogo com os autores, que retratam em suas pesquisas socioeducativas, a realidade das periferias brasileiras, como o próprio Milton Santos (2001), ao fazer apontamentos sobre a caracterização da pobreza urbana. Neste mesmo capítulo, dialogo com a socióloga Alba Zaluar, a fim de analisar o processo de favelização da escola e o tráfico de drogas, bem como as regras e todo o “envolver persuasivo” que se revela no cotidiano escolar. Com o educador e pensador social, Rodrigo Torquato, aprendo a recortar o meu olhar sobre a realidade, trazendo a narrativa de quem vivenciou as tensões e conflitos da favela/escola, escola/favela.

No terceiro capítulo, convidei os/as possíveis leitores/as de meu trabalho a conhecer: “Uma escola na petroperiferia e a petroperiferia na escola: memórias e histórias dos praticantes escolares e suas narrativas do cotidiano escolar”.

Neste capítulo, procurei imprimir um diálogo intenso e sistemático com os sujeitos do Colégio Botafogo. As minhas memórias foram entrelaçadas às dos sujeitos da comunidade escolar, sobretudo, aos pais, funcionários e moradores da Malvina que deram consistência e nutrimento ao trabalho investigativo. Foi um retrato da comunidade feito por aqueles que nela estão imersos. Agucei ao máximo os sentidos para ouvir com clareza e percepção a entonação dos sons – e também as pausas das vozes, o calar, o silenciar e o próprio retirar das palavras.

No quarto capítulo ouvi os estudantes e também “praticantes escolares” (CERTEAU, 2011), tendo participado com eles de várias atividades que compõem o Colégio Municipal Botafogo. Reforço que o encontro com outras narrativas deram significados às práticas pedagógicas, pautadas em uma relação de afetividade e apreensão dos alunos e de sua realidade expressa em suas histórias de vida. São os alunos – potencializando o trabalho

realizado pelos professores – que fazem a diferença no cotidiano da sala de aula e da escola, de modo mais amplo.

Um dos principais objetivos desta dissertação é o de fazer uma *leitura compreensiva* (CERTEAU, 2011) do cotidiano da escola pesquisada, investigando as diferentes vozes dos sujeitos que a constituem. Do ponto de vista da construção teórica e metodológica da pesquisa, levando em conta os seus desafios epistêmicos e políticos, busquei um diálogo permanente com os sujeitos estudantes e com os professores/as do Colégio Municipal Botafogo, considerando também os seus familiares e os demais moradores das Malvinas; diálogo este que animou as minhas memórias, colocando-as em suspeição, a partir do confronto com as memórias e histórias dos demais sujeitos escolares. Ainda neste capítulo, falo dos desafios da docência, em uma escola de petroperiferia urbana. Neste capítulo pretendo refletir sobre algumas questões que orientaram esta pesquisa.

Destaco, por exemplo: a necessidade de se ter uma formação específica para professores que atuam nas escolas de petroperiferias, que em muitos casos são denominadas “áreas de risco”. Neste sentido, discuto a possibilidade de apontar alguns caminhos que possam elevar a qualidade do ensino, pela postura de professores frente aos desafios cotidianos. Neste capítulo analisamos uma escola inserida em um contexto de profunda desigualdade social, refletindo para além do paradigma da reprodução (BOURDIEU E PASSERON, 2011), tecendo uma análise sobre o fazer pedagógico e insistindo no sonho da escola popular e possível. Na especificidade da escola vislumbrei refletir sobre a prática pedagógica de quem ensina – e aprende – com sujeitos que se (de)formam em uma escola pública de petroperiferia.

Nesta pesquisa, de tipologia qualitativa e de caráter participante (EZPELETA & ROCKWEL, 1989) o foco recai sobre a atuação dos professores/as no cotidiano da sala de aula, como uma das questões preponderantes. Enquanto pesquisador não nos coube investigar, ou mesmo mensurar, em aspectos classificatórios e qualitativos, a prática pedagógica dos professores/as, mas, investigar as intenções, as causas, o contexto e os sentidos da ação educativa dos docentes em uma escola concreta, iluminada pelas relações e pelos processos formativos produzidos em sua vida cotidiana.

Neste capítulo, apresentamos e tentamos dialogar com autores que nos ajudaram a pensar sobre uma escola de favela, tanto por sua singularidade, como por sua pretensa “universalidade”, colocando em confronto os jogos de escalas, bem como os aspectos micro e macrosociológicos da realidade escolar, investigando as marcas identitárias dos diferentes sujeitos que vivenciam a escola, levando em conta seus movimentos, muitos deles

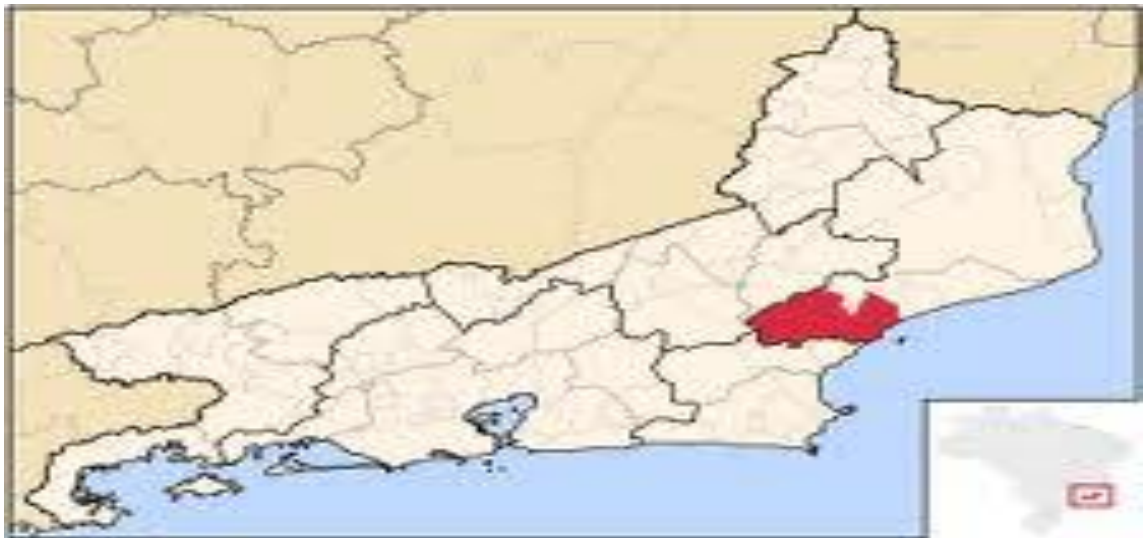
contraditórios e caóticos. Assim, procuramos compreender os desafios uma escola de favela, com as tensões e conflitos, aparentemente tão comuns, nas periferias brasileiras, mas que, ao mesmo tempo, ainda são tão desconhecidos e desafiadores para os docentes. Procuramos compreender também a importância desta pesquisa para a prática pedagógica de professores/as de escolas de outras favelas de Macaé, principalmente, quando a vida da escola se torna matéria-prima de discussão nos processos (auto)formativos dos docentes. Buscamos investigar e compreender as motivações de professores/as que chegaram e permaneceram na escola na petroperiferia: de onde vieram? Como chegaram e por que estão nesta escola? Qual o papel da escola no processo de formação deste professor? O currículo do Colégio Municipal Botafogo atende à realidade que estamos apresentando? Ou é possível pensar um processo de construção de um currículo alternativo, com a especificidade de uma escola de favela?

As respostas para estas perguntas permearam diretamente os objetivos desta dissertação. No propósito de fazer uma leitura compreensiva do cotidiano de uma escola de favela, analisando a possibilidade de um currículo alternativo, para as escolas localizadas em áreas populares, contemplando as especificidades das relações próprias de uma petroperiferia urbana.

Nas considerações finais, sempre provisórias, procurei trazer as impressões desta pesquisa participante, mostrando que muitas das questões foram respondidas. Com base nestas respostas retomamos alguns pontos, vislumbrando a possibilidade de apontar alguns caminhos viáveis que pudessem elevar a qualidade do ensino, pela atuação de professores frente aos desafios cotidianos. Pensamos a escola de uma petroperiferia, com profunda desigualdade social, refletindo para além do paradigma da reprodução, tecendo uma análise sobre o fazer pedagógico, no sonho da escola popular e possível. Em nossa especificidade refletimos sobre a prática pedagógica – de quem ensina e aprende – com os sujeitos da petroperiferia da Malvina.

1 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS EM DIÁLOGO COM A MARCHA PARA A PERIFERIA

Um trabalho de pensamento nos exige sempre uma *escuta sensível* (BARBIER, 2007), visto que o diálogo indispensável à construção do conhecimento solicita uma disponibilidade epistêmica que nos permita escutar os outros. Assim, dialogando com Paulo Freire e outros autores/as, fomos tecendo cuidadosamente esta pesquisa, feita com o rigor científico, mas, simultaneamente, carregada de “sensibilidade e afeto”. Alves (2001, p. 15) afirma desde já que “é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que se pretende estudar”. Nosso mergulho foi na especificidade de uma periferia urbana, localizada no município de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, pois é na especificidade de uma escola, o Colégio Municipal Botafogo, *lócus* de uma favela¹, que desde já chamo de petroperiferia² da Malvina, local em que localizo a fonte inspiradora do processo de construção de minha dissertação de mestrado.



Fonte: www.macaerj.gov.br (2011)

¹ **Favela:** denominação dada a uma área degradada, de uma determinada [cidade](#), caracterizada por moradias precárias, falta de [infraestrutura](#) e sem regularização fundiária.

² **Petroperiferia:** são as periferias de Macaé, a Capital Nacional do Petróleo. Este conceito será aprofundado no capítulo II desta dissertação.

A Região das Malvinas³, Nova Holanda, Botafogo, Nova Malvina, Ilha Leocádia e Nova Esperança formam um conjunto de petroperiferias urbanas, que se estendem por uma vasta região, antes composta por manguezais, mas que ainda hoje são aterrados para a construção de casas. Estes bairros formados por ruas e becos em meio às casas e casebres, em muito se assemelham à formação de algumas favelas cariocas. Juntos eles formam também um grande cinturão⁴ do tráfico de drogas, comandados por uma única facção criminosa e alvo de operações policiais que acontecem diariamente. A Malvina, a maior “favela” deste Complexo, a primeira a receber uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), representa, juntamente com a escola, o contexto de nossa pesquisa.

Algumas informações são fundamentais e reforçam o meu interesse pelo Colégio Municipal Botafogo, uma escola de uma petroperiferia que não para de crescer. A Favela das Malvinas é a segunda maior, fora da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ela registra 8.109 moradores, segundo o Censo 2010, do IBGE. Esta pesquisa preparou um estudo sobre os aglomerados urbanos, referente à existência de favelas, formadas a partir da explosão populacional, em ocupações “precárias”, na Capital Nacional do Petróleo. Segundo o IBGE, Macaé contava, em 2010, com 36.233 pessoas morando em favelas (17,5% da população). Entre 2000 e 2010, a população em comunidades carentes do Rio de Janeiro aumentou 36,7%, em Macaé, no mesmo período, o salto foi de 121%. A migração também é apontada como um dos motivos que contribuíram para o aumento das favelas. A maioria dos novos moradores se estabeleceu na cidade, em busca das oportunidades na indústria do petróleo. Grande parte dessa população vem de Minas Gerais, Norte e Nordeste e se aloja nas favelas. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) classificou as moradias da região periférica da cidade como precárias. É o crescimento da pobreza urbana, pois como vimos nos dados, podemos entender que em Macaé (a Capital Nacional do Petróleo) “há o crescimento sem que nele haja desenvolvimento” (SANTOS, 2009, p. 30).

A foto a seguir mostra, bem de perto, a favela da Malvina, *locus* do Colégio Municipal Botafogo.

³ **Malvinas:** nome da Favela onde reside a maioria dos alunos do Colégio Municipal Botafogo, cujo contexto será mais aprofundado no capítulo II.

⁴ **Cinturão:** Na periferia macaense, muitas favelas localizam-se em uma área de planície, estas favelas, vistas de cima, formam um conjunto de petroperiferias, um cinturão ocupado também por facções criminosas.



Fonte: www.odiariodemacaé.com (2008).

No intuito de analisar o papel do Colégio Municipal Botafogo, no contexto desta petroperiferia, me impus o desafio de trilhar os caminhos dos becos, das vielas, pátios, salas, corredores e outros locais recheados de conhecimentos, elucidados pelas memórias e histórias dos sujeitos desta comunidade escolar e local. Para tanto, foi preciso recorrer às “táticas”, que nos proporcionaram o aproveitamento das “ocasiões”, com suas falas, fatos, sons e até no silêncio dos sujeitos deste cotidiano, que inúmeras vezes aprendiam e eram forçados a um silenciar coletivo.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou as atividades do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p. 17).

Foi neste Colégio Municipal Botafogo, onde estou há doze anos, em meio a esta ebulição miscigenada, cheia de sotaques e pessoas diferentes, que, como eu, chegaram a Macaé em busca de oportunidades de trabalho. Neste tempo, ausentei-me da escola apenas por dois momentos muito significativos: durante uma permuta para Silva Jardim, por seis meses, em 2004, e em 2009, quando fui Subsecretário de Educação da mesma cidade. E já se passaram 14 anos da minha primeira experiência em escola, tempo de outras vivências profissionais paralelas ao trabalho no colégio, que me ajudaram a delimitar e justificar uma ideia sobre as petroperiferias urbanas, com a qual defendo a importância de práticas pedagógicas que atendam a real demanda das escolas que trabalham com as classes populares. Escolas cujos projetos pedagógicos deveriam se nortear por “projetos educativos destinados às periferias urbanas, norteados pela filosofia da integração escola/comunidade, adequação de currículos, atendimento às diferenças individuais, novas metodologias e outros” (ARROYO, 1997, p. 20).

Carregado de sentimentos ao rememorar minha própria história – sentimentos que dão significado a minha trajetória docente – fui ao encontro dos recortes, moldes e adendos necessários para as “possibilidades de ganho” no desenvolvimento desta dissertação, feita de suor e luta pela escola popular e possível, considerando que “a construção de uma escola popular e possível passa por um equacionamento de uma escola que até hoje não foi possível” (ARROYO, 1997, p. 21).

Escrever minha própria história acabou por me conduzir à escola e, conseqüentemente, à comunidade da Malvina, o que foi de suma importância. Quem “narra os acontecimentos, sem distinguir entre grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIM, 1994, p. 223).

Como militante político de esquerda em meu município e como músico de uma associação musical, filantrópica e independente, desde os 12 anos de idade, no meu pacato município de Silva Jardim, Estado do Rio de Janeiro, aprendi muito cedo a importância da luta por projetos socioeducativos, aprendi muito cedo a sonhar. Aos 11 anos, influenciado por meu avô, músico e fundador da banda da cidade, participei de um projeto que ensinava música gratuitamente.

Aos 12 anos já era músico da Associação Musical e Dramática Honório Coelho⁵ e Tubista, como meu avô. Com a consciência de ter participado de um projeto social, aos 15 anos, já lecionava para outros meninos e meninas. Meu maior objetivo era formar músicos para aumentar a banda e não deixar morrer a tradição. Nem mesmo sabia a importância da minha iniciativa, no contexto daqueles meninos e meninas, mas, sonhava em vê-los músicos. Naquele contexto “sonhar não era apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social” (FREIRE, 2002, p. 91).

Tocar em uma banda de interior, com toda a ebulição tecnológica da década de 90 era também um movimento de resistência, algo que perdura até hoje. Vejo que estas memórias e histórias são significantes, no percurso sempre inacabado de formação docente e, como Larrosa (2002), vejo e acredito “que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscrevem algumas marcas, deixam alguns vestígios”, alguns efeitos.

Nesta época, minhas irmãs eram professoras e pedagogas, minha mãe também havia voltado a estudar (depois de 30 anos) e terminara o curso normal aos sábados e por módulos. Aos 16 anos ingressei no curso normal, no Colégio Estadual Sérvulo Mello, de Silva Jardim. Lá, sempre cheio de sonhos e impulsionado pela possibilidade de ser professor, vivi a árida

⁵ AMDHC: Banda de música fundada em 4 de dezembro de 1955, em Silva Jardim, Rio de Janeiro.

experiência de coparticipar de momentos de apatia pedagógica, aulas estritamente conceituais, que não refletiam a educação como instrumento de transformação social. Estudei com os livros das minhas irmãs, ambas formadas dez anos antes. O que me fez lembrar: “os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que ensinaram a ignorância e a submissão de classe” (ARROYO, 1997, p. 20).

Ainda sobre o Curso de Formação de Professores, um fato chamou a minha atenção: Paulo Freire morreu em 1997 e só fui conhecer a sua obra posteriormente, na Faculdade¹ de Pedagogia, em 1999, por meio da professora Denise Cordeiro Terra, fato que relatarei mais adiante. Não que o fato de conhecer Paulo Freire fosse a única forma de tornar as aulas mais atrativas, mas seus conceitos poderiam nos tirar daquele “transe pedagógico”, pois o mesmo era – e é – uma grande referência pedagógica.

É importante registrar que apesar de todas as dificuldades havia professores que faziam a diferença, que ensinavam com comprometimento, que eram pesquisadores, que ensinavam e gostavam de ouvir nossas histórias, saber de nossa vida, conhecer nossos gostos. Esses professores nos enchiam de esperança, eles nos faziam sonhar, sonhavam conosco.

1.1 A minha marcha musicada para a escola de petroperiferia

Autorizado pelos entrelaçamentos de meu percurso formativo ao campo musical, abracei o desafio de pensar a escrita desta dissertação nos moldes de uma partitura musical. Assim, ouvimos tocar e sentimos juntos os acordes⁶ desta imersão, em uma petroperiferia dotada de sons diferentes, de notas que muitas vezes destoam, desafinam, mas que me inspiraram de maneira sensível e minuciosa.

A palavra “marcha” tem aqui um duplo sentido. Na música ela é sinônimo de um “Dobrado”, peça típica de Bandas Cívicas e Militares. Para nós, militantes educadores da periferia, o termo representa a ideia de ir ao encontro da comunidade, um campo educativo, mas que precisa ser elucidado. Representa ainda um movimento de luta pela educação popular, na sua mais linda partitura, nos mais bonitos acordes.

⁶ **Acordes:** conjunto de sons ouvidos, simultaneamente, de maneira agradável ao ouvido. Todos os termos musicais citados neste trabalho (em caso de dúvida quanto à analogia e ao significado) poderão ser pesquisados nos apêndices da dissertação.

A luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade de política de um povo comum. Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido (NORONHA, 1986; SPOSITO, 1984; CAMPOS, 1984, In: ARROYO, 1999, p. 77).

Passando pelas minhas próprias lutas, na minha constituição, como professor da periferia e professor pesquisador, marchei rumo à escola, decidido “a investigar os processos de criação dos processos escolares, investigando-os no próprio processo de fazer, no seu deslizar, em sua própria história” (ALVES & GARCIA, 2000, p.13). Nesse caso, recitarei uma partitura⁷ que contará com a dificuldade em executar determinados compassos. Mesmo com alguma desafinação, entre uma nota e outra, a busca pelo som característico desta singular escola e comunidade será incessante.

Faço uso agora de um ritornelo, algo que me levará de volta há alguns compassos, antes da petroperiferia. Compartilho uma vivência interessante que, a meu ver, muito contribuiu no caminho para a pesquisa.

Depois de alguns anos na educação informal, na associação musical, e já tecnicamente habilitado a ser professor, podendo lecionar para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, no primeiro segmento, fui contratado pelo município, com o objetivo de fundar uma banda marcial, no Centro de Ensino Público Municipal Prof.^a Vera Lúcia Pereira Coelho, a maior escola do município. Além das aulas de música para os alunos da escola, seria regente da Banda. Um grandioso desafio pedagógico para quem acabara de formar-se em um curso com as prerrogativas já elencadas.

Paralelo a este projeto – e com o sonho de dar continuidade aos meus estudos – ingressei, em minha cidade, no curso de Pedagogia noturno, em uma universidade privada. Apesar de ser ligado à música, a essa altura a sala de aula já era o meu objetivo, principalmente, após conhecer a obra de Paulo Freire. A forma como o autor discorre sobre o papel do professor, que chama de educador; a relação de troca de saberes entre educador e educando; a crítica à mera transmissão de conhecimento; a importância de o educador conhecer a realidade do aluno e a ideia de “quem ensina aprende e quem aprende ensina” transformaram minha forma de compreender a educação e provocaram-me profundamente.

⁷ Uma **partitura** é uma representação escrita de música, padronizada mundialmente. Tal como qualquer outro [sistema de escrita](#), ela dispõe de símbolos próprios ([notas musicais](#)) que se associam a sons. Toda partitura conta uma história através de suas notas, assim, ao longo do texto faremos uma analogia aos termos musicais.

O som das palavras de Paulo Freire deu um toque especial a minha marcha⁸ para a petroperiferia e para a educação popular. Nas aulas de música e na relação com os alunos, nos ensaios, o enredo ganhou toques de conhecimentos que passaram a fazer diferença. Muitas vezes fui criticado por acolher na banda alunos ditos indisciplinados e repetentes. Nesta concepção, “o fracasso seria do aluno e não da escola” ((ARROYO, 1997, p.21)).

Os alunos indisciplinados se destacavam nas atividades musicais e eu sabia que faltava algo na relação dos professores com os mesmos, o que o próprio Freire (1997) chamaria de “afetividade”. Apesar de agir no campo da intuição, pois não tinha embasamento para justificar a permanência dos alunos na banda, fazia acordos contínuos e com o apoio da direção da escola conseguia mantê-los no grupo musical.

Dialogando com Paulo Freire e outros autores, comecei a observar o contexto dos alunos e também a verificar as dificuldades, e fui, ao tempo, e no compasso desta partitura, estabelecendo uma relação com os professores.

Comecei a compreender minha inquietação frente aos que não tinham oportunidades de observar cada aluno na sua especificidade, uns com uma razoável condição econômica, outros menos favorecidos. Encontrar a afinação perfeita era complexo, algo que buscava, permanentemente, objetivando uma bela harmonia. Na música, a harmonia significa vários sons, que podem ser ouvidos ao mesmo tempo em que formam, efetivamente, a música. Mas harmonizar-se não é calar-se, a harmonia na música não significa aceitar as regras como prontas e inflexíveis. A harmonia significa o som dos diferentes, a diversidade, é a mistura das características; cada instrumento tem um som, eles não são iguais, não tocam as mesmas notas, mas a sua junção é o que faz a harmonia. Na banda nenhum instrumento é mais importante que o outro. Ouvir os alunos, cada história, perceber o jeito de cada um fez “aparecer lindas cores, formas e sons, sempre novos, nestes espaços/tempos que outros afirmam ser sempre iguais” (ALVES & GARCIA, p. 15).

A música me levou ao cotidiano da escola e me possibilitou experienciar – através desta linguagem musical universal – uma relação com o fazer pedagógico e, como nos diz Certeau (2012) com as “maneiras de fazer” deste cotidiano, com alunos de comunidades pobres de minha cidade. Alunos que, como eu, filhos de funcionários públicos assalariados, trabalhadores braçais, domésticas – na perspectiva capitalista – estavam à margem e tinham uma escola que era adequada; uma escola para os pobres, apesar de abrigar alguns alunos mais abastados financeiramente. Essa diferença econômica podia ser vista até no processo de

⁸ Marcha: são músicas com ritmo próprio para marchar, muito usadas pelos militares em desfiles cívicos, também conhecidas pelo nome de dobrado. A marcha representa os passos firmes dados rumo à petroperiferia.

formação das turmas. Ao ir às salas convidar para ensaios e outras atividades, eu pude observar que as turmas eram divididas por idade, mas este critério não era aplicado aos indisciplinados, que sempre eram colocados nas turmas de alunos com idade avançada, muitos repetentes. Lembro que os abastados financeiramente, apesar de indisciplinados, ficavam nas turmas de sua idade. Apesar deste estudo não ter como foco a disciplina, vale ressaltar que, nesta escola, indisciplinados era sinônimo de fracasso escolar. A escola que divide e exclui, desafina, perde o tempo e, os alunos, o ritmo.

Esta passagem aconteceu entre os anos de 1999 / 2000 e rememorar esta história foi de suma importância para a construção deste trabalho: “Ao partilhar com o outro as suas memórias, temos a sensação de presenciar os fatos, ver as imagens, sentir os sons e o pensamento daquele que revisita o passado, fazendo-os presente” (SANTOS, 2001, apud ALVES; SGARBI, p. 61).

Neste tempo de aprendizado e instabilidade financeira, devido ao fato de exercer um cargo comissionado, a notícia da convocação para a minha primeira matrícula na rede pública de Macaé trouxe ânimo e uma nova expectativa sobre o que estava por vir.

Antes mesmo de chegar, de fato, à capital do petróleo, à petroperiferia das Malvinas, ao Colégio Municipal Botafogo, à Princesinha do Atlântico, como Macaé também é conhecida, tive a possibilidade de participar de um encontro de música na cidade, em 1994. Conheci a nostalgia macaense pelas bandas musicais. Essa era a minha referência de Macaé, além de conhecer a tradição musical da cidade, que abriga as primeiras bandas de música do Estado do Rio de Janeiro: A Banda Nova Aurora e a Banda da Lira dos Conspiradores de Macaé, ambas do século XIX, que são referências até hoje pelo trabalho que desenvolvem.

No dia 01 de fevereiro de 2001, após o processo de escolha, recebi o memorando que me levava ao Colégio Municipal Botafogo. Os cem quilômetros que separavam a minha cidade de Macaé (percorridos em uma hora e trinta minutos) me fizeram repensar a vida. Ir ao encontro de algo novo, desconhecido, era provocador, mas: quais seriam os problemas de uma pequena escola de 250 alunos, em uma turma de 4º ano, com 26 alunos? Com estas informações, tendo como pano de fundo a já conhecida Pedagogia de Paulo Freire, refletia sobre as suas palavras: “ensinar exige saber escutar” (1997, p.27). Na simplicidade e objetividade destas palavras registrei noventa minutos de viagem, que me pareceram uma eternidade de sensações. E, novamente, veio à memória a cidade que ia ficando lá no primeiro compasso desta música, a mesma que venho contando e cantando.

Os vários ritornelos⁹ me traziam à memória os compassos¹⁰ anteriores desta história e a ligadura, por sua vez, me levava do passado ao presente, algo que estava por vir. Foi fundamental tudo que vivenciei até aquele momento, diante da realidade que encontrara na escola. Silva Jardim foi de suma importância na minha história, na minha formação docente, principalmente, no que diz respeito à sensibilização proporcionada por toda a musicalidade e por ser interiorana na sua essência. Lá, toquei nas alvoradas, nas festas, nos desfiles cívicos, nos carnavais e no coreto da pracinha. Lá, joguei futebol no campo (construído por meu pai), comi frutas no pé (manga, jmelão, cajá, caju, abricó, amora, biribá, cana, goiaba, jabuticaba, araçá); fui à igreja, estudei, soltei pipa, joguei pião e bola de gude. Coisas de crianças que estão um pouco mais longe da tecnologia. Lá, sem poder precisar, iniciei a minha trajetória docente. Afinal, construímo-nos como professores cotidianamente, “em diferentes interlocuções que tenho feito nas múltiplas teias e relações que tenho tecido: o rico espaço da escola pública, empobrecido pela falta de políticas comprometidas com educação” (JESUS, 2000, p. 39).

Todo este resgate da memória, estes ritornelos que nos fazem voltar aos compassos retomando momentos significativos têm contribuído com o desenvolvimento desta pesquisa.

Para além de ser somente um fenômeno de caráter individual no qual o sujeito reconstrói seus caminhos, os percalços de suas vivências, reinventando o que viveu lá, no passado, hoje aqui, no presente, a memória é fenômeno que permite ao sujeito que rememora uma autoanálise, em relação aos caminhos que percorreu e em que sentido intercambia com o que está por vir. Ou seja, lembrar-se, trazer a memória significa a possibilidade de análise do passado, de atualização do mesmo no presente e de indicações importantes para as ações futuras (PASSOS, 2000 apud VASCONCELOS, p. 100).

Chegar à cidade e buscar as informações para chegar à desconhecida escola, deixou-me um tanto receoso. Perguntar sobre a escola na entrada das Malvinas resultou em respostas diversas e, ao mesmo tempo, em vários conselhos sobre a realidade da favela, o que desde aquele momento já me deixou intrigado. Mais à frente, finalmente, cheguei à escola. Na verdade, não era bem um prédio escolar, era a sede da associação de moradores do bairro. A escola funcionava naquele local havia doze anos, com o nome de Escola Municipal Anexa à Associação dos Moradores do Botafogo. O prédio contava com quatro salas pequenas, uma secretaria, que também funcionava como almoxarifado, além de um pequeno pátio, com uma

⁹ **Ritornello:** é um sinal que indica que precisamos voltar a compassos anteriores. São as idas e vindas, sugerindo os lapsos de memória ao longo da dissertação.

¹⁰ **Compasso:** são unidades métricas, na partitura elas agrupam os tempos. São partes das histórias que formam a música desta dissertação.

mesa para refeições, dois pequenos banheiros e uma área onde ficava o mastro com as bandeiras. Segundo a diretora, no início, em 1989, era bem pior.

Nesta escola iniciei efetivamente minha trajetória docente. Lá, encontrei minha primeira lista de chamada, começando por Alcimar, número um, hoje casado e pai, funcionário de uma empresa de ônibus; e terminava com Willian, número vinte e seis, hoje funcionário de uma companhia de energia. Entre os números um e vinte e seis alguns seguiram caminhos não tão convencionais e um deles não se encontra mais em nosso meio. Era a turma dos Paulos, das Alines, das Jéssicas, das Raíssas, dos Felipes. Outro dia tive uma grata surpresa, Felipe Ribeiro, o número onze, meu aluno do 4ª e 5º ano havia sido aprovado no vestibular, para cursar a UFRJ, fato que nos desafia a pensar o papel da escola (ainda), na vida das classes populares, em resposta aos arautos que buscam anunciar o simples esvaziamento da escola pública.

A foto a seguir mostra a minha primeira turma numa tenda improvisada, que era montada todas as quintas-feiras, para a visitação de todas as turmas e contação de histórias.



Fonte: Arquivo Pessoal (2001).

Nesta partitura, coloco-me na condição de regente e regido, a fim de apresentar o caminho desta pesquisa sobre escola de favela, destacando que esta música pode apresentar compassos com andamentos¹¹ *allegro*, ritmo rápido e vibrante, *moderato*, ritmo ameno, moderado, ou “largo” (o ritmo mais lento de todos). Cada ritmo expressa o desejo e a

¹¹ **Andamentos:** Lentos ou rápidos marcam o ritmo da história. Marcam o tempo da favela, como tudo acontece, crescimento demográfico, políticas públicas, cotidiano escolar.

inspiração do compositor, mas não significa que este se encontra necessariamente triste ou alegre. Na favela muitos acontecimentos narrados aqui podem suscitar ideias e classificações, como se a comunidade escolar e local fosse apenas reprodutora de problemas relacionados ao abandono do Estado. Continuando nesta metáfora, não podemos apreciar uma música somente pelo seu andamento, pelo seu ritmo. Como exemplo, podemos tentar entender os motivos pelos quais uma música lenta pode remeter a uma nostalgia do passado, rememorando acontecimentos tristes, mas, ressaltando que no contexto daquela melodia pode estar um momento único de inspiração e alegria na vida do compositor. Assim, não pretendi trilhar o longo caminho de pesquisa só evidenciando problemas ou estabelecendo o caos como princípio de trabalho. Nas brechas entre as notas sonoras e as pausas desta partitura, desta história corrente, encontramos histórias de luta e superação, narrativas que contrapõem as concepções de massificação estereotipadas dos sujeitos da favela, concepções dominantes, que são feitas por aqueles que olham a favela de cima, daqueles que não se propõem a adentrar pelos solidários becos e vielas, espaços onde se encontram as moradias desta classe trabalhadora.

1.2 No ritmo do Boi Pintadinho, a escola pulsa na petroperiferia

Era 1º de fevereiro de 2001, o meu primeiro dia na escola. Era época de carnaval, um clima ameno tomava conta da comunidade. Em frente à escola via-se um boi enorme feito de bambu. Foi a primeira imagem que tive dos alunos fora da escola. Vi que a maioria chegava mais cedo, nesta época de pré-carnaval, a fim de ficar admirando o gigante de bambu. Era um Boi Pintadinho¹², segundo a diretora da escola, o mais importante símbolo do folclore macaense. Uma época em que se registra mais de cem Bois por toda a cidade, isto sem contar as miniaturas feitas pelos alunos. Cadernos, carteiras, paredes, em tudo o Boi é desenhado. Em um só dia, pude descobrir que – além de bonito e de habitar o imaginário dos alunos – ele tem uma bateria que o acompanha, ele tem um som próprio, tem ritmo. Tia Graça, professora da escola, alfabetizadora de longa data, logo faz questão de assegurar que enquanto não passa o carnaval, nada se faz sem o Boi. Que os alunos aprendem a escrever os nomes dos Bois

¹² **Boi Pintadinho:** Uma das mais tradicionais manifestações carnavalescas que permanece, até hoje, na cidade de Macaé, a farra dos Bois Pintadinhos. Os bairros com bois mais tradicionais são: Aroeira, Barra de Macaé, Botafogo, Morro de São Jorge, Novo Botafogo, Malvinas, entre outros.

antes mesmo dos próprios nomes. Vale lembrar também que o Boi vizinho da escola tinha o nome de Tenente, contudo havia nome para todos os gostos: Arerê, Furacão, Bebezão, Falcão, Estrela, Tenentinho, Cometa, Tsunami, Axé, Suave Veneno, Matozão, Pesadelo, Belo, Arrasa Nem, Cataluninha, Duas Caras, entre outros. A foto a seguir mostra um pouco do que pude ver e compreender, logo no primeiro dia na escola. É a festa do Boi que cria um prazeroso momento de paz na favela das Malvinas e adjacências.

Eis o Boi Falcão, um dos mais festejados do município:



Fonte: Site www.macaerj.gov.br (2002).

Esta imagem fala por si o que tentei descrever, o fascínio da comunidade, das crianças aos mais idosos, todos se encantam com o Boi Pintadinho. Uma festa em que “as imagens são detonadoras de emoções. Têm o poder de despertar a memória das experiências acumuladas dentro de nós” (ALCANTARA, 2001, apud ALVES & SGARBI, p. 88).

Logo recorri à memória e pude ver o Senhor Hugo, antigo artesão silva-jardinense, construindo o seu Boi, que acompanhava o Mineiro Pau. Nós corríamos atrás do Boi que, por sua vez, dava “carreira”¹³ na criançada. Comecei a ver que a minha inocência e veneração pelo Boi era a mesma dos meus alunos, apesar dos diferentes “espaços de sociabilidades”. Hoje, transcrevendo este caminho, percebo que as redes de saberes estão entrelaçadas, o que confirma a minha trajetória como esclarecedora daquela nova realidade que me era apresentada.

Tal como vimos, logo nas primeiras linhas deste texto, a Malvina é uma favela da petroperiferia macaense e faz parte de um complexo de composto por outras favelas, espaços que infelizmente, hoje, estão cercados pelo tráfico de drogas. Informação que recebi logo nos

¹³ **Carreira:** é o grande momento da passagem do Bloco, todos brincam em volta do Boi, que avança sobre a multidão, causando alegria e alvoroço na criançada que se diverte.

primeiros dias desta experiência. Mas, como diz um conhecido ditado: “a primeira impressão é a que fica”, assim, encontrar o Boi Pintadinho me fez ver, no desenvolvimento de minha prática na escola, que aquele conhecimento dos alunos era pouco oportunizado na construção de conhecimento. Seria preciso então buscar “a identificação/caracterização/ análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas múltiplas construções teóricas, racionais, imaginárias, artísticas” (ALVES, 2002, p. 117).

Voltando aos compassos desta história, uso novamente o ritornelo para falar deste início de trabalho na escola. Lembro-me de que o modismo da época era chamado “qualidade total”, o tempo das políticas neoliberais, tempo de muita avaliação externa. Tempo de políticas de combate à evasão e à distorção de idade; tempo das bolsas e da aceleração da aprendizagem – e o regente deste emaranhado de decretos, leis, fundos e projetos era o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Estes projetos da década de 90 tiveram grande impacto nos primeiros anos da década seguinte. Em Macaé também foi firmada uma parceria com a Fundação Airton Sena e com o projeto Acelera Brasil.

A prioridade do estado nessa década foi assegurar o acesso e permanência na escola exemplificada pelos programas: “Acorda Brasil”! Tá na hora da escola! Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries. A mais importante e eficaz, no entanto, para assegurar a permanência das crianças na escola é a Bolsa-Escola, que concede um auxílio financeiro à família com as crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* seja inferior a um mínimo estipulado pelo programa. A bolsa está condicionada à matrícula e a frequência dos filhos no ensino fundamental. O ministro anuncia que a ampliação de tal programa deve ser um dos principais desafios da política educacional do país para a próxima década (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 88).

Estas políticas foram encaminhadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que tinha um economista como Ministro de Educação. Recordo o grande número de alunos da escola que eram beneficiados, mostrando para nós que apesar de ser uma petroperiferia, ou seja, apesar de ser uma periferia de trabalhadores da indústria do Petróleo, a condição financeira era precária.

Outra inquietação que me perseguiu por um longo tempo foi a de constatar que um município, com o maior PIB do Estado do Rio de Janeiro, com milhões arrecadados em *royalties*, pode deixar uma escola funcionar por tanto tempo, em um espaço inadequado, sem as condições mínimas estruturais. Afinal, era um prédio emprestado que, aos finais de semana, servia à comunidade como um lugar de festas e, por isso, muitas vezes a escola não podia funcionar na segunda-feira por problemas diversos, principalmente, pela falta de limpeza. Neste sentido, eu me questionava: como uma escola podia funcionar sem área de lazer para os alunos? Como podíamos organizar a estrutura curricular da escola, sem a

mínima espacialidade e infraestrutura? Afinal, não tínhamos nem lugar para guardar os livros didáticos e os outros, vindos dos programas da prefeitura, destinados aos estudantes e professores. Porém, o cotidiano da escola reverberava pulsão de vida, era também espaço de (re)invenção, busca de possíveis tentativas de criação de “inéditos viáveis”, como convocava Freire (1997).

Assim, no carnaval demos um jeito do Boi Pintadinho entrar na apertada escola e brincar conosco no pátio. Talvez, se tivéssemos um Boi com o nome de MEC ou Acelera Brasil poderíamos entender os reais significados de tantas metas a serem alcançadas, metas que estavam fora da realidade da periferia. O Boi Pintadinho acompanhou a mudança da cidade, desde que a mesma se transformou em Capital Nacional do Petróleo e resistiu a esta transformação. Oportunamente, voltaremos a esta história cheia de conhecimentos e significados para o nosso percurso.

1.3 Minha história na *rica cidade pobre*

Cheguei à escola vislumbrando encontrar uma escola pública de uma cidade rica. Logo no primeiro dia, percebi, na verdade, que mediante os relatos dos companheiros de trabalho e alunos, pelos olhares dos alunos e até pelo silêncio de alguns, bem como pela imagem do espaço da escola e da comunidade, que “Macaé é uma rica cidade pobre¹⁴”. Nesse caso, “a pobreza, como muitos outros problemas, prestou-se a uma avalanche de papel escrito, que, entretanto, mostrou-se incapaz de encontrar um tratamento eficiente para o mal” (SANTOS, 2009, p. 37).

Este termo “rica cidade pobre” retrata a realidade de Macaé, considerada a oitava cidade mais rica do Brasil, segundo o IBGE, mas precisamos levar em conta a existência de Malvinas e adjacências que contrastam com a riqueza produzida na cidade. Realidade que oportunamente retrataremos neste trabalho, mas que me fez pensar em uma prática pedagógica crítica, frente ao abandono e condição de pobreza em que meus alunos se encontravam e as condições dos serviços públicos não oferecidos aos munícipes da periferia, tais como: saúde, educação (com escolas para todos e com espaço adequado), moradia,

¹⁴ **Rica cidade pobre**: expressão que uso para retratar a Capital Nacional do Petróleo, com mazelas em suas periferias que não condizem com a riqueza produzida na cidade.

segurança e assistência social. Era necessário questionar esta realidade e levar os alunos a pensarem sobre o que acontecia.

Por que não aproveitar as experiências que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis e bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes (FREIRE, 1997, p. 33)?

Essa condição influenciava e se refletia no aprendizado, nesse caso, deveria influenciar também na maneira que se ensina e como se ensina. Essas “maneiras de fazer” no cotidiano são influenciadas por questões macroeconômicas, de políticas hegemônicas, que investigaremos via escola e comunidade, acreditando nas “possibilidades de ganho” ao longo desta pesquisa, nos capítulos posteriores.

Nos três primeiros anos em sala de aula (atuando como professor) pude compreender que estava em uma periferia violenta e vigiada, até então pelos *meninos*¹⁵, nome usado para os “olheiros”¹⁶ do tráfico de drogas. Troca de tiros, cancelamento de aulas nas invasões, sobrevoo de helicóptero da polícia, os jovens alunos que parecem ser aliciados pelo ganho “fácil” no tráfico de drogas, situações cotidianas que nos levam a pensar, a cada dia, em um professor preparado para essa realidade. Claro que não podemos conceber tais situações como comuns, corriqueiras, já que sonhamos com políticas públicas que estabeleçam as necessidades básicas, dentre elas, a segurança. Vale pensar novamente em Macaé como “uma rica cidade pobre”, onde esses fatores não condizem com a realidade financeira do município. Eis, novamente, o professor no chão desta escola, o profissional que enquanto sujeito do conhecimento pode (ou não) saber a dimensão da importância do seu trabalho. Para tratar deste chão da escola pública recorro a Freire e Arroyo, que falam sobre a tônica da docência na educação popular, no que tange ao comprometimento com a “prática transformadora e emancipadora”.

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho – educação – humanização – emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto, a aprender o significado social cultural e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou a criança jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciarmos meios de orientação, de comunicação e de participação (ARROYO, 2011, p. 144).

No chão de uma apertada escolinha sem ponto, nos três anos que ali permaneci, nas quatro turmas em que lecionei (em uma minúscula sala) observava nos cadernos a sigla da

¹⁵ **Os meninos:** são os soldados que servem ao tráfico de drogas.

¹⁶ **Olheiro:** aquele que olha e que vigia a favela, que monitora a entrada da polícia.

facção que dominava – e ainda domina – o tráfico de drogas no bairro, ouvia no cantar espontâneo e baixinho as vozes distraídas, declamando o *funk*, o “proibidão”¹⁷, com letras de apologia ao tráfico de drogas. Com as histórias contadas pelos alunos, pelos pais e pelos profissionais da escola que residem no bairro fui tomado pela sensibilidade e comecei a sonhar os sonhos que eles mesmos pareciam não sonhar. Para além daqueles muros tínhamos um cenário de violência, algo com que pudéssemos transformar essa realidade para outros cenários, que permitissem aos alunos alçarem voos, outros sonhos, que estivessem não exatamente além da comunidade propriamente, mas que, na ordem de perspectiva, superasse o fascínio pela máxima do ilícito tráfico drogas. Assim, “como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho faz de seu contexto imediato e do maior do que o seu é parte” (FREIRE, 1997, p. 90).

Levar alunos em casa sob a tensão dos tiroteios, acompanhar jovens circulando com armas à luz do dia são situações que até então me eram desconhecidas, mas que para os alunos eram tidas como “normais”. É interessante pensar que a violência não tem som – e sim ruídos. Ruídos não são musicáveis, nem combinados, mas o som sim: “a música é arte dos sons combinados de acordo com as variações de altura sob as leis da estética” (PRIOLLI, 1997, p. 6).

A violência não é a tônica deste trabalho, mas a escola, analisada no contexto de uma periferia que parece ser permanentemente atravessada por várias formas de violência. A escola tem som, tem música, tem uma harmonia que nem sempre é afinada, mas pode ser. A violência é um dos fatores externos que influencia e causa a tal desarmonia e desafinação, pois é nessa relação dialética entre escola e comunidade que observamos como os sujeitos da escola são atravessados pela violência, neste cenário de abandono e pobreza urbana, em uma cidade identificada como símbolo do capitalismo e do desenvolvimento econômico.

Para tanto, Paulo Freire nos diz que “não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, oferecendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (FARAGE & VALENTIM, 2010, p. 35).

Mesmo que o nosso trabalho não esteja focado na violência do complexo petroperiférico, reservamos algumas páginas do próximo capítulo para discutir o assunto.

¹⁷ **Proibidão:** Funk que faz apologia ao tráfico, ou simplesmente critica a ação (muitas vezes truculenta) da polícia.

1.4 Uma associação de moradores e o caminho da escola: transitando entre o sonho e a realidade

Este resgate memorialístico não estaria completo se não reservássemos alguns compassos desta partitura, a fim de tentar compreender o complexo papel da Associação de Moradores do Botafogo e seu significado para a história do bairro, na criação do Colégio Municipal Botafogo, em uma análise sobre o longo período em que a escola funcionou no prédio. Em que isso prejudicou a associação, o seu funcionamento e a própria escola? É importante saber por que a escola passou tanto tempo sem um prédio próprio e qual era o acordo entre a associação e o poder público municipal. Na foto a seguir a associação que encontrei na minha chegada.



Fonte: Arquivo pessoal (2001) – O nome da associação está no alto atrás do Boi Pintadinho.

Para sanar as dúvidas que tinha sobre o papel dessa associação de moradores e sua relação com a escola e com o governo, conversei com o senhor Jorge Hespanhol, que fora presidente da entidade por três mandatos. Inicialmente, pedi a ele que contasse um pouco da história do surgimento da Associação, as razões que levaram a escola ao prédio e a permanência dela por este grande período já citado.

O senhor Jorge Hespanhol nos disse que a Associação dos Moradores do Bairro Botafogo foi fundada em 16 de novembro de 1981. A sede – onde a mesma funciona até hoje – foi construída para abrigar uma creche-escola de Educação Infantil. Antes da criação da escola pela associação, as pessoas do bairro tinham que levar seus filhos para outras bem longe; por conta disso, os responsáveis pela associação na época construíram a sede. Neste

período a favela Malvina não tinha nome e pertencia ao bairro Botafogo, sendo apenas mais um vilarejo. Mas a escola de educação infantil nunca saiu do projeto. Em 1989, a Secretária de Educação Maria Helena Sales solicitou o prédio para implantar, em caráter provisório, uma escola de 1º ao 5º ano. O senhor Jorge Hespanhol fez questão de frisar que a prefeitura nunca pagou pelo espaço, pois o acordo era que a mesma ficasse com a responsabilidade da manutenção do prédio. Por conta disso, ele afirmou que o governo municipal fez pequenos reparos, dividiu salas, colocou telhado sobre a laje e pintou o prédio para o início das aulas.

Após esta explicação inicial perguntei sobre o tempo de permanência da escola e se houve falta de vontade política dos governantes. Sobre esta questão, a resposta do presidente da Associação de Moradores foi direta:

“Houve um pouco de falta de interesse sim, mas não achavam terreno, aquele terreno na beira do canal Virgem Santa onde se encontra a nova escola pertencia ao INCRA, que fez doação à prefeitura para a construção da creche Alcides Ramos e do Colégio Municipal Botafogo. Volto a dizer que nunca recebemos dinheiro da prefeitura como aluguel e outros. Foi um empréstimo sem ônus.”

Sabemos que um bom relacionamento da associação de moradores com o poder público sempre foi fundamental para que o bairro não ficasse sem a devida atenção, mas é sabido que nem tudo que é reivindicado é cumprido, assim como nem tudo é pedido. Depois, fiz mais uma pergunta, solicitando que comentasse a afirmação anterior. É possível ser presidente de Associação sem ter ligação com políticos da base aliada do governo? A pergunta foi respondida de forma enfática:

“Sei bem o que quer dizer, anda pelo bairro e vê muita sujeira, porcos à solta e outras coisas. Muitos acham que é culpa da Associação, mas as reivindicações são feitas, o problema é vir no bairro e fazer o que precisa... todo governo é assim... Hoje não sou presidente da Associação, mas sempre apoiei alguém que, por acaso, era (e é) da base aliada do governo de antes e de hoje, acho que isso facilita, pois temos alguém pra nos levar ao prefeito se precisarmos. A escola, por exemplo, foi uma reivindicação nossa e o fato de ter ficado tanto tempo em nosso prédio não foi por falta de vontade política, o fato é que não tínhamos o terreno até a doação do INCRA.”

Essa fala do senhor Jorge Hespanhol não é meramente de ordem política, mas revela a dimensão da cidadania negada, em que os pobres da favela usam a própria condição de pobreza como moeda de troca, para conquistar os benefícios que são seus por direito. Nesse caso, vale pensar “que a pobreza não é só uma categoria econômica, mas também uma

categoria política acima de tudo. Estamos lidando com um problema social” (SANTOS, 2009, p. 18).

Não poderíamos passar sem fazer uma importante reflexão sobre as relações que foram se estabelecendo nessa trama: associação, escola e governo. Os bairros Botafogo e Malvina estão localizados em uma área de “risco social”¹⁸, fruto também de um aumento exorbitante da população destes bairros, nas últimas três décadas, por conta da indústria do petróleo. No caso destes bairros, o crescimento demográfico não esteve aliado ao desenvolvimento econômico. Assim, a pobreza vista pela condição das casas e das crianças que chegavam à escola da associação, associada às condições de saneamento, urbanização, abandono da segurança, saúde, educação, bem como o fato de nos encontrarmos em um espaço inadequado são alguns dos elementos que servem para mostrar a real condição em que os bairros se encontram. Desse modo, “o crescimento seria iníquo cada vez que não viesse acompanhado de maior redistribuição e de um aumento de bem estar das massas desamparadas” (SANTOS, 2009, p. 30).

Das palavras de Milton Santos (2009) ao que foi relatado pelo senhor Jorge Hespagnol, no que diz respeito à política local e a relação dos membros da associação com os políticos da cidade, coube-nos uma reflexão sobre o longo tempo de espera pela construção da escola, de fato, bem como as condições de um bairro, no contexto de uma cidade que estamos apresentando como a Capital Nacional do Petróleo.

Nesses doze anos de escola continuo com a imagem de abandono pelas muitas faltas importantes observadas em um bairro tão populoso. Nesse caso, vale o registro do que observamos: lixos a céu aberto; porcos pelas ruas, à solta; carros velhos abandonados e enferrujados pelas calçadas; degradação ambiental, com casas sendo construídas sobre os mangues; crianças sem creche; escolas sem quadra; jovens sem projetos socioeducacionais, envolvidos com o tráfico de drogas; bem como o Rio Macaé e seus canais recebendo o esgoto e o lixo; mangues sendo aterrados para a construção de casas irregulares; ruas sem pavimentação; crianças e adolescentes fora da escola; pessoas sem atendimento médico; tiroteios; ruas sem pavimentação, iluminação e água encanada; além de um leque de outros problemas que acontecem em meio aos acordos firmados e as promessas feitas a cada pleito eleitoral.

¹⁸ **Área de risco social:** a escola está localizada em uma favela violenta, com altos índices de morte de jovens envolvidos com o tráfico de drogas. Os professores do Colégio Municipal Botafogo e de outras escolas da região recebem uma gratificação de 20% pelo risco que correm ao transitarem pelo bairro.

As justificativas apresentadas para esses problemas podem ter um caráter diverso, dentre elas a responsabilização da própria condição de pobreza, que aparece como fator preponderante; eximindo ideologicamente os reais responsáveis pelas desigualdades sociais no país. Por exemplo, a falta de controle sobre a expansão e explosão demográfica provocada pela indústria petrolífera é um dos fatores apontados como culpado para esse conjunto de problemas, isso quando analisamos a falta deste controle por uma ótica micromunicipal, não considerando o papel do macro em um país desigual. Discutiremos esses assuntos em momentos posteriores, mas vale registrar que não há pobreza sem responsáveis e onde há ausência do estado, há também a falta de direitos básicos garantidos pela constituição federal. Cabe a instituições, como a associação de moradores, o dever de lutar pelos direitos dos seus associados. O direito não pode ser garantido na troca, muito menos ser apresentado como objeto de conquista, por parte de um ou outro personagem, mas deve ser fruto de uma ação coletiva de associados, cidadãos trabalhadores que têm o direito de ver seus impostos revertidos em melhorias na condição de vida.

Como educador não posso estar alheio a esta realidade com a qual convivo, devo sim fugir à neutralidade e à condição de adequação, para acreditar que é possível uma escola popular, bem como um bairro popular possível, com suas demandas resolvidas, levando em conta o fato de que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho” (FREIRE, 1997, p. 79).

E o caminho continua... Ao refletir as tensões presentes no contexto da escola, principalmente sobre a violência ali existente, sobre os “seus efeitos do lugar” (BOURDIEU, 2001) fui tomado por esta realidade, outro fator que me fez recordar que eu morava a cem quilômetros de Macaé e, propriamente, da escola, considerando que a mesma está apenas à distância de quatro quilômetros da sede da maior empresa brasileira, a Petrobrás. Ao considerar essa realidade, começamos a questionar na escola o fato de estarmos por mais de dez anos acomodados em um prédio emprestado. Por conta disso, muitas reivindicações foram feitas, entre elas abaixo-assinados e manifestos pela escola nova.

Enquanto o sonho de ver aquela escola popular como possível ainda não se realizara, vale ressaltar que não só em um contexto de violência e abandono viviam aqueles alunos, que nos motivaram a realizar atividades diversas, vencendo a falta de estruturas. Ali passamos alguns carnavais, com o Boi Pintadinho do folclore regional; vivenciamos o futebol, as sextas-feiras à tarde, no campo da Malvina; a culminância dos projetos; a *Bruxinha que era Boa*, peça de Maria Clara Machado, que encenei com meus alunos e nos levou ao conhecimento de várias outras escolas do município; a bicicleta que o Felipe, a Raíssa e a

Aline ganharam no concurso municipal de redação; as reuniões pedagógicas que nos uniam em sonhos de construir uma escola melhor para todos/as, entre outras realizações.

A passagem por esta escola que vivenciei nestes três anos me fez sonhar. Ainda não pensava em pesquisa, mas sonhava com um espaço com melhores condições de trabalho. Uma escola que fosse própria e que atendesse à demanda da comunidade. Foi quando, em 2003, prestes à inauguração do novo colégio, escrevi este poema.

Colégio Municipal Botafogo
“Sua História em Versos”

Noutro dia, há três anos
Quinhentos anos comemorávamos
O dia em que Cabral
Avistou novo cenário

Nossa história é mais recente
Mas cheia de Emoção
São quatorze anos
Nesta Associação

Duas salas, poucas mesas
Uma cozinha improvisada
Tantas coisas – que beleza
Uma planta desenhada

Era tempo de esperança
De luta e dedicação
Outras salas construídas
Melhorou a situação

Muito pouco para essas gentes
Tantas que aqui lutaram
Pra educar essas crianças
Que muitos rejeitaram

Luiziana, Jeane e Veridiana
São pilares deste templo
Que também teve tia Graça e tia Cátia
Alfabetizando com encantamento

E os anos se passaram
Vieram as indagações
É tempo de mudança?
É tempo de construções?

Há dois anos uma alegria
Veio à consumação
Uma estaca apareceu
Às margens do ribeirão

O que parecia tão perto
Tão longe se colocou
A notícia da escola nova
Nas águas se afogou

Uma triste e infeliz pesquisa
Chegou ao bairro e perguntou
A uma pessoa insensata
Que tão mal se posicionou

Voltávamos à “*estaca*” zero
Nesta história interessante
As plantas que muitos fizeram
No papel eram constantes

Olhando para o céu
Às vezes para o horizonte
A escola de papel
Eu zombava a todo instante
Reconheci minhas falhas
E as brincadeiras inocentes
Vamos acreditar meu povo
Que a escola vem pra gente

Após as reivindicações
E com muita vontade
Num terreno ali bem perto
Será que desta vez é verdade?

As máquinas trabalhando
Todos nós animados
A escola tão sonhada
Tornou-se a mais falada

Vamos à construção
Que se conclui
O Botafogo agora
Linda escola possui

Profissionais e comunidade
Fazem parte desta história
Muitos aqui permanecem
Outros já foram embora

Não podemos esquecer
Dos nossos queridos alunos
Que com carinho e amor
Educamos para o mundo

Alguns aqui passaram
São bancários e escritores
Outros são pais e mães
Todos trabalhadores

Não podemos deixar de lembrar
Daqueles que se perderam
Numa realidade difícil
Tão cedo desapareceram

Mas o sonho não acabou
Temos muito que dar
Em meio aos obstáculos
Iremos educar

Essa é a nossa história
Que conto com emoção
Nesses versos aqui narrados
Fruto da minha gratidão

Despeço-me assim minha gente
Com meu lado esquerdo embargado
E agradeço todos os dias
Por esse espaço abençoado

De dentro do coração
Vieram os versos em narração
Vamos à escola nova
Quero mais inspiração.

Estes versos contam por si como absorvi quatorze anos em três, considerando o que passei no improvisado, em uma escola precária, funcionando no espaço de uma associação de moradores. E o quanto foi importante ouvir e ser ouvido, levando comigo as muitas histórias, alegres e tristes, daqueles sujeitos que colaboraram (e ainda colaboram) com a minha formação docente. A pergunta é: como eu, “pacato” cidadão da pequenina Silva Jardim, filho de uma costureira e auxiliar de enfermagem e de um calceteiro; que na infância e na adolescência sonhava ser músico e professor; que estudei da educação infantil à universidade em meu próprio município; que nunca ouvira sequer três tiros em sequência, como pude me apaixonar pela periferia, mais especificamente pela escola de favela?

Em 2003, mesmo já formado em Pedagogia e Pós-graduado em Psicopedagogia e tendo vivido toda essa intensa relação, ainda sim, não me sentia preparado para uma pesquisa no campo das escolas de periferia. Tanto que minhas monografias de final de curso, na graduação e na pós-graduação, foram dedicadas à educação musical na escola pública.

Em 2004 com a inauguração do sonhado Colégio Municipal Botafogo, em um novo prédio iniciei uma nova etapa, passei a exercer a função de coordenador pedagógico, atuando no segundo segmento do ensino fundamental. Em fase experimental, havia apenas turmas de 6º ano, alunos vindos da própria escola e outros de escolas do entorno. Apesar de estar em fase de adaptação e de encontrar algumas dificuldades com a nova função, conseguimos fechar o primeiro semestre dentro das metas preestabelecidas. A principal meta era diminuir o número de alunos evadidos.

Ainda em 2004 fui convidado para ser tutor de um curso de pós-graduação em minha cidade e selecionado pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Conceição de Macabu, Estado do Rio de Janeiro, para atuar como Orientador Pedagógico. Neste período precisei abrir mão de minha matrícula no Colégio Municipal Botafogo e retornei sob a forma de permuta para a minha cidade, Silva Jardim, tendo atuado lá como coordenador pedagógico, da Escola Municipal Boqueirão.

Em Conceição de Macabu acompanhei por três anos duas creches e duas escolas de Ensino Fundamental I. Em uma delas, na Escola Municipal Capelinha, tive uma experiência marcante: os alunos desta escola eram filhos de um acampamento “Sem Terra”, na divisa com o município de Carapebus. Trata-se de uma pequena escola, multisseriada, com três professores e, aproximadamente, sessenta alunos. Encantei-me pela simplicidade, pela lida dos alunos desde cedo com a terra e pela vocação política dos futuros líderes do movimento. A organização do assentamento transformava a escola em uma típica escola rural. A escola

também era o espaço da comunidade se reunir com o INCRA. Entre eles pude acompanhar algumas reuniões e ver de perto a luta daqueles camponeses. Em cada uma das falas que presenciei pude refletir sobre a luta por uma escola popular e, com isso, não parava de pensar na história que queria construir na comunidade da Malvina e no Colégio Municipal Botafogo.

Esta experiência com os camponeses, no ano em que permaneci naquela escola, me fez pensar na situação vivida pelos alunos da periferia, com o abandono e a falta de perspectiva, fruto da não conscientização sobre a necessidade de lutar pelo que é de direito, como serviços públicos básicos a fim de conquistar uma qualidade de vida.

Com essa experiência comecei a ver o sentido da “Pedagogia do Oprimido e da Esperança”, de Paulo Freire, na *práxis* do cotidiano, seja no campo ou na cidade. Pude ver que mesmo frente à opressão dominante é importante a luta dos educadores, no compromisso ético com a prática transformadora, uma prática que oportunize o diálogo, que nos conscientize, abrindo os nossos olhos para a realidade em que vivem os sujeitos desprovidos, como é o caso dos favelados, dos moradores da periferia. Essa luta deve ser desavergonhada, pois “não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela” (FREIRE, 1997, p. 91).

No desenvolvimento da pesquisa, em seus desdobramentos, sempre pensava nos professores do Colégio Municipal Botafogo, nesta petroperiferia das Malvinas, que explode em vida, com o seu crescimento diário exorbitado. Penso também nos alunos vindos do norte e nordeste, os mesmos que vão morar nas Malvinas e são tomados pelas “leis da favela”¹⁹. Recupero neste movimento de pensamento, nas sombras enevoadas da memória, o ano de 2005, quando fui selecionado pelo processo seletivo do CEDERJ, para o Polo de Saquarema e, seis meses depois, para o de São Pedro, atuando como tutor das disciplinas Práticas Pedagógicas e Projeto Político-Pedagógico, no curso de Pedagogia e Matemática. Nesta experiência pude observar o material didático produzido, percebendo que nele pouco se escrevia sobre a realidade que, porventura, aqueles futuros professores poderiam encontrar. A indisciplina, a evasão, o fracasso escolar, a avaliação, tudo era discutido no campo conceitual, sem a atenção necessária para a realidade de grande parte das escolas, localizadas em áreas que não recebem a atenção do poder público, as periferias encontradas em boa parte das cidades.

Reflitamos então:

¹⁹ **Leis da Favela:** são as regras disseminadas pelos códigos e sinais – próprios das facções criminosas que estão instaladas no bairro, realizando o tráfico de drogas.

Evasão escolar ou exclusão da escola? Não faz diferença? Faz e muita! Os conceitos são importantes no ocultamento do real. Nos cursos: Normal e de Pedagogia fala-se de alunos evadidos e não de alunos excluídos, do fracasso escolar e não da escola fracassada. Diferença meramente conceitual? Falar de evasão sugere que o aluno se evade, deixa um espaço e uma oportunidade oferecida por motivos pessoais e familiares. Ele é responsável pela evasão e, conseqüentemente, pela ignorância e pelos efeitos sociais que lhe acarretarão essa sua ignorância ao longo da luta pela sobrevivência (ARROYO, 1997, p. 22).

Aproveitei muitos momentos de tutoria para partilhar a experiência vivida na periferia macaense, para mostrar que a boniteza da pedagogia dos livros em muitos casos não condiz com a realidade encontrada nas escolas, tal como nos falou Arroyo (1997). Era preciso aguçar o nosso olhar sobre a realidade dos alunos, lê-la a contrapelo, pelo seu avesso e diferentes ângulos. Alguns alunos do CEDERJ eram professores de escolas públicas e privadas. Nas trocas de experiências comparávamos as diferentes realidades e víamos que faltava algo que poderia ser analisado, algo específico para as classes populares.

Depois dessa gratificante experiência vivida em dois municípios optei por voltar ao Colégio Municipal Botafogo, no ano de 2006, mas dessa vez na Educação de Jovens Adultos. Atendendo a um pedido da direção auxiliava na coordenação do Fundamental II, que funcionava no 2º turno. A escola se encontrava com problemas sérios de disciplina, a depredação era constante, portas quebradas, turmas lotadas, altos índices de reprovação e repetência, um grande rodízio de professores que chegavam de diversos lugares, via concurso de várias partes do Brasil, atraídos pelos melhores salários. Como eu, chegavam a uma favela cada vez mais cheia e violenta, deparando-se com toda aquela tensão e conflito no cotidiano escolar e para além dos muros da escola. Contudo, percebi que era preciso acreditar e apresentar aos outros que chegavam os caminhos possíveis, além da violência que ofuscava o potencial de produção do conhecimento daqueles sujeitos pensantes. Foi preciso partilhar as conquistas obtidas nas astúcias cotidianas, nas brechas dos lapsos de violência, pois se observássemos bem, a paz está presente na maior parte do tempo, ao contrário do que é evidenciado. Não foram poucos os momentos em que me tornei aluno dos meus alunos e aprendi com eles as estratégias de vivência no bairro, para os momentos de crise. A fim de transformar a violência em piada e brincadeira, o que naquela infância ainda soava como inocente. O que dizer para os alunos e alunas com garrafas pets cheias de cápsula, de vários calibres, para brincar e vender para o ferro velho? Recursos para comprar brinquedos, como bola de gude, pipa, boneca?

Em outubro de 2006 reunimo-nos todos – equipe gestora, professores e demais funcionários – e chegamos à conclusão de que a escola estava à beira do caos e que algo

deveria ser feito. O ato de acompanhar esta discussão no bojo da escola foi algo que cada vez mais me levaria à pesquisa. Ao final do ano fui chamado à direção e novamente convidado a dar continuidade ao trabalho iniciado em 2004, mas teria que dedicar-me exclusivamente.

1.5 Meu (des)encontro com as histórias de vida dos alunos do Fundamental II

Em 2007 deixei outros vínculos e me dediquei exclusivamente ao Colégio Municipal Botafogo, agora na função de coordenador pedagógico. Encontrei vários dos meus alunos da turma do 4º ano, de 2003, eles estavam concluindo o 9º ano, outros ficaram reprovados ou evadiram, alguns se perderam por outros caminhos que lhes foram oferecidos, outros já não estão mais conosco.

“Cabe relatar o caso do menino L. P, aluno do 9º ano, morador da favela, que a meia noite de um domingo chegava de uma vigília realizada na Igreja Universal e que foi morto na calçada da escola, o que segundo informações “foi por engano”. No momento acontecia uma operação policial e tiros foram disparados. As 06h40min eu chegava à escola e me deparei com Dadinho, (seu apelido), ali no chão. Morreu na calçada do Colégio. Cena que vivenciávamos com muitos meninos envolvidos. O Dadinho não. Ele não era envolvido no crime ou no tráfico de drogas, porém, morreu na calçada da escola. Apesar de muitos dos seus fazerem parte do movimento, ele era um resistente, em meio aos que se deixavam levar pela vida fácil, pelo dinheiro rápido. Vale lembrar a nossa corrida aos jornais da cidade, com o boletim escolar em mãos a fim de que não saísse nenhuma notícia que pudesse denegrir a imagem de nosso aluno”.

Essas e outras histórias, presentes em minha memória, foram justificando as condições de trabalho da escola, mas não necessariamente as condições de produção de conhecimento de professores e estudantes. Em meio a estes problemas observamos a falta das ações do Estado na favela, algo que se faz sentir através da escola (fragilizada pelos acontecimentos do entorno), ou por meio da polícia (que não atende à demanda social). Abrimos os jornais, ligamos a televisão e nos deparamos com as imagens das favelas, dos tiroteios, crimes, morte, apreensões e outras situações que, cotidianamente, vivenciamos; nós que trabalhamos pelos alunos que moram nas favelas.

Contudo, cabe-nos mostrar que sem fechar os olhos aos problemas temos muito que falar da produção do conhecimento, no chão das escolas e também no seu entorno. Acreditar

na escola possível significa, desde já, valorizar os encontros dos saberes deste cotidiano, fugindo sempre do fatalismo daqueles que concebem os problemas como acabados, ignorando neles as diversas possibilidades de ensino e aprendizagem. A foto a seguir mostra uma operação bem diferente da ação policial e nos dá uma amostra do que citei. Eis a *Bruxinha que era Boa*, de Maria Clara Machado, encenada pelos meus alunos do 4º ano e pelos alunos da professora Juliana, do 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2003 percorremos todo o município apresentando uma esquete do espetáculo.



Fonte: Arquivo pessoal (2002).

Vale considerar o fato de que aquilo que poderia ser interpretado como obstáculo na produção de conhecimento pode servir também como parte de reflexões políticas entre os professores e alunos. É importante lembrar que violência e indisciplina não significam limitação intelectual, apesar de saber dos desafios que as mesmas provocam na relação pessoal de professores e alunos. Essas e outras são algumas das inúmeras questões concretas que me orientaram e me impeliram à pesquisa: Como conviver sem naturalizar esta realidade? Como transformá-la? Como um professor, por exemplo, oriundo de outra realidade, fora do contexto de favela, com altos índices de violência, poderia assimilar essas tensões tão fortes no cotidiano escolar? Como foi e está sendo o meu processo pessoal enquanto educador? Como entender o fato de que, em Macaé, em 2007, tínhamos uma escola nova, mas sem área de lazer, sem um auditório e sem nenhuma segurança?

Essas questões primárias povoaram meu imaginário e me levaram a acreditar na possível delimitação deste objeto de estudo. O Colégio, agora com setecentos e cinquenta (750) alunos, funcionando em três turnos, não era mais aquela escolinha onde de um lado a

outro podíamos ver a todos. Com três pavimentos e quinze salas, a escola havia crescido, mas não tanto quanto havia crescido a favela – e muito menos quanto ao que cresceu a violência. Nesse caso, não falo de prédio, e sim da demanda socioeducativa, a escola de fato precisa transformar a sua prática, não apenas como forma de combate aos seus problemas, tais como: indisciplina, repetência, fracasso escolar e evasão. Mas, como forma de avaliar a sua prática cotidiana, no que tange à sensibilização do olhar, como forma de observar no micro e no macro os problemas vigentes, elencados neste parágrafo. Novamente falo da dialética existente, de algo que abrange a relação entre alunos e professores, algo que passa pelo cotidiano da sala de aula, pela família e pela realidade vivenciada por aquele aluno fora da escola. Dessa forma, poderíamos dizer que a escola não está adaptada, mas inserida na vida da favela, dos sujeitos, dentro e fora de seu espaço. Defendemos a ideia de que a escola precisa mover-se, a fim de perpassar as desigualdades sociais, sem deixar de refleti-las em seu cotidiano.

Para Freire (1997), precisamos estar abertos à realidade desses alunos com os quais partilhamos a nossa atividade pedagógica. É preciso, no mínimo, sermos menos estranhos e distantes dessa realidade. Outras questões, porém, atravessam essa discussão: seria necessário então somente falar para os professores o que conseguíamos ouvir e enxergar dos alunos fora da sala de aula? O que sabíamos a respeito deles de acordo com os moradores da comunidade? Ou mesmo sobre as histórias confidenciais durante uma abordagem após o registro de indisciplina? Ou seria melhor que ele mesmo – o aluno – começasse a perceber estas histórias? Como o professor perceberia estas questões como significantes? Seria esse o meu papel, enquanto coordenador e conhecedor da realidade de muitos alunos? Seria possível transformar sem conhecer? E para esses professores? Para eles, conhecer a realidade seria algo significativo?

Em 2007 e 2008, no esteio destas questões, experimentamos novos projetos na escola e novos debates com professores acerca do processo ensino aprendizagem. Comecei a notar, finalmente, que este cotidiano poderia ser pesquisado, narrado, como forma de encontrar caminhos viáveis para a construção do conhecimento, partindo da especificidade da escola e da periferia. Apurei meus sentidos e fiquei atento a todas as brechas e pistas que o cotidiano me proporcionava. Das visitas às salas até as conversas com os professores; no canto das cozinheiras, ouvindo rádio enquanto cozinhavam; do bate papo com os alunos sobre futebol aos momentos das conversas reflexivas após uma ocorrência. Na sala dos professores, nos refeitórios, no pátio, nos corredores, na sala da orientação, todos estes lugares começaram a alimentar o meu desejo de reflexão sobre a petroperiferia. Como nos ensina Alves: “para

aprender a realidade da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que se dá, é preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita que se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2001, p. 19).

Em 2008 fui convidado a participar de um curso de pós-graduação em Teorias e Práticas Transdisciplinares e Violência; Direito, Saúde e Educação. O curso foi oferecido pela Fundação Educacional de Macaé e pela Faculdade de Psicologia da UFF. O curso, como bem diz o nome, trazia reflexões sobre violência nas diversas áreas do conhecimento. O trabalho final era um projeto de pesquisa, foi quando, de fato, resolvi falar da periferia e o professor. O projeto foi o primeiro ato concreto que levou a esta pesquisa, agora desenvolvida, tendo marcado com ele o início e um processo de delimitação.

Paralelo ao curso fui candidato a vereador em minha cidade. Essa participação política, como militante da educação, levou-me a refletir sobre a política macaense e a “violência simbólica” exercida sobre as classes populares das petroperiferias da cidade. Além disso, pude refletir também sobre os muitos que estão fora da escola e sobre a situação de pobreza vivida pelos alunos do Colégio Municipal Botafogo, considerando também a formação e a atuação do professor.

Em 2009, fui convidado para ser Subsecretário de Educação de Silva Jardim – e aceitei. Mais uma vez me ausentei do Colégio Municipal Botafogo, mas precisava desta experiência; estar na condição de gestor representava uma tentativa de levar o chão²⁰ da escola para outras instâncias. Esta foi uma boa oportunidade de entender como eram geridos estes 25% do orçamento municipal destinados à educação. Assim, eu poderia tentar entender o porquê da situação das escolas públicas em favelas.

Durante este período aproveitei para, finalmente, escrever um projeto para o mestrado que tinha como foco a formação dos professores, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo. Já havia participado de algumas seleções, em outros programas, mas, em 2009, fiz a minha inscrição nesta mesma universidade e cheguei ao processo de entrevista, embora desde já soubesse que não teria disponibilidade para a pesquisa, em função do cargo que ocupava. Neste momento tive também a certeza de estar no caminho, mas precisava de algo mais, algo que deveria buscar na fonte, na essência, assim, precisava ler mais sobre o que eu vivenciava diariamente, precisava encontrar significado.

²⁰ **Chão da escola:** termo que representa estar com propriedade na escola, sentido e vivendo as tensões e conflitos do cotidiano de uma escola de periferia, significa afetar e ser afetado pelo clima, pela essência do lugar, das pessoas.

Em 2010, decidi voltar a Macaé e fui convidado a fazer parte da equipe de coordenação do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação, mas queria voltar a minha escola, para minha favela. Neste ano, respirei novamente o ar da petroperiferia, reencontrando alguns professores e conhecendo outros novos. Também senti a falta de outros tantos que já não estavam mais na escola. Cada vez mais tinha a certeza que o objetivo desta pesquisa era o de pensar a formação dos professores que atuam nas escolas das petroperiferias de Macaé, possibilitando outros estudos em outras petroperiferias do Brasil.

É cada vez mais interessante perceber que nesta partitura musical – a pesquisa sendo executada – é possível encontrar acordes e notas que se fazem na experiência de cada momento; são acontecimentos que se unem e formam uma rede de conhecimento que podem ser sentidos, mas não mensurados. Foi preciso viver com intensidade cada momento desta trajetória docente para que estes ganhassem significado e, assim, pudessem visitar a nossa memória, trazendo à tona lapsos de lembranças que estabelecem uma relação com o presente. Nesta música que estamos a compor identificamos vários ritornelos, eles nos conduzem a histórias passadas nesta petroperiferia e vão ressignificando a história no presente. Foi pensando no significado da minha história no Colégio Municipal Botafogo que vislumbrei a possibilidade de refletir sobre as histórias dos outros, que comigo vivenciaram estes momentos de inúmeros afetos, sobretudo, os afetamentos, reconhecidos nos modos de ver e pensar os sujeitos escolares. Para tanto, continuava o meu caminho memorialístico, o que posteriormente trouxe consigo a narrativa dos outros para, desse emaranhado de saberes, constituído em redes, encontrarmos os acordes que tocam esta melodia popular.

1.6 Duas escolas - identidades e diferenças

Ainda no ano de 2010 estive na Prefeitura Municipal de Araruama, como Orientador Pedagógico, concursado, atuando em uma escola de centro, totalmente diferente do Colégio Municipal Botafogo. Comparar as duas realidades foi inevitável, o que era problema em Araruama seria a solução em Macaé. Os motivos pelos quais os professores reclamavam e pelo que ficavam tristes em Araruama, com certeza, seriam motivo de alegria e esperança em Macaé, tamanha a diferença entre a estrutura da escola, o perfil da comunidade escolar e dos alunos.

De fato, ficava claro que a escola que temos em Macaé (na petroperiferia das Malvinas) difere da escola que temos em Araruama, localizada à beira da Lagoa de Araruama, na Praia do Hospício. Em Macaé, já conhecemos a estrutura: sem área de lazer, às margens do poluído Canal Virgem Santa. O “Centro Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade no Ensino Professor Darci Ribeiro” conta com: ginásio de esporte, piscina de vinte e cinco metros, quadra de tênis, pista de atletismo, vinte e quatro salas, auditório, laboratório de ciências, laboratório de artes, ginástica olímpica, entre outros.

Foi muito importante em minha trajetória ter contato com a realidade de uma escola pública tão diferente da que me propus pesquisar, observando o quanto seria importante para os professores e alunos do Colégio Municipal Botafogo ter parte dos recursos do “Darci Ribeiro”. É importante lembrar que Macaé e Araruama são municípios que recebem *royalties*. O fato é que Macaé é o segundo maior recebedor dos *royalties*, mesmo assim não existe nenhuma escola com todo aparato desta de Araruama.

Arroyo (1997) nos questiona sobre a possibilidade de um dia chegarmos a encontrar escolas que sirvam aos interesses das classes subalternas, as classes populares. O autor aposta que esta deve ser uma busca permanente pela escola possível, pela escola do povo.

Penso que a escola do povo é a escola da comunidade e para a comunidade, em sua essência. É a escola onde os sujeitos põem os pés no chão e sentem o calor, aguçam os ouvidos para todos os sons e enxergam o contexto da escola, como base de observação e conhecimentos dos gostos que darão o combustível necessário à prática pedagógica, de acordo com a singularidade local. A escola do povo é onde todos têm direito a aprender, é a escola que não se limita a reproduzir um currículo homogêneo sem o tempero popular. A escola do povo não deve adaptar-se à realidade circundante, mas estar imersa na mesma, como forma de encontrar o tempo e a nota capaz de dar a afinação própria ao currículo e às metodologias, na especificidade da unidade de ensino pública e popular.

Com base neste pensamento, em 2011, novamente com a possibilidade de uma dedicação exclusiva em Macaé, pois havia sido chamado para outra matrícula, agora como Orientador Pedagógico, pude finalmente pensar o projeto que me trouxe ao mestrado, a esta pesquisa que, tal como disse anteriormente, está marcada por suor e lágrimas.

Acreditar na escola popular e possível é crer nos seus sujeitos, como atores neste processo de constituição de uma escola de petroperiferia. Para a pesquisa, fez-se necessário ouvir as histórias dos sujeitos da comunidade escolar e local, acreditando que através das narrativas e memórias dos sujeitos seria possível compreender os “usos e maneiras de fazer”, em especial dos professores e professoras, na prática pedagógica, no cotidiano escolar.

Nosso intuito não é o de classificar a escola como violenta, muito menos a comunidade, mas o de pensar no professor que já esteve lá, aquele que está e aquele que ainda vai chegar à escola, a fim de vivenciar essas tensões e conflitos. Por isso queremos defender a singularidade das escolas de petroperiferias, espaços educativos que sofrem com as mazelas do abandono das políticas públicas, em todos os âmbitos, e acabam sendo dominadas por facções criminosas, com o poder de inferir no cotidiano das crianças e jovens, jovens que, por sua vez, reproduzem no espaço escolar os comportamentos e falas, típicas dos meninos envolvidos na criminalidade (percepção a que nós professores e alunos temos acesso no ir e vir da escola).

Para além de uma dita normalidade na escola pública, destacamos que o Colégio Municipal Botafogo fica em um ponto estratégico, às margens do Canal Virgem Santa, e serve de proteção para a ação de traficantes, servindo como rota de fuga e esconderijo a qualquer hora do dia. Esse movimento contínuo se naturalizou como uma parte comum da escola, tanto que os alunos e até os professores que estão na escola há mais tempo não o veem com nenhum estranhamento.

Com o objetivo de estabelecer momentos de reflexão para o trabalho do professor do segundo segmento que atua nesta escola da classe popular precisamos também discutir a conceituação de pobreza, a marginalização, em outra dimensão do pensamento. Nessa nova dimensão, vejo que cabe pensar a tríade: “escola, problemática social e conhecimento”, conceitos que aparecem ao longo desta pesquisa entrelaçados com as histórias dos professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar e local.

A minha história se constitui de forma “junta e misturada” à história da petroperiferia, da favela, da classe popular e a da escola desta classe. Afinal, apesar de idas e vindas, contabilizamos doze anos de afeto e de afetamento, marcando uma relação que mudou minha trajetória como professor e como pesquisador, cada vez mais consciente do meu “inacabamento” como sujeito histórico, fortemente e politicamente implicado com a transformação da realidade social, cultural e escolar dos moradores do Complexo das Malvinas.

Como músico, diante desta partitura, observo que os acordes desta história podem fornecer compassos importantes, a fim de entender, não só esta complexa periferia, mas a complexidade dos tons consonantes e dissonantes de uma sociedade de classes. Talvez, na condição de imersos, não seja possível perceber isso com clareza, ou os imersos veem e não enxergam o quanto são privados do que lhes é obrigatório. É certo que esta privação de recursos necessários, tais como: saúde, creches, saneamento e outros não os impedem de ser

gente de bem, mesmo que para os detentores do poder financeiro, todos os favelados sejam vistos como ligados ao tráfico e aos traficantes. Oportunamente voltaremos a este compasso, com dados mais específicos desta classe trabalhadora, apresentando uma série de sons e tons que contrapõem esta fala discriminatória e fatalista.

Para dar continuidade ao diálogo, entendo como necessário, neste novo capítulo, abordar com mais especificidade a origem da petroperiferia. A partir da abordagem escolhida, fundamentalmente, retomaremos algumas das questões iniciais.

2 MACAÉ: “DA PRINCESINHA DO ATLÂNTICO ÀS PETROPERIFERIAS”, OLEIROS E OLHEIROS NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Contextualizar o espaço e o tempo da escola investigada, bem como os processos de aprofundamento das questões territoriais, presentes em nosso estudo, exigiu que nos detivéssemos na partitura, de tal modo que ela entrasse em um processo de contextualização. Uma fase em que o tempo e as notas se apresentavam melodicamente, ou seja, com uma sequência ritmada com a história de Macaé. No capítulo anterior, na tessitura da minha trajetória docente, apresentei o caminho que me levou à cidade, que a partir da década de 70 passou a ser chamada de Capital Nacional do Petróleo. Oportunamente mostrei a minha chegada à favela das Malvinas, que chamo de petroperiferia, assinalando algumas mazelas sociais encontradas e que contrastam com a riqueza produzida no município. Apresentei brevemente o Colégio Municipal Botafogo, localizado em uma petroperiferia, bem como o seu complexo cotidiano, vivenciado pelos sujeitos da comunidade escolar e local, os atores sociais que fazem a sua história acontecer para que a escola popular seja verdadeiramente possível.

Fez-se necessário nesta partitura usar alguns ritornelos e voltar aos compassos anteriores, movimentos que apresentam as notas e que contam a trajetória de Macaé, da petroperiferia das Malvinas, do Colégio Municipal Botafogo. Para tanto, procuramos contextualizar este caminho que levou a cidade de Macaé, da condição de “Princesinha do Atlântico” ao *status* de “Capital Nacional do Petróleo”; o trajeto da região das Malvinas, antes uma região de manguezal, com poucos moradores, que viviam do extrativismo, para uma petroperiferia; considerando também a história do Colégio Municipal Botafogo, que se propõe a formar em nível fundamental crianças, jovens e adultos deste contexto; uma análise que se revela essencialmente importante para que possamos entender toda a problemática social vigente, presente na tríade que perpassa esta dissertação: “escola, problemática social e conhecimento”.

Neste capítulo, vamos continuar o diálogo que nos levará à escola de uma petroperiferia macaense, na busca pelos recortes necessários, passando pelos momentos mais significativos da bela história deste município, parte do sonho de muitos que aspiram por qualidade de vida. Lembramos que esta história não é feita do suor dos pobres, como eles, os escravos no período imperial, que colaboram para a prosperidade no tempo do Império e os trabalhadores já assalariados, que vieram construir a Estrada de Ferro Leopoldina, já no século XX.

Antes de iniciarmos esta parte da música cabe o aprofundamento de uma nova palavra introduzida no corpo deste texto dissertativo: o termo petroperiferia. No movimento seguinte apresento a definição da palavra petroperiferia.

2.1 O que é uma petroperiferia?

O termo periferia (do grego *periphéreia*: de *perí*, "em torno", e *pherein*, "levar"; através do latim *periphēria*) indica originalmente a linha que define uma circunferência. Em geral refere-se ao limite de qualquer espaço ou objeto. Para Villaça (1998), outro termo utilizado para definir periferia é subúrbio (do Latim *suburbium*, literalmente *subcidade*) ou periferia (num sentido genérico, quer dizer "tudo o que está ao redor"), que é um termo utilizado para designar as áreas em redor das áreas centrais de um dado aglomerado urbano, seja ele um município, distrito ou outra qualquer instância política; porém, este termo é mais usual quando se refere ao município, e também para descrever cidades circunscritas a um núcleo metropolitano central. Eventualmente pode ser considerado sinônimo de periferia urbana, embora tal definição encontre alguma polêmica nos estudos de urbanismo e planejamento urbano. O termo é bastante utilizado em termos de geografia, para designar toda a área urbana que está ao redor do centro urbano. A periferia pode ser intramunicipal (bairros afastados do centro do município) ou extramunicipal (municípios da região metropolitana).

Para Milton Santos (2001), em um sentido macro temos os Estados Unidos, a Europa e o Japão, representando o centro econômico mundial e os países subdesenvolvidos fragilizados num jogo econômico desigual. Mas, o mesmo autor, afirma ainda que o processo de globalização tem colaborado para abandonar as teorias de terceiro mundismo, das décadas de 60 e 70. Concomitantemente, podemos dizer que essa ideia de submundo, subúrbio e periferia do mundo vem pouco a pouco sendo dizimada, uma vez que o movimento globalizador tem exigido sacrifícios dos países desses blocos econômicos, em relação aos menos desenvolvidos. A mesma globalização tem sugerido a busca por soluções de problemas como o enfrentamento da pobreza, bem como a criação de outros blocos econômicos em regiões antes impensadas.

Partindo desta concepção macro que envolve os países, vamos ao micro de Macaé, a Capital Nacional do Petróleo, uma associação de ideias que aprofundaremos em parágrafos posteriormente. Cabe-nos dizer que Macaé recebe gente de todo o Brasil (e de outros países) que vem em busca de emprego na indústria *offshore*. Esse movimento migratório que

acontece há mais de trinta anos provocou um aumento significativo na população da cidade que, por conta disso, expandiu-se para áreas antes inabitadas. Aos que chegavam sem qualificação – para a específica mão de obra do mercado petrolífero – coube a ocupação de áreas de preservação ambiental, como os manguezais. Uma destas áreas é a favela das Malvinas, uma das primeiras da cidade (que teve o seu início na década de 70, a considerar o número de habitantes que começou a chegar a Macaé nesta época), localizada no entorno, na periferia do centro urbano e industrial da cidade. Devemos ressaltar que ela fica na periferia do petróleo, não à margem, pois os trabalhadores que ali residem (mesmo os que ocupam os cargos que não exigem conhecimento da tecnologia desta indústria) movem essa engrenagem e também são personagens deste mercado. Da ligação entre a periferia da cidade e o petróleo surgiu a ideia de chamar as grandes áreas – habitadas por essa grande massa popular miscigenada – de “petroperiferia”.

2.2 Macaé, de Princesinha do Atlântico a Capital Nacional do Petróleo

Faz-se necessário apresentar os novos compassos desta peça para acompanhar a marcha histórica de Macaé, revelando a sua trajetória até que ela se tornasse, no século XX, a Capital Nacional do Petróleo. Com exatos dois séculos de emancipação política e administrativa da região, onde hoje está localizada, a cidade teve um papel importante no período colonial e imperial, sobretudo, pela sua localização geográfica e estratégica. Tanto que na divisão do Brasil em Capitânicas Hereditárias, o Rio Macaé dividia as capitânicas de São Tomé e São Vicente, não tendo como precisar a qual capitânicia pertencia exatamente a região que hoje forma o município.

Segundo Junior (1990) várias foram as hipóteses sobre o nome Macaé. A mais aceita, porém, diz que o termo provém de “macaê”, que entre os nativos significava “macaba doce”, como alusão ao coco doce produzido pela palmeira macaíba, abundante na região. As vastas planícies costeiras que hoje formam os municípios de Campos dos Goitacazes, Quissamã, Carapebus e Macaé eram habitadas por índios da tribo Goitacá, eles viviam em confronto com os tamoios da região de Cabo Frio e Sucurus, da região do interior dos vales do Rio Macaé.

Da chegada dos portugueses até a sua emancipação política administrativa, muitos foram os acontecimentos, tão visíveis e significativos até hoje. Segundo Junior (1990), na década de 30, do século XV, os Jesuítas criaram um núcleo de povoamento, conhecido como

Fazenda Macaé, erguida na base do morro de Santana, entre este e o Rio, marcado pela existência de um engenho de açúcar, uma lavoura de cana-de-açúcar e mandioca, um colégio e uma capela. Observe a foto da capela que originou uma das principais lendas da cidade. A lenda de Santana.



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

O ensino era ministrado na época pelos Padres Jesuítas, o que ensinavam era completamente alheio à realidade vivida na Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica da época (ROMANELLI, 2009, p. 34).

Assim, seguimos agora com a pauta desta música, com as notas que irão contar a história deste município, uma cidade com duzentos anos, que não pode se reduzir aos aproximadamente quarenta anos de exploração do petróleo em suas águas.

Registra-se que apenas no início do século XIX, em 29 de julho de 1813, por reivindicação dos seus habitantes, Macaé passa de arraial para a condição de vila, a Vila de São João de Macahé, cujo território compreendia terras desmembradas de Cabo Frio e Campos.

No período imperial Macaé foi palco de um intenso tráfico de escravos, facilitado pelas condições marítimas, uma vez que “nas proximidades da foz do Rio Macaé existem pequenas elevações rochosas que favorecem a formação de enseadas abrigadas e profundas que se constituem em excelentes ancoradouros” (RESSIGUIER, 2010, p. 20).

Chamada por seus moradores de Princesinha do Atlântico, Macaé é repleta de histórias que nos fazem refletir sobre os momentos vividos pelo município. Após a emancipação político-administrativa, Macaé²¹ permaneceu por mais de cento e sessenta anos como uma típica cidade rural, com ar bucólico, onde todos conheciam todos. Dentre os grandes feitos deste tempo podemos citar a construção do Canal Campos – Macaé²², com a mão de obra escrava e a Estrada de Ferro Leopoldina.

Para contar um pouco mais da história da Princesinha do Atlântico recorri ao professor, poeta e historiador macaense, Antônio Alvares Parada (1925-1986), que vivenciou e eternizou em histórias e versos uma Macaé de antes e depois do petróleo.

A letra do hino da cidade, de Antônio Alvares Parada, mostra-nos o porquê da saudação “Princesinha do Atlântico”.

Hino da Cidade de Macaé

Letra: Antonio Alvarez Parada

Música: Lucas Vieira

Onde o mar beija a areia morena,
 Onde o rio se encontra com o mar,
 Onde o sol banha a terra serena,
 Tu estás, Macaé, a sonhar.
 Macaé, nossa voz é a história,
 A cantar teus encantos, teus céus,
 Tua gente, teus anos de glória,
 Um passado de tantos troféus.
 Longe o Frade teus campos domina,
 A espalhar-se planície sem par,
 No horizonte o farol ilumina,
 Os caminhos dos homens do mar.
 Macaé, minha terra querida,

²¹ Macaé tem um território de 1.219,8 km², na região do Norte Fluminense, dividido em seis distritos, além do distrito-sede; há os distritos de Cachoeiro de Macaé, Frade, Glicério e Sana. A beleza natural da região é diversificada: na costa há lagunas, praias e arquipélagos; na região serrana, bem cortada por rios e ainda florestada, há matas, corredeiras e cachoeiras onde se pratica rapel. A cidade “vivia em relativo isolamento e sua produção açucareira e cafeeira se escoava através do Canal Campos-Macaé”.

²² O inglês Jonh Henry Freese idealizou a construção de um canal que ligasse o Rio Paraíba do Sul ao Rio Macaé para escoar a produção até o porto da Imbetiba, passando pela região das restingas e utilizando-se de parte do leito de lagoas que se encontravam no traçado, como as de Jurubatiba, Carapebus, Lagoa Paulista e Feia. Sem máquinas, em 1847, a obra teve início, toda feita à mão, com o suor dos escravos. Com o trabalho braçal cavaram 109 km de leito, a obra foi inaugurada quase vinte anos depois, em 1872. O grande número de escravos propiciou esse audacioso projeto, um dos mais significativos do período imperial. Logo depois, em 1875, foi inaugurada a estrada de ferro, também construída pela mão de obra escrava.

Que os anos te fazem crescer,
Para nós tu és terra onde a vida
Fica sempre em constante nascer.

Este hino, cantado em todas as escolas do município, leva-nos a refletir sobre o antes e o depois da descoberta do petróleo, pois o mesmo mar que transformou a cidade em princesinha, também era usado para escoar toda produção de uma região, famosa por solo fértil e de sucesso no agronegócio e na pesca. É a cidade que tem uma serra com suas belezas naturais, com rios de águas cristalinas e o mar, que é balsamo da maior riqueza que o país produz – o petróleo. O mesmo farol que ilumina os pescadores ilumina hoje, também, os grandes navios que transportam o petróleo, seus derivados e os trabalhadores da indústria *offshore*.

Falar das petroperiferias macaenses e dos conhecidos problemas socioeconômicos e socioeducacionais levaram-nos novamente a pensar na cidade no período imperial. Momento em que aconteceram alguns fatos interessantes. Preocupados com o crescimento desordenado, a Câmara Municipal local, na época (1837), solicitou ao engenheiro Henrique Luiz de Niemeyer Belgarde, o planejamento urbano da cidade. O mesmo organizou a cidade em ruas retas, cortando-as com ângulos retos, tal como vemos hoje na região central do município.

A preocupação de outrora com o processo de urbanização e com o crescimento populacional não ganhou espaço nos acordes atuais, fato que iremos pontuar em outros compassos desta melodia histórica, revelando o conturbado processo de urbanização macaense, que culminou com a ocupação populacional de várias áreas de preservação ambiental, seguido da favelização de várias regiões do município.

Em uma escala crescente (via esses fatos) vamos nos aproximar das petroperiferias, da educação popular e da escola. Vale ressaltar que não podíamos tratar do cotidiano da escola, falar de formação e atuação dos professores, falar das histórias de vida dos sujeitos, sem trazer a historicidade deste contexto, revelando as origens da comunidade e da escola. Para aproximar a escola do contexto falaremos mais adiante do petróleo, produto que fez da cidade uma das mais importantes do País, mas que também a colocou nos noticiários, levando em conta a violência e a pobreza das suas favelas, formadas a partir da década de 70, em áreas de proteção ambiental.

Na segunda metade do século XX, a cidade ganha destaque nacional e internacional. Segundo o *Jornal O Debate* (2012) é descoberto, em 1974, na Bacia de Campos, o Campo Garoupa, que se torna a maior província petrolífera do País – e um ponto de ampliação para as tecnologias mais avançadas no mundo, para a produção de petróleo no mar.

Desde o período colonial, Macaé se destaca pela posição geográfica e por possuir o Porto da Imbetiba. Em 1977, o município é escolhido para sediar a Petrobrás na região, passando a ter o título de Capital Nacional do Petróleo.



Fonte: www.odiariodacostadosol.com (2009).

Em pouco mais de duas décadas a cidade se transformou. De lugar pacato do interior Macaé passou a um dos municípios mais importantes do Estado do Rio de Janeiro. A população, que na década de 70 era de pouco mais de cinquenta mil habitantes, hoje chega a quase duzentos e vinte mil. Atraída pela indústria do petróleo, gente de todo o País e do mundo escolheu esta cidade para viver. Dez por cento da população é de estrangeiros, nesse caso, “a expansão demográfica é encarada como sinal de alarme e provocaria um verdadeiro desastre nos países subdesenvolvidos, pela criação de um desequilíbrio nos planos dos recursos” (SANTOS, 2009, p. 24).

A economia da cidade cresceu 600% desde 1997. Um levantamento feito pelo IBGE demonstrou que o Produto Interno Bruto (PIB), a renda *per capita* da cidade, é de onze mil por ano, 30% maior que a média nacional. O município tem a maior taxa de criação de novos postos de trabalho do interior do estado, 13 % ao ano, de acordo com pesquisa feita pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firjan).

A grande oferta de emprego fez de Macaé objeto de desejo daqueles que procuravam trabalho com carteira assinada. Segundo os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho e Emprego, Macaé foi responsável por 7% dos novos empregos com carteira assinada, em relação ao total do Estado, apresentando saldos positivos de geração de novos empregos, desde o ano de 2000. A maior demanda é por profissionais qualificados, nas áreas de suporte, reparo e operação de plataformas.

A busca por emprego na Capital do Petróleo fez de Macaé a Serra Pelada do sul. Só que a procura na cidade não é pelo ouro branco do norte é pelo petróleo, o ouro negro do sul. Muitos trabalhadores da região sudeste e de outros lugares do país, como a região nordeste, desembarcam todos os dias na cidade. Movimento migratório que ocorre desde a década de 70, ininterruptamente. A foto a seguir mostra o sonho dos migrantes.



Fonte: www.petroinfonet.blogspot.com (2012).

A origem da população migratória, considerando o critério de última unidade federativa em que morou, mostra que o estado federativo com o maior percentual de migração é o Estado do Rio de Janeiro (63,1%), seguido do Estado de Minas Gerais (7,7%) e do Estado da Bahia (7,3%), o que confirma a tese de que Macaé representa um polo de atração para a população. O quadro a seguir deixa claro o que estamos relatando.

		%
BRASIL	86.296	100
Bahia	6.360	7,3
Espírito Santo	5.004	5,8
Minas Gerais	6.686	7,7
Pará	1.115	1,2
Pernambuco	1.521	1,7
Rio de Janeiro	54.486	63,1
São Paulo	2.854	3,3
Sergipe	1.460	1,6

Fonte: Pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007.

A Princesinha do Atlântico é estampada em jornais como a cidade das oportunidades. É retratada como uma das melhores cidades para se investir, mas, ao longo deste texto, vamos mostrar outra capital do petróleo: a dos pobres, a dos sem qualificação, a dos sem escola; a Macaé dos direitos negados, daqueles que se aglomeram ao longo dos anos, às margens do rio e dos canais, em casebres e barracos construídos sobre o mangue.

Como o volume das cidades aumenta vertiginosamente e a maior parte dos não citadinos não encontra emprego permanente na cidade, é corrente falar-se em hiperurbanização, de pseudourbanização, de urbanização caótica, de toda uma série de qualificativos os quais procuram expressar que a cidade é incapaz de fornecer trabalho a um grande número de seus habitantes, considerados, portanto, excessivos (SANTOS, 2009, p. 25).

Ao ter a população quadruplicada nos últimos trinta e cinco anos e recebendo (como vimos nos dados acima) pessoas de várias regiões do país, de periferias urbanas e rurais, aconteceu em Macaé, pelos motivos já elencados, a temida explosão demográfica. De um lado, a necessidade de mão de obra qualificada, para trabalhar com a alta tecnologia utilizada nas atividades relacionadas ao petróleo. De outro, trabalhadores não formados, sem a especificidade almejada pelas empresas especializadas. Esta situação acaba partindo a cidade em duas e o caminho natural dos “sem conhecimento tecnológico” tem sido as ocupações irregulares sobre a região de manguezais.

Conforme podemos observar no quadro da origem geográfica das migrações para Macaé (p. 57), em que verificamos que 63% da população migrante têm a sua origem no próprio Estado do Rio de Janeiro, sobretudo, os trabalhadores pouco escolarizados, oriundos das favelas cariocas, que buscam melhores condições de vida na Capital do Petróleo.

Tal fato repercute tanto socialmente quanto culturalmente nos modos de vida e inserção destes novos moradores, levando suas práticas culturais e comportamentais para o seu novo lugar de moradia.

Isto nos faz refletir sobre a teoria do capital humano e nos convida a pensar:

O tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado. Novos personagens e novas máscaras movem-se nas relações sociais capitalistas, de sorte que a violência do capital e das relações – e de classes – obscurece, cada vez mais, seu fundamento. A ideia da revolução tecnológica e os conceitos de sociedade do conhecimento, formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total, empregabilidade, em planos diversos, prestam-se para ampliar a fetichização (FRIGOTTO, 2011, p. 47).

Para exemplificar esse divulgado fetiche macaense trouxemos para a dissertação essa letra do samba, da Escola de Samba Império da Tijuca, de 2001, que canta as belezas e as riquezas da cidade de Macaé, mas que talvez fosse mais completo se pudesse lembrar,

segundo dados do IBGE, que um terço da população macaense vive em periferias, com ocupações iniciais irregulares. É o momento de voltar a citar Macaé, como “uma rica cidade pobre”, lembrando que nem sempre a arte imita a vida ou é fiel à realidade. Mas, de todo modo vale uma reflexão sobre a bonita letra do samba enredo.

Macaé, a Princesinha do Atlântico

Emoldurada pelas mãos do Criador
 É lindo contemplar tanta beleza
 Seus rios, cachoeiras e cascatas
 Verdadeiro paraíso de riquezas
 O índio era o dono dessa terra
 Quando o homem branco aqui chegou
 E o negro feiticeiro vai pra mata
 No quilombo a liberdade
 Liberdade das amarras do senhor
 Depois do porto, a ferrovia chegou
 Dos engenhos de açúcar, ao cultivo do café (bis)
 O ouro da Coroa reluzia, impulsionando Macaé

Na música uma nova aurora
 Conspiradores, shows de liras pelo ar
 A São Pedro vai meu barco em procissão
 Festa junina e lendas de emocionar
 Oh! Santana, segredo, mistério em oração
 Assim conta a história
 Que cem anos durou a maldição
 O ouro negro surgiu, fez o progresso jorrar
 E a cidade novamente a prosperar
 Hoje a princesinha do Atlântico
 Faz turista se encantar
 Dádiva da natureza, joia rara que me faz sonhar

Meu Império da Tijuca vem mostrar
 Como é doce viajar nesta emoção
 Deixa eu te namorar, Macaé
 E conquistar teu coração (bis)

A escola de samba traz em seu enredo a Macaé da prosperidade. Através da escola do povo, a escola da periferia, da petroperiferia, procurará apresentar a Macaé dos que estão em busca e ainda não encontraram esse progresso do ouro negro, do direito à moradia digna, à saúde de qualidade, ao saneamento básico, à segurança, à escola.

O problema mais grave, do município, comparável aos das grandes metrópoles, é o problema da segregação espacial. A partir do intenso fluxo migratório, amplia-se a construção de um grande número de habitações, desprovidas de saneamento básico e infraestrutura, causando inúmeros problemas de exclusão e segregação territorial, constituindo o processo de favelização destas áreas.

Não podemos conceber que a pobreza de muitos seja o ônus da riqueza produzida na cidade, que pertence a poucos. Assim, de agora em diante, cabe-nos investigar essa região marcada pelo crescimento desordenado. Por isso, com base nos dados apresentados, revelando a ampliação do contingente populacional, perguntamos: onde foi viver essa grande quantidade de trabalhadores? Onde foram morar esses operários, em sua maioria sem qualificação, que chegaram a Macaé em busca de emprego?

2.3 Do grande Rio Macaé aos canais surge a ilha dos oleiros e da biodiversidade

Ao refletir sobre esta pergunta, observamos que a mesma atravessou toda a nossa pesquisa, pois o crescimento desordenado da cidade gerou inúmeras tensões, e essas tensões geraram problemas sociais, que conseqüentemente eclodiram no espaço escolar, principalmente no Colégio Botafogo.

Antes da Bacia de Campos, que produz mais de 85% do petróleo nacional, a tônica do município girava em torno de outra Bacia, a do Rio Macaé²³, grande rio que desce a serra e vai de encontro ao mar. Como bem disse Antônio Alvares Parada, na letra do hino da cidade.

Vale ressaltar a relação sensível da cidade com o Rio Macaé, que por muito tempo foi a grande riqueza do município, isso ocorre desde o período colonial, afinal, “nenhum outro bem natural de Macaé tem a importância do seu rio. Nem mesmo as enormes jazidas de petróleo que circundam a região, tem a magnitude do nosso rio, visto que fornece bens para manter a vida” (BORGES, 2005, p. 87).

O Rio Macaé apresenta-se, tanto no alto como no médio curso, sinuoso e encachoeirado. Já no baixo curso, ele apresenta leito lento, pelo que constantemente

²³ O Rio Macaé nasce no pico do Tinguá (1.616 m), na serra de Macaé de Cima, no município de Nova Friburgo, ainda encachoeirado na localidade de Barra do Sana; a partir daí serve de divisa com Casimiro de Abreu até o Córrego do Retiro. A partir desse ponto, seu curso é todo em território macaense, através da baixada, até desembocar no Oceano Atlântico, depois de percorrer 200 km. O rio pode ser navegável por 60 km, por canoas e pranchas.

provocava enchentes. Por isso, muitos foram os apelos para a execução da obra de dragagem, que só teve início na década de 40, apesar de ser solicitada há algum tempo.

A dragagem do Rio Macaé, em 1923, era um imperativo para aquelas regiões do município, tanto que a Associação do Comércio, Indústria e Lavoura de Macaé dirigiu ao interventor federal do Estado do Rio, Dr. Aurelino Leal, um ofício em que [...] pedia a referida dragagem [...] pela falta de limpeza do rio que, em tempos secos, não oferece volume de água suficiente para a navegação porque o leito está ao nível dos terrenos marginais e as águas, recebidas nas enchentes, em vez de ficarem no rio espraíam-se, formando pântanos, e não voltam ao leito pela capacidade deste para recebê-las. Essas águas que ficariam no rio aumentando o seu volume para a navegação [...] tornam-se o veículo da febre e do impaludismo [...] e roubam ao Estado a energia de muitos de seus filhos e grande parte de terrenos transformados em pantanais (PARADA, 1995).

Em 1967, o Departamento Nacional de Obras e Saneamento do estado promoveu obras de retificação, no médio e baixo curso, a fim de resolver as cheias periódicas de suas margens, que contribuía para a proliferação de doenças transmitidas por mosquitos.

As enchentes que ainda hoje afligem a cidade eram mais violentas na década de 60. Devido “à sua sinuosidade o Rio Macaé não permitia o escoamento rápido de suas águas” (BORGES, 2005, p. 80). O Bairro Botafogo, que dá nome ao Colégio Municipal Botafogo, às margens do rio, sofreu com muitos alagamentos, provocados pela sua cheia, e muitos moradores tiveram que se abrigar em escolas e igrejas.

Veja o que nos disse a moradora do bairro Botafogo e funcionária da escola, a senhora Marinete Hespanhol:

“O rio no final era o bálsamo até o início da década de 80, lavei muita roupa no rio, eu e Rita (também funcionária da escola, que faleceu em 2013) a água era limpinha, os homens pescavam, as crianças tomavam banho, tinha muito caranguejo no mangue e o barro era muito usado para fazer vaso num barracão que tinha, onde hoje é a Malvina, do outro lado da ponte.”

Segundo o professor mestre e pesquisador macaense, José Henrique Ressiguiet, a dragagem do rio Macaé formou uma espécie de arquipélago fluvial, formado pelo rio e pelos canais que foram abertos para a melhor vazão de suas águas. Com as terras mais secas devido aos diques, as primeiras pessoas começaram a habitar a região, antes ainda da chegada da Petrobrás no município, que só se efetivou, como vimos, na segunda metade da década de 70. Dentre os novos afluentes temos o canal Virgem Santa, que em sua margem direita tem o Colégio Municipal Botafogo – como uma escola ribeirinha – e, à margem esquerda, exatamente sobre o seu dique, as primeiras casas da região que hoje é denominada Malvinas.

Assim, todas as pessoas que a partir da década de 70 migraram para Macaé encontraram sobre diques, mangues e restingas, os espaços para suas construções irregulares, causando um crescimento desordenado, aliado a uma imensurável degradação ambiental.

Mas precisamos perguntar: todas as ilhas tiveram o mesmo destino, com crescimento desproporcional e construções irregulares? Essa foi umas das questões que levantei com o pesquisador Ressiguiet e que nos levará à reflexão rumo ao Colégio Municipal Botafogo, trilhando o caminho da educação popular, passando pela origem de uma comunidade que reafirmo a cada instante como uma petroperiferia, pois está na periferia do petróleo, aquém da riqueza que ele gera.

Vamos então realizar um mergulho nesta petroperiferia e tentar entender como ela se tornou uma das maiores e mais violentas do município. Não por acaso, a primeira fora da região metropolitana do Rio de Janeiro a receber uma UPP.

2.4 A ilha passa a se chamar Malvina: uma das maiores petroperiferias do município

Com o início das atividades da Petrobrás no município ocorreu a “invasão” de uma área de manguezal, cercada pelo rio Macaé e pequenos canais – uma ilha. No início da década de 80, em alusão à Guerra das Malvinas, a localidade passou a ser chamada de Malvina. Neste período, o rio Macaé servia à comunidade com suas águas limpas e cristalinas; mas, em pouco tempo, o rio, antes “manancial”, torna-se negro. Numa alusão a Serra Pelada, no norte do país, onde tivemos literalmente a corrida pelo “ouro”. Assim, podemos dizer que no sul, em Macaé, ainda hoje temos a corrida pelo “ouro negro”, o petróleo.

Aqui cabe um ritornelo: a última questão levantada por Ressiguiet, em que ele afirma que além das Malvinas, outro espaço de terra formado pela dragagem ganhou destaque – a Ilha da Caieira. Ambas as terras foram doadas à prefeitura de Macaé pela Marinha do Brasil. As terras das Malvinas são doadas inicialmente a seis famílias que viviam do extrativismo, pescadores, caçadores de caranguejos e artesãos. Já a Ilha da Caieira fora invadida e loteada por pessoas com maior poder aquisitivo, apesar da ocupação não ser devidamente autorizada, ela recebeu um tratamento diferenciado ao dado às Malvinas. Na Ilha da Caieira, os terrenos foram bem divididos e adquiridos pela elite macaense. Desde o início constituiu-se como área nobre da cidade. Já a região da Malvina não recebeu a mesma atenção e demorou a receber tratamento adequado, o que não chegou até nossos dias. Desde sempre foi uma periferia.

Segundo o Plano Local de Habitação de Interesse Social (2010), a favela das Malvinas está delimitada pelo canal Virgem Santa e por um braço antigo do rio Macaé. A favela Malvinas está localizada no bairro Botafogo, no Setor Administrativo 03 – Verde. Ela apresentava uma população de 7.646 habitantes e 2.553 domicílios, segundo a contagem da população, em 2007, feita pelo IBGE; muito embora seja o segundo assentamento precário mais povoado do Município, ela não está entre as áreas com densidades habitacionais mais elevadas. Inclui-se nos limites desta zona uma ocupação à montante do Rio Macaé, às margens do canal Virgem Santa, indicando claramente o vetor de expansão do assentamento.

A foto abaixo mostra a região conhecida como Malvinas (em destaque) e a Ilha da Caieira, à direita, na parte inferior da figura. A foto apresenta toda a área de manguezal em um complexo periférico.



Fonte: Secretaria Municipal de Mobilidade Urbana (2010).

Macaé deu um salto de crescimento a partir do ano de 1970, quando foi a cidade escolhida para ser a sede da Petrobrás na Bacia de Campos. Mais de quatro mil empresas se instalaram no município, onde a população triplicou, beirando aos duzentos mil habitantes (TORRES, 2008, p. 44).

Quando pensamos no rio Macaé – como era e como está – podemos metaforicamente refletir sobre o cotidiano do Colégio Municipal Botafogo. À medida que a população da Malvina aumenta, simultaneamente, cresce a demanda pela escola, mesmo período em que o Rio Macaé se escurece: vira o “rio negro”. Também, simultaneamente, com o aumento da população, cresce a produção do petróleo: o “ouro negro”. O “rio negro” passa pelas moradias das camadas subalternas, da classe operária, do público de nossa escola. O “ouro negro”, fruto do trabalho da classe operária, serve à elite. Paradoxalmente, observamos que quanto mais petróleo é produzido, maior é a distância entre a elite e classe operária, bem como o isolamento e o abandono da periferia, visto pela metáfora do rio. A foto abaixo mostra uma máquina realizando a limpeza do rio Macaé, sob um manguezal. Considerando o ritmo que pontua o crescimento e a migração, se o manguezal não for protegido, em breve ele será aterrado para a construção de novas casas.



Fonte: Gazeta Litoral (2012).

Com o bater das águas, ora límpidas, próxima às nascentes, ora poluída, nas petroperiferias urbanas, paradoxalmente, podemos fazer a relação do Ouro Negro, o petróleo, com este rio, negro, devido à poluição. Em meio a esta desarmonia socioeconômica encontramos a escola da petroperiferia, na busca por acordes com as notas necessárias para tornar a educação popular e possível.

Estas localidades, segundo o “Programa Macaé Cidadão”, são responsáveis pelos maiores índices de violência envolvendo jovens em idade escolar. O programa, que é de responsabilidade do governo municipal, mostra-nos que Macaé, a capital do petróleo, com o maior PIB do estado, tem altos índices de pobreza e violência em suas periferias.

Macaé é uma “cidade partida”, de um lado, uma área nobre e valorizada, na qual seus moradores são brancos, apresentam renda elevada, têm carteira de trabalho assinada, possuem plano de saúde privado e matriculam seus filhos em escolas particulares; do outro lado, uma periferia pobre, favelizada e negra, caracterizada pelo trabalho informal ou pelo desemprego, pela baixa escolaridade e pelo recurso à rede pública de saúde [...] de um lado, configuram-se elevados índices de desenvolvimento humano, em termos de renda, de educação e de saúde; do outro lado, estatísticas conformam um quadro de exclusão social (COSTA, 2007, p. 169).

Definir os que moram em periferias urbanas como “excluídos” e “marginalizados” (à margem) requer uma reflexão sem preconceitos clássicos, relacionando a questão do conhecimento com a pobreza e a condição econômica.

A noção de marginalidade foi julgada inadequada na opinião de muitos, pois se mostrou ambígua. O uso da expressão marginalidade e sua conceituação frequentemente permitiram que a chamada “população marginal” de um país fosse julgada excedente, ou que, sob o aspecto econômico, fosse considerada uma população inútil. Mas pode-se admitir que esses indivíduos, “são economicamente marginais por que pouco contribuem para o crescimento econômico do qual também pouco se beneficiam?” (GUNDER, 1966, p. 1).

A própria palavra foi condenada. Paulo Freire lembra que “os oprimidos não são marginais” (1968, p. 61), não são homens que vivem fora da sociedade. Assim como seria incorreto considerar a favela um mundo autônomo, isolado e à parte (VALLADARES, 1970), também é incorreto contrapor marginais à sociedade global, porque esta não pode ser definida sem pobres “que constituem a maioria numérica, embora minoria sociológica” (DELEGADO, 1971, p. 165). Do mesmo modo, “os pobres não são socialmente marginais, e sim rejeitados; não são economicamente marginais, e sim explorados, não são politicamente marginais, e sim reprimidos” (SANTOS, 2009, p. 36).

Apesar de receber grande quantidade de mão de obra especializada, também é grande a quantidade de pessoas não especializadas que procuram a cidade em busca de emprego, nem sempre atendida pelo exigente mercado de trabalho. Muitas destas pessoas acabam ficando na cidade e sem conseguir o tão sonhado emprego acabam populando cada vez mais as favelas da cidade, que aumentam assustadoramente a cada dia. A inaptidão governamental, ou a falta de uma política pública para criação de moradias populares, para reformar o sistema de transporte público, garantir saneamento básico, assim como reforçar a segurança na cidade, também colabora para a falta de qualidade de vida da maior parte da população macaense.

Vale registrar que a Malvina só se tornou bairro após trinta anos de existência com o nome Malvina, isso ocorreu graças a uma Lei, de dezembro de 2012, pois segundo informações do Plano Local de Habitação de Interesse Social, criado pela Secretaria Municipal de Habitação, a localidade pertencia ao bairro Botafogo. A Malvina está separada do Botafogo pelo canal Virgem Santa, ela tem maior população, mas, para jornais, revistas, pesquisadores e emissoras de televisão a Malvina é favela – e das mais violentas. Não vejo problema em chamar a Malvina de favela, a maior de seu complexo petroperiférico, o que inclui o bairro Botafogo.

As áreas produtoras de petróleo e gás se articulam como sofisticadas redes industriais, portos, dutos, aeroportos, bens, homens e informações tecnológicas. Nesse caso, o que observamos é que a relação macro, de importância internacional, de cumprimento de metas de altíssimos lucros, também provoca certa invisibilidade quanto ao que acontece no micro, os problemas sociais locais.

Macaé serve como exemplo para ilustrar o que acontece nos demais municípios *petro-
rentistas*, em que apesar da bela arrecadação, apesar das propagandas, esses municípios ficam apenas no terreno das aparências, uma vez que não são estimulados a seguir com outras formas de desenvolvimento, tais como: bem-estar, sustentabilidade ambiental, participação local e defesa da identidade cultural. Perguntamos: a quem serve a existência dessas petroperiferias?

Observamos o típico exemplo de Macaé como “uma rica cidade pobre”, uma cidade que cresceu em desenvolvimento, mas também em miséria. Constatamos assim, no exemplo de Macaé, e propriamente das Malvinas, a capacidade que um produto tem de mudar a história, o lugar, as relações, a vida pacata dos veteranos macaenses. A Malvina cresceu e recebeu, ainda na década de 80, calçamentos em sua parte central, mas, mesmo assim, continuou crescendo para dentro de seus mangues, de tal forma que outras comunidades foram criadas, como é o caso da Ilha Leocádia, de Nova Malvina e Nova Esperança. Contudo, só a favela Malvina, no final desses mesmos anos 80, encheria pelo menos duas escolas. Como já falamos anteriormente, a comunidade do Botafogo foi contemplada com uma escola próxima à Malvina, o que atendeu, em parte, a demanda local por escolas, mesmo não estando localizada na favela. O bairro Botafogo já contava com outra escola, em local um pouco mais afastado do Colégio Municipal Botafogo.

O ritmo do desenvolvimento da cidade foge ao andamento da música da petroperiferia da Malvina, as notas não afinam. Esta partitura precisa – nos próximos compassos – buscar novos acordes que possam evidenciar os saberes populares, sufocados pela descrença no possível, uma descrença que foi incutida por uma lógica capitalista excludente.

Desse modo, via escola, vamos adentrar no cotidiano escolar e extraescolar, percorrendo as vias que possam levar a novas pautas, a fim de escrever novas notas e valores sem esquecer os necessários ritornelos.

Agora vamos voltar à escola de maneira mais específica, ressaltando inicialmente o que tenho visto, ouvido e sentido nestes anos, na condição de sujeito participante desta comunidade escolar.

2.5 A escola na petroperiferia - e a petroperiferia na escola

A interiorana Macaé, “A Princesinha do Atlântico”, torna-se objeto de desejo de homens e mulheres em busca de emprego. Por conta desse movimento migratório ininterrupto (que já relatamos) em que a cidade recebe trabalhadores todos os dias e de várias partes do país, a área da Malvina transformou-se na maior comunidade do município. No final dos anos 80, “pela luta e reivindicações dos moradores” foi criado, na divisa entre Malvina e Botafogo, o Colégio Municipal Botafogo.

Tal como relatamos anteriormente, a escola inicialmente funcionou em uma associação de moradores, durante quinze anos, até que fosse construído um novo prédio para o seu funcionamento, o que ocorreu em 17 de abril de 2004, data que assinala a sua inauguração.

Esse novo prédio foi construído às margens do canal Virgem Santa, (um canal que possui, aproximadamente, doze metros de largura à altura de sua passagem pelo colégio, atrás dele). Ele divide a região das Malvinas do bairro Botafogo. Observe a fachada do colégio que está sendo pintada após oito anos de sua inauguração.



Fonte: arquivo pessoal (2012).

O início do colégio no novo prédio foi muito difícil, pois inicialmente atendíamos apenas ao Ensino Fundamental em seu primeiro segmento, depois passamos a atender aos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio (EJA).

Sáímos de uma realidade escolar de quatro salas para outra com quinze, tínhamos 250 alunos e logo no primeiro ano dobramos esse número. Foram três anos de muitas experiências que não pareciam surtir efeito e já estávamos perto de formar a primeira turma de 9º ano, em 2007. Até aí tudo pode parecer normal, mas precisamos levar em conta o fato de que

iniciamos o ano de 2004 com três turmas de 30 alunos, todos no 6º ano; e em 2007, iniciamos a semana de planejamento, contabilizando uma turma de 9º ano, na condição de concluintes do Ensino Fundamental, com apenas 19 alunos. Uma turma que ao final do ano contaria apenas 18 alunos, em função da morte de L.P, já relatada anteriormente. Embora esta dissertação não trate de evasão, reprovação, nem mesmo de avaliação, precisamos registrar que estes dados nos preocuparam muito, afinal 80% daqueles alunos ficaram em algum lugar da escola, ou mesmo fora dela. Cabe lembrar que em Macaé muitos chegam durante todo o ano, mas são poucos os que saem; é o fenômeno de chegada e não da partida.

Com estes números em mãos, algo precisava ser feito, e rápido, para sairmos do que chamávamos de caos. Vários foram os questionamentos pedagógicos e sociais que fizemos, apesar de saber das mazelas sociais, aqueles números representavam o resultado de nosso trabalho. Era um momento de reflexão aliado à ideia de profissionalismo, indicando que era preciso mudar. Foi o que começamos a fazer, por meio de projetos pedagógicos, reuniões com pais, regimento interno, mudança de horários, reorganização das turmas, reforço escolar, disciplina, uniforme, coisas de escola, mas que em uma localidade de alto índice de pobreza e violência representava um desafio. É o caso, por exemplo, de ações como: barrar a entrada dos não uniformizados, fazer o livro de ocorrência funcionar, acionar a Guarda Municipal nas emergências disciplinares ou o Conselho Tutelar, mandar o aluno limpar o que riscou.

Essa experiência em 2007 foi fundamental. Em 2006 tivemos 15 portas quebradas, em 2007, esse número caiu para 09, em 2008 foram 04 e em 2009 não tivemos registros de vandalismos em portas. Em 2010, praticamente zeramos as pichações. Em 2011, fomos os primeiros a apresentar o projeto político-pedagógico e regimento interno, pois até então utilizávamos o regimento escolar da Secretaria de Educação. Em 2012, apresentamos a proposta de EJA diurno, inédita no município, a fim de promover a correção do fluxo escolar. Em 2010, iniciamos o ano com 04 turmas de 6º ano, com aproximadamente 25 alunos. Em 2013, registramos duas 02 turmas de 9º ano regular e uma turma de Ciclo V (9º ano EJA), todas com mais de 30 alunos.

Ao ler os parágrafos anteriores não é difícil perceber que encontramos a escola popular e possível. Podemos imaginar que tudo aconteceu em um passo de mágica e que não houve tensões e conflitos. Afinal: o fato de estarmos numa área de risco, numa petroperiferia, com altos índices de violência, não teria gerado problemas na hora de tomar decisões? Quais seriam as táticas, as brechas usadas pela equipe para humanizar um pouco mais o ambiente escolar? Será que tudo aconteceu de forma pacífica? Os alunos que convivem diariamente com a violência aceitaram as regras sem questionamentos?

Podemos pensar inicialmente que o problema do Colégio Municipal Botafogo seria a disciplina, ou mesmo a falta de aplicabilidade da mesma. Podemos ainda refletir sobre o conceito de ‘disciplina’, reconhecendo em suas várias interfaces o fato de que sem ela não há aprendizagem. Precisamos de disciplina para estudar, para ensinar e aprender. Essas afirmações podem soar como verdades absolutas, mas é preciso lembrar que não só de regras, ocorrências, dados numéricos positivos ou negativos vive a escola. Na escola pulsa o conhecimento e – de modo intrínseco aos números – lá estão também os que ensinam e os que aprendem e também os que aprendem e ensinam. Ensinam e aprendem o quê? E como?

Dando um passo de cada vez, era preciso pensar primeiro na organização, mesmo que a demanda de tempo para muitos projetos socializantes pudesse, na visão do estado, atrapalhar o cumprimento do currículo mínimo e o de outras metas apresentadas verticalmente. Não por acaso muitos foram os enfrentamentos para que pudéssemos fazer da escola um espaço desejado pelos alunos. Afinal, sonhar com a escola possível é sonhar junto; é unir os diferentes para que se construa uma escola de todos/as.

No Colégio Municipal Botafogo foram muitos os acontecimentos que nos desafiaram a pensar na luta por uma educação popular e possível. Tiroteios, fechamento de escolas, sobrevoo de helicóptero da polícia, perda de alunos para o tráfico de drogas são algumas das situações cotidianas que nos levam a pensar, a cada dia, no professor para essa realidade. Claro que não podemos conceber tais situações como comuns, corriqueiras, já que sonhamos com políticas públicas que estabeleçam as necessidades básicas, dentre elas, a segurança. Mas volto a focar no professor que atua no chão desta escola, no grande desafio que ele encontra para realizar um trabalho de qualidade em meio aos conflitos vigentes.

Estes tensionamentos cotidianos, no contexto da escola, ganham vida no olhar arreado dos alunos, ou mesmo em ações infundadas, com a única finalidade de chamar a atenção de desatenciosos responsáveis, professores, gestores; situação que revela a existência de outras tensões e conflitos, questões fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. Como alguns dizem por aqui: “o bagulho é doido”. Costumo dizer que é doido, mas seria loucura ignorar os modos de vivência local, as falas, as gírias, as expressões, a forma de se relacionar. Nessa essência é que fomos buscar a melhor maneira de assimilar o cotidiano, compreendendo os modos, as formas, os sons, sejam eles dissonantes ou consonantes, na procura pelo acorde que mais expresse as possibilidades de ganho necessário.

Falar de problemática social e conhecimento, em uma escola localizada em uma região rodeada pelo tráfico de drogas, faz com que seja inevitável reservar alguns compassos desta partitura para colocar a violência em pauta, procurando a sua origem, no início das Malvinas,

identificando a sua influência sobre a vida dos alunos e professores do Colégio Municipal Botafogo.

2.6 A Região dos Oleiros passa a ser a Região dos Olheiros no caminho da Educação Popular

A Malvina é Malvina desde 1982, quando ganhou esse nome em alusão à guerra das Ilhas Britânicas, no Sul da Argentina. Antes o local era ocupado por uma antiga olaria, onde os oleiros faziam tijolos e vasos com o barro do Rio Macaé. Atualmente, quando entramos na comunidade, somos monitorados por meninos, com seus “radinhos”, eles são os “olheiros” do tráfico, o primeiro degrau da escola do crime. Mas, com ressalvas, afinal, por esse degrau só passam os menos espertos, os espertos entram logo como “vapor”. Assim, quando chegamos e saímos da escola estamos sendo monitorados.

O final dos anos 70 e início dos anos 80 compreende o período em que se registra o começo do tráfico de drogas na região. A professora e orientadora educacional do colégio, Raquel Silva, tem seus avós como uns dos primeiros moradores da comunidade, no final dos anos 60 e desde então frequenta a localidade. Ela diz que no final da década de 70, já se traficava na região, mas era tudo em menor proporção. Afirma ainda que o tráfico cresceu na década de 80 e tomou grandes proporções com a chegada das facções.

Nos anos 80, o Brasil vivia uma das maiores crises de sua história. A recessão econômica atingia seu ponto mais alto e o desemprego chegava a índices preocupantes. A economia informal cresceu em todos os setores: vendedores de sinal, camelôs, biscateiros, guardadores de automóveis, apareceram em número cada vez maior. E o setor mais subterrâneo, porque ilegal, desta economia desenvolveu-se ainda mais rapidamente: o tráfico de drogas, feito à luz do dia em vários pontos da cidade, em especial em favelas e bairros pobres (ZALUAR, 1992, p. 19).

Zaluar aponta para uma questão crucial que é o aumento da venda e, conseqüentemente, o aumento do consumo de drogas, o que por sua vez faz aumentar a procura e, com isso, o crescimento do narcotráfico. Esse crescimento trouxe consigo a necessidade de mais meninos, também chamados de “soldados”. Assim, seguindo uma análise lógica, o tráfico existe porque há mercado consumidor para o produto oferecido.

Na antiga escola talvez não tivéssemos a dimensão da lucratividade das bocas de fumo, mas com a nova localização do Colégio Municipal Botafogo, em 2004, estabeleceu-se um novo olhar sobre a influência do tráfico no complexo petroperiférico, afetando a vida dos

trabalhadores e de seus filhos. Assim, acompanhamos uma organização no controle da comunidade, que fica sob a sua vigilância dia e noite.

A linguagem empresarial pelos traficantes e seus comandados é uma linguagem simultaneamente empresarial e militar. Lucros, movimento do dia, porcentagem, livro caixa. Compra e venda são termos usuais entre eles. A hierarquia de poder, entretanto, é feita segundo uma concepção militar: o traficante, o gerente, o vapor, que correspondem à cabeça-fortes, sendo primeiro o chefe, o cabeça, o homem; e os comandados, que correspondem aos teleguiados ou cabeças fracas, que tem posto de aviãozinho no rendimento (ZALUAR, 1992, p. 29).

Macaé é sempre aquecida pelo petrodólar que jorra na cidade, conseqüente, o consumo aumenta a cada dia, assim, observamos na comunidade, dia e noite, a circulação de carros de luxo, motos com placa e sem placas, gente, muita gente, durante todo o dia – e a polícia quase que de hora em hora. Todo esse movimento acontece a um quarteirão da escola, em uma rua sem saída, considerando o fato de que outro caminho, próximo à escola, a ponte do canal Virgem Santa, há seis anos queimada, também inviabiliza uma ação mais efetiva da polícia. Ressaltamos que nossa questão não é tratar de violência, nem mesmo de segurança pública, mas estes apontamentos foram fundamentais para que pudéssemos fazer uma leitura compreensiva da realidade.

Em 2004 a escola fora inaugurada sem contar com um vigia e mesmo sendo o maior prédio da comunidade, com frágeis janelas de plástico. Todas as manhãs, tínhamos a sensação de que pessoas estiveram circulando pelos andares à noite. Chegamos a ouvir alguns relatos, mas a ação da escola foi apenas a de comunicar aos alunos que as janelas seriam reforçadas, pois estavam sujando a escola à noite. O fato nunca mais aconteceu. E logo ouvimos alguns alunos comentando, informalmente, que a escola é da comunidade, que “menino” nenhum era autorizado a entrar nela para fazer bagunça. Com isso, vamos aos poucos revelando as táticas que usamos na condição de profissionais da educação, para garantir o respeito à instituição que acolhe os filhos da comunidade.

Do alto da escola podemos ver quem entra e quem sai da favela; por outro ângulo também é possível avaliar o processo contínuo de favelização, de proporções ditas irreversíveis, pela falta de planejamento. O tráfico então passou a tomar conta da comunidade, literalmente, e a escola passou a “disputar matrículas” com a escola do crime. É possível afirmar que nesta luta vencemos de monte, mas é muito duro quanto perdemos nossos alunos para o tráfico de drogas.

Não é fácil para a escola e para os professores lidarem, no seu cotidiano, com a admiração que muitos alunos têm pelos “meninos” e ver as alunas suspirando por eles. É

comum nos depararmos com essas situações, que tentamos resolver no senso comum, via conselhos, ou até mesmo pelas críticas às práticas destes indivíduos.

Penso que isso é um problema sociológico de extrema relevância a se pensar, visto que ameaça cotidianamente a integridade física das pessoas que moram nas favelas. Porém, torna-se um problema maior ainda, ao enveredarmos pelo viés pedagógico, sobretudo, quando esses indivíduos começam a servir de modelos identitários às crianças da favela, cuja referência concreta de sucesso passa a ser a de tais bandidos, e os meios ideais para a obtenção desse sucesso é a “internalização” da sociabilidade violenta como um padrão de comportamento que oferece resultados práticos. Ao chegar à escola, esses comportamentos criam enredamentos conflitantes com os padrões de comportamentos esperados para um “bom resultado escolar” (TORQUATO, 2010, p. 75).

Devemos considerar o viés expresso no texto acima, reconhecendo que muitas vezes queremos ser o modelo, mas não construímos com os alunos, via uma reflexão crítica, um novo padrão, em que os mesmos possam participar da elaboração. Afinal, a escola do não contribuiu para esta admiração, utilizando os clássicos: dinheiro, poder e vida fácil, valores que contrastam com a educação escolar e familiar. Mas, não podemos esquecer que a escola, a família e os alunos podem fazer parte da reelaboração de uma nova forma de convivência.

Os mesmos pais que se preocupam com as relações dos filhos fora de casa, têm, mesmo que indiretamente, certa relação com os “meninos” e o estado, via polícia – que, nesse caso, aparece quase sempre como a vilã. Sabemos que, muitas vezes com ações truculentas, a polícia acaba classificando pobre como bandido, uma vez que até o trabalhador é revistado na frente de todos, colocado contra a parede e humilhado até ser liberado, mesmo depois de ter mostrado os documentos.

Se aliança há entre bandidos e trabalhadores, ela se tece em torno de uma questão prática muito simples: a defesa da vizinhança, ou o território vigiado pela quadrilha, contra os bandidos de outras vizinhanças e contra os ladrões eventuais e pivetes que não respeitam o trabalhador de sua área e a sujam, estuprando mulheres ou roubando ali. Paradoxalmente, quem costuma oferecer esta segurança aos trabalhadores é a quadrilha de traficantes, numa cidade cada vez mais infestada de pequenos ladrões estupradores. Caso respeite essas regras de convívio com o trabalhador, o bandido é considerado “um bom bandido”, “um protetor”, o que não faz dele um herói (ZALUAR, 1992, p. 23).

É uma situação complicada para o trabalhador que muitas vezes é agradecido ao bandido, mas ao mesmo tempo não pode provocar em seus filhos a admiração por ele. Esse esforço do trabalhador não é em vão, mas ele sabe que enquanto trabalha durante todo o dia, por um salário irrisório, seus “pupilos” passam o dia observando os meninos que desfilam e ostentam suas conquistas feitas com o tráfico. Motos, armas, dinheiro, tênis de marca, poder, mulheres lindas e “moral”, muita “moral”, mesmo que ela seja mantida pela força.

A escola está imersa neste embate, assim, os professores que convivem no cotidiano da sala de aula com esta complexidade, em muitos casos, lidando com um currículo alheio a estas questões cruciais para a reflexão e para o trabalho pedagógico significativo. A escola é o *locus* da comunidade, mas tudo acaba girando em torno do tráfico de drogas e dos “meninos” com suas regras.

Tais indivíduos, convivendo com uma ampla maioria de pobres da cidade, utilizando a força, a seu “bel-prazer”, podem provocar em qualquer instante a quebra das rotinas cotidianas dos demais moradores da favela. Agrupados em pequenos grupos (em relação ao quantitativo de moradores do local) produzem, com suas atitudes, uma sociabilidade violenta (TORQUATO, 2010, p. 74).

A escola e a família estão sempre tentando “dar uma educação moral” aos alunos e filhos, na intenção de afastá-los das más companhias, mas uma realidade injusta, observada por eles todos os dias, chega a gerar em ambos (escola e família) uma sensação de impotência. Pais cansados de trabalhar por baixos salários; ricos comprando drogas na favela durante todo o dia sem se preocupar com o trabalho; bandidos com os bolsos cheios de dinheiro.

Sabemos que há uma relação, não sistemática, mas constante, entre aqueles moradores “do bem”, que precisam se locomover por entre os becos e vielas, por entre as pessoas que ali dividem e fazem uso do espaço, entram e saem todos os dias na favela, para trabalhar, estudar, ir ao médico, enfim, viver cotidianamente suas rotinas, e os bandidos, que também ocupam aqueles espaços. Isso não quer dizer que haja convivências, mas convivências com sociabilidades, entre as quais, aquela que exerce um tipo de prática social despótica (TORQUATO, 2010, p. 73).

Essas situações passeiam pelo imaginário dos alunos e eles acabam vendo que das três realidades apontadas, o tráfico é a mais próxima e rentável, a que não exige nada mais do que disposição. Realidade incutida sob muitas formas na mente dos alunos. É o “proibidão”, baixado na Internet, tocado nas rádios piratas, nos bailes funks da favela.

No caminho da educação popular e possível que buscamos no Colégio Municipal Botafogo nos deparamos com a pobreza desta rica cidade pobre, com a falta de investimento público na favela. Essa sensação de menos valia aliada à falta de qualificação, à frustração de chegar à cidade com sonhos e não vê-los realizados, são situações que têm reflexos claros na qualidade de vida da favela e, conseqüentemente, na escola.

Como afirmamos anteriormente, sabemos dos desafios educacionais de uma escola que tem essa realidade como contexto. Sem ignorar que muitas vezes fomos surpreendidos por invasões policiais, por assassinato de alunos, tiroteios, fugas para dentro da escola, isso sem contar ainda as “passadinhas” pelo quintal da escola, ao longo do dia, oportunizadas pela “Kombi trampolim”.



Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Esta Kombi²⁴ da foto nos remete à conversa do primeiro capítulo, o diálogo que tivemos com o senhor Jorge Hespanhol, ocasião em que questionei a situação de abandono vivida pelo bairro, que tenho presenciado ao longo desses doze anos. Ao mesmo tempo, penso na Kombi como um trampolim, metaforizando a ideia de que, para além dos saltos dados pelos meninos (saltos para dentro da escola), também buscamos, através do conhecimento, construir trampolins, torcendo para que eles sejam capazes de emancipar e transformar a vida de meninos da escola, a fim de que eles não se tornem meninos do tráfico.

A Secretaria Municipal de Educação unificou as matrículas da rede para cumprir uma sugestão do MEC, a de ter os alunos estudando nas escolas mais próximas de suas casas. Os responsáveis que moram na favela e colocavam seus filhos nas escolas de centro tiveram que aderir a nova exigência e viram os filhos serem matriculados no Colégio Municipal Botafogo. Os responsáveis podiam depois de três meses pedir o remanejamento dos mesmos, mas, para nossa surpresa, a maioria não o fez, pois viram que a “escola de favelado”, tal como afirmavam no sentido pejorativo, era deles e de seus filhos. Uma escola que a cada dia procurava pular o trampolim, um degrau a mais, no que diz respeito ao conhecimento de causa da favela, sempre fazendo novas leituras compreensivas quanto aos seus desafios. Cuidando de colocar as notas necessárias para a execução desta partitura petroperiférica.

Não custa lembrar que no complexo das Malvinas temos uma grande petroperiferia, hoje toda interligada: Malvina, Botafogo, Novo Botafogo, Nova Holanda, Nova Malvina, Ilha Leocádia, Nova Esperança. Todas dominadas pela mesma facção, todas constituídas em área de preservação ambiental, sobre diques de rios e manguezais, espaços que ainda hoje são aterrados para a construção de casas e servem também de cemitério do tráfico.

²⁴ **Kombi:** lembramos que a partir do salto do teto da Kombi muitos estudantes e outros sujeitos entravam e saíam do Colégio Botafogo em situações difíceis.

Observemos o mangue que luta pela sobrevivência, espaço cada vez mais raro, pois o petróleo jorra e as petroperiferias crescem, ocupando a cada dia os manguezais e restingas da cidade. Isso porque “com a globalização, todo e qualquer espaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades” (SANTOS, 2001, p. 81).



Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Esta foto mostra uma parte do mangue ainda preservada na favela, a professora Claudia Maria Rocha é apresentada pelos alunos a um guaiamum, em um mangue quase acabado. É o momento em que aprendemos com os alunos que convivem bem ali perto, em casas que também foram construídas sobre o mangue. É também esconderijo e moradia, um depósito de lixo para muitos moradores. Do mangue extraímos o conhecimento aplicado em nossas feiras de ciências.

No planejamento da escola, todos os anos, desde 2007, fazemos questão de propor e organizar um passeio pelo mangue (via linha do trem), passando pelo Botafogo, caminhando em uma região relativamente perigosa, mas de forma responsável, escolhendo bem a data. O percurso envolve a percepção da área, onde de um lado da linha temos a Ilha Leocádia e, do outro, temos a Nova Esperança, mais à frente, seguindo a linha, temos a Nova Holanda. Na ocasião descemos na região onde o mangue é mais preservado, tiramos fotos, os alunos nos mostram as espécies locais, deslumbramo-nos com a maravilha da flora e fauna que ali ainda resistem, bravamente, apesar do lixo e dos dejetos. Depois disso vamos embora pela Malvina.

É importante registrar com eles que apesar da degradação no que resta do mangue ainda encontramos mais vida do que morte. Apesar de sabermos que nele também são feitas

as represálias criminosas, local em que muitos viram comida para a fauna local. É o lugar dos que não seguem as regras; dos que são conhecidos pelo apelido de X9; dos que usaram e não pagaram; dos que perderam dinheiro e não pagaram suas dívidas; daqueles que pertencem à outra facção e que deram “bobeira” na favela. O mangue é esconderijo e moradia, servindo também como depósito de lixo para muitos moradores.

Como essa repressão às vezes se estende ao conjunto dos moradores de favelas e aos trabalhadores pobres jovens ela acaba por servir como um espelho negativo para estes últimos, que põe em funcionamento um processo identificatório decisivo na escolha de uma carreira criminosa e na adoção da violência como estilo (ZALUAR, 1992, p. 31).

Em nossa pesquisa, procuramos compreender a necessidade de uma desnaturalização permanente, a fim de não reproduzir no movimento desta análise possíveis preconceitos, usados para definir a escola de petroperiferia apenas sob a ótica dominante. Se guiados apenas por esta ótica, a escola a qual nos referimos poderia estar fadada, somente, a reproduzir em seu cotidiano a desigualdade e a exclusão social, reafirmando e classificando os operários e filhos de operários como os “excluídos do interior”.

Assim, por meio destes passeios na favela, podemos ver claramente que não só de violência vive a comunidade. O conhecimento é produzido no local, desde cedo, os alunos lançam mão de suas próprias táticas, encontrando meio de se divertir e até mesmo de aprender. Nestes passeios, várias histórias são ouvidas. O mangue, espaço marcado pela violência em relação ao meio ambiente e aos seres humanos, aparece na fala dos alunos como um espaço de vida. Muitos caçam caranguejos, guaiamuns, outros brincam com as espécies, que criam no mangue do quintal de casa. Outros pescam perto dos manguezais, tomam banho de maré, os chamados marezeiros, que aproveitam a maré alta e tomam banho de rio para se divertirem. Os marezeiros são zoados pelos colegas, mas sabemos que a maioria curte um banho de maré, só não gosta de admitir, pois a água não é tão limpa. Eles conhecem todas as espécies do mangue: caranguejo, guaiamum, seca maré, siri, sabendo diferenciar as características e o tipo de alimento que cada um consome.

É nestes momentos que nós professores temos a oportunidade de identificar a realidade de nossos alunos; momento de suma importância e que nos permite refletir sobre a nossa fala, sobre a nossa prática.

Em 2011 foi instalada uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) nas Malvinas, no terreno da Escola Municipal Eraldo Mussi²⁵. Mais uma vez o Estado se fez presente, mas através da polícia. Uma pequena escola, destinada ao Ensino Fundamental I, localizada bem

²⁵ A Escola Municipal Eraldo Mussi fica dentro do Bairro Malvina e atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os alunos desta escola ao terminarem o 5º ano vão para o Colégio Municipal Botafogo.

próxima à rua F. Esse é mais um dos acontecimentos que vão surgindo em nossa memória; histórias que precisam ser narradas. Por isso, usamos de mais um ritornelo, voltando a compassos anteriores desta partitura, para depois seguir adiante.

Lembro-me de uma operação da Polícia Federal na comunidade, com mais de cinquenta homens bem armados. Esses policiais entraram na comunidade, pegaram quatro chefes do crime, passaram pela escola vagorosamente, mas não fizeram um disparo. No outro dia, o comentário dos alunos era o de que os policiais federais eram legais, um aluno comentou que teve seu portão arrombado, mas o policial pediu desculpa e apertou a mão dele. Um depoimento interessante, frente às incursões que sempre tivemos na comunidade, onde a primeira coisa que ouvimos são tiros e mais tiros, ocasiões em que é comum ficarmos sem luz, pois os transformadores de energia foram estourados.

Em resposta a esse quadro marcado por uma única presença do Estado, de forma permanente na favela, que é através da polícia, como forma de repressão ao tráfico de drogas; apresento o Colégio Municipal Botafogo – uma escola que luta contra as forças opressoras silenciadoras. Contrário às brigas de facções e da polícia *versus* tráfico, apresentamos um colégio que luta com um projeto permanente chamado “Gentileza gera Gentileza”²⁶. Uma das frases que marcam o seu texto é “que quem luta não briga”.

Eis a nossa turma de judô, coordenada pela professora de educação física, Aline Souza, que chegou ao Colégio em 2011, para assumir algumas turmas, mas acabou ficando com uma turma de campeões estaduais e regionais. A foto a seguir mostra uma das entregas de faixas onde os alunos foram graduados.



Fonte: Arquivo pessoal (2012).

²⁶ Projeto criado em 2009 que possibilitou uma reflexão sobre as relações humanas dentro e fora da escola.

Vale destacar que todos os alunos da escola (que hoje atende do 3º ao 9º ano de escolaridade) são faixas cinza e azul neste projeto, que reúne mais de sessenta (60) jovens. Lembrando que o colégio contabiliza atualmente cerca de 800 alunos, somando todos os segmentos existentes nos três turnos.

Nosso intuito não é classificar a escola como violenta, muito menos a favela, mas refletir sobre o professor que esteve nela, sobre o professor que ainda está e sobre aquele que ainda vai chegar para vivenciar essas tensões e conflitos. Por isso defendemos a singularidade das escolas de periferia, que sofrem com as mazelas provocadas pelo abandono das políticas públicas em todos os âmbitos e acabam sendo dominadas ideologicamente por facções. Grupos criminosos com o poder de inferir novos conceitos que são incutidos por crianças e jovens e reproduzidos no espaço escolar.

O ponto principal é a ideia de que existe uma relação ambígua e ambivalente de extrema complexidade, na qual nós, professores e profissionais da educação pública, não sabemos lidar, que são os enredamentos de sociabilidades, cuja origem pode ser fortemente identificada nas ações e comportamentos propagados pelos traficantes de drogas das favelas. As situações demonstram que tais sociabilidades estão não somente presentes no cotidiano escolar, mas, sobretudo, se impondo, em muitas situações, ao poder constituído, oficial, e estatal da escola. Tal imposição reforça a formação de uma mentalidade vulnerável, dos estudantes dessas classes populares das favelas, aos comportamentos e valores difundidos pela lógica e pela imposição dos “comandos” de traficantes aos quais os brasileiros, moradores de favelas, estão submetidos (TORQUATO, 2010, p. 125-126).

Constantemente nos deparamos com o discurso que impossibilita o potencial da escola popular, principalmente, as localizadas em petroperiferias urbanas – e que possivelmente sofrem com o problema da violência. A ideia que se tem da não produção nesses espaços, em muitos casos, é incutida nos próprios sujeitos que vivenciam este processo. Nestes discursos estão presentes: a máxima da despolitização, da falta de cultura e do menor desenvolvimento cognitivo dos menos favorecidos economicamente. É a tônica do pensamento dominante que oprime simbolicamente o “fazer” popular recheado de conhecimento e cultura, que acaba alienado e ocultado nesta perspectiva; “assim o conhecimento das classes populares, construído no cotidiano vem sendo negado na escola como ‘não saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo” (GARCIA e ALVES, 2002, p. 92).

Acreditar que este conhecimento está na escola é de extrema relevância para esta classe popular composta por sujeitos que, historicamente, sofrem com essa massificação, alienação e “marginalização” socioeducativa. É fundamental para que eles não acabem como vítimas da segregação dos saberes. É importante mostrar que no processo de ensino e aprendizagem é possível – para professores e alunos – o cumprimento de suas funções – ainda

que num conturbado contexto, mesmo que por vezes alguns queiram desqualificar e inviabilizar essas possibilidades de busca e de sonho. Essa escola deve sonhar com o inacabamento do saber, no intuito de superar o pragmatismo dos que usam da violência simbólica do capitalismo, como base para o acabamento da esperança dos sujeitos da comunidade escolar e local.

Pensar na formação do professor que atua na escola de uma petroperiferia urbana, na sua atuação, no seu fazer pedagógico, passa por estas questões que vivenciamos no cotidiano de uma escola localizada em área de risco. Não podemos conduzir esta pesquisa fechando os olhos para o real. A nossa realidade é comum a muitas outras periferias, no Rio de Janeiro e até fora do país. Como nossos professores lidam com essas situações adversas? Como agem nos momentos de crise? Como aceitar ou lidar com os problemas sem a conviência com coisas ilegais? Como conviver com as novas linguagens da favela dentro da escola?

Nesse caso, precisamos levar em conta o fato de que há muito mais do que a ilegalidade; temos trabalhadores e filhos de trabalhadores que são nossos alunos. Estes discentes produzem conhecimentos e possuem habilidades muitas vezes invisíveis para o cotidiano da escola, isso porque eles não fazem parte do universo do professor que chegou à escola, por exemplo. A imagem a seguir mostra a especificidade de um conhecimento popular, próprio dos alunos de uma periferia macaense, mas que na escola pouco é aproveitado como construção de conhecimento em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

O projeto anual da escola em 2013 foi sobre os duzentos anos de Macaé. Como já vimos, o Boi Pintadinho é uma tradição de cem anos na cidade e os alunos reproduzem os

bois grandes, que medem até três metros de comprimento, confeccionando réplicas idênticas aos originais com uma habilidade sem igual.

Perpassados por essas possibilidades de produção de conhecimento levamos a construção de nossa partitura aos sujeitos desta pesquisa, no propósito de conhecer as notas que fazem esta música, como também o timbre próprio de cada narrativa.

3 UMA ESCOLA NA PETROPERIFERIA E A PETROPERIFERIA NA ESCOLA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DOS PRATICANTES ESCOLARES E SUAS NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo busquei compreender o cotidiano da escola pesquisada, aproximando o foco de minha leitura compreensiva do cotidiano escolar, na ótica dos diferentes sujeitos que o constituem. Do ponto de vista da construção da pesquisa e de seus desafios teórico-metodológicos atentei para um diálogo permanente com os sujeitos do Colégio Municipal Botafogo, com seus familiares e demais moradores das Malvinas; procurei um diálogo que animasse as minhas memórias, entrelaçadas às memórias desses sujeitos, destacando a rica e complexa convivência com pais e funcionários, moradores da favela, relações que dão outros sentidos e significados ao trabalho pedagógico e político da nossa escola.

Semanalmente temos no Colégio Municipal Botafogo um momento de encontro com os professores – eles vão além do recreio, da entrada e saída dos turnos – trata-se de uma reunião, um tempo que na rede chamamos de “horário de atividades”, “horário de planejamento” ou “reunião pedagógica,” nome escolhido para os encontros.

A reunião pedagógica²⁷ seria o espaço para o planejamento das ações escolares semanais, mensais, bimestrais e anuais. Pedagogicamente é o momento da equipe gestora (orientadores, supervisores, diretores) acompanhar o plano de aula, o cumprimento dos dias letivos, o currículo, os conteúdos que foram dados e as sugestões de atividades. Usei as conversações diversas deste espaço, como uma espécie de entrevista para a pesquisa. Percebi que tudo que acontecia na escola, com os alunos e com os professores passava por esta reunião semanal. Observei que este momento, tão comum na minha função como orientador pedagógico, era um espaço privilegiado para, como nos diz Certeau (2012), uma leitura compreensiva do cotidiano do Colégio Municipal Botafogo.

Ressalto que procurei narrar o cotidiano da localidade, dialogando com a ótica daqueles que nela estão imersos. Assim, aguicei ao máximo os sentidos para ouvir com clareza e também para perceber a entonação dos sons, bem como as pausas das vozes, no processo de calar e retirar as palavras. Por isso, foi preciso entender que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p.198).

²⁷ **Reunião Pedagógica:** encontro semanal dos professores para planejamento e demais atividades pedagógicas e administrativas da escola.

Permanecer nesta pesquisa foi algo que trouxe a minha trajetória memorialística até a petroperiferia da Malvina e ao Colégio Municipal Botafogo. Agora ela requer uma reflexão sobre a comunidade escolar e local, pela lógica dos sujeitos que compõe esta complexa realidade.

Até o segundo capítulo, esta dissertação foi resultado das minhas observações, em diálogo com os autores que refletem a (sobre) vida das cidades, das escolas periféricas e dos sujeitos subalternizados pelas lógicas capitalistas. Vale ressaltar que os dois primeiros capítulos refletiram basicamente o meu olhar, que foi e está sendo transformado pelo que li, ouvi e percebi no contato com os autores e com as outras vozes presentes no desenvolvimento da pesquisa. Essas vozes apareceram em momentos importantes da pesquisa e me fizeram acreditar que uma educação popular é possível.

Durante os encontros de orientação com a professora Maria Tereza Goudard Tavares pude ouvir críticas significativas, que me fizeram refletir sobre a especificidade do cotidiano estudado. Autores como Michel de Certeau, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Milton Santos, Alba Zaluar, Rodrigo Torquato, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, dentre outros, propiciaram-me leituras sobre diversos aspectos da escola numa petroperiferia urbana. São autores que me acompanharam desde o início do trabalho e trouxeram nas entrelinhas as reais possibilidades de uma escola popular e possível, mas que não deixaram de elencar, criticamente, os múltiplos problemas de uma comunidade escolar. Para estes autores, entre muitos fatores estruturais que influenciam o cotidiano escolar estão: a falta de políticas públicas, a desigualdade social, a condição de miserabilidade, a violência ligada basicamente ao tráfico de drogas.

O respeito foi fundamental ao executar esta delicada melodia periférica, lembrando que na orquestra todos os instrumentos são fundamentais. A completude de uma peça musical dá-se quando o maestro tem todos os sons que a música pede a sua disposição. Os “sinais musicais” marcam a tonicidade do arranjo, ora um instrumento se sobressai, ora outro. Há pessoas que permanecem em silêncio em boa parte da música e após as pausas sonorizam algo bem baixinho, mas com grande significado. Assim é a escola popular e os seus sujeitos, cada um com o seu jeito de ser e de estar naquele espaço, que é público, mas que tem dificuldade de acreditar no público como algo seu. Cada instrumento/aluno deve ser respeitado segundo a sua característica, todos têm algo a ensinar. Ao maestro/professor resta a tarefa de extrair o melhor som de cada um, mesmo daqueles que parecem assustados com os ensaios feitos em casa. Espaço onde nem sempre eles conseguem executar os acordes da maneira com que sonharam. Uma vez que em meio ao sonho muitos experimentaram uma sensação de medo e

abandono, uma pausa musical representada pelos maus encontros, pelos conflitos que não os deixaram realizar a afinação necessária. Contudo, sabemos que a busca pela educação popular e possível não se faz sem luta, assim:

como a vida se compõe de lutas contradições, negociações, disputas e diálogos, a escola é uma arena privilegiada neste embate. Sendo assim, a democratização do acesso à escola não funciona meramente como um processo de reprodução dinâmica e das normas sociais, pois guarda em si possibilidades de libertação. As experiências da Educação Popular tem significativa contribuição a dar nesse movimento, com a formulação de alternativas favoráveis as classes populares (ESTEBAN & TAVARES, 2013 apud STRECK; ESTEBAN, p. 299).

O Colégio Municipal Botafogo, campo e sujeito de minha pesquisa, vive parte destas tensões e conflitos, como disse as autoras. Com essas lutas, próprias das classes populares, em nossa especificidade, que são vivenciadas no dentro e fora da escola de petroperiferia. Nesta pesquisa seguimos apresentando a Malvina; favela que cresce a cada dia em número de habitantes. Ali residindo, como já vimos anteriormente, em função do aterro de seus manguezais para a construção de mais habitações. Essa violência ao meio ambiente aliada a um leque de situações que envolvem pobreza, desqualificando o lugar de produção da vida dos pobres, acaba sendo um “combustível” para o crescimento da violência urbana na favela das Malvinas, principalmente pelo tráfico de drogas, responsável pelo recrudescimento de “velhos discursos” sobre os pobres nas grandes metrópoles brasileiras:

Nesse contexto, o crescimento vertiginoso das favelas na cidade e o acirramento das contradições urbanas geradas, sobretudo, pela geopolítica da nova ordem mundial, irradiavam um recrudescimento do medo que inspiram as classes populares, identificadas novamente como *perigosas*, principalmente no discurso da violência urbana veiculado pelas *mass media* (TAVARES, 2003, p. 23).

Munido dessas reflexões fui para o processo de qualificação da pesquisa²⁸, na ocasião muitas questões foram colocadas pela banca, contribuindo para pensar o fato de que, em meio à problemática social, tínhamos muitas possibilidades de ganho.

Estas contribuições foram fundamentais no exercício permanente de releitura do que fora escrito anteriormente e para o capítulo que está em desenvolvimento.

²⁸ Na qualificação da pesquisa, a banca foi formada, além de minha orientadora, pela professora Cátia Antônia da Silva; o professor Rodrigo da Silva Torquato e a professora Mairce da Silva Araújo. Muitas foram as contribuições dos professores durante este processo, a professora Cátia Antônia destacou a necessidade de mostrar via quadros estatísticos o que havia relatado no que tange à violência, chamando a minha atenção para vislumbrar as diversas “possibilidades de ganho” para além desta problemática. O professor Rodrigo Torquato destacou a necessidade de falar da associação de moradores do bairro e os problemas elencados, questionando o seu real papel e funcionalidade. A professora Mairce Araújo deu importantes contribuições quanto à ordem estética e as questões de forma do trabalho, destacando o quesito “ousadia” no processo de criação de palavras novas como petroperiferia e ainda, oportunamente, sinalizou sobre a necessidade continuar a escrever fazendo links com a taxionomia musical, como havia feito em várias partes do texto até aquele momento.

Nos primeiros capítulos trouxe para este trabalho o que pude ver e ouvir nos doze anos de docência, no Colégio Municipal Botafogo, neste complexo de favelas. Entendo que apesar de ter como embasamento tudo que ouvi, percebi e vi nesses anos de atuação na escola, continuo expressando o “meu” entendimento sobre a comunidade escolar. Retratando-a, escrevendo sobre ela, segundo o meu enquadre. Quero frisar com esta observação que pode acontecer na produção de uma pesquisa, sob a ótica de uma leitura desatenta, a confirmação do olhar do pesquisador/a como uma “verdade absoluta”. Este problema poderia vir à tona, pois uma vez transcritas as impressões particulares, objetivas e subjetivas do pesquisador/a elas poderiam ser compreendidas como “evidências” acabadas, dadas como legítimas, a ponto de serem entendidas como o retrato concreto de uma escola e de seu entorno. É nesse ponto que corremos o risco de “qualificar tudo como caos, anomia e dissolução de tudo que é institucional” (EZPELETA; ROCKWEL, 1989, p. 17). Como se um dado olhar não expressasse relações de poder, a possibilidade de representar o tema estudado a partir de um determinado ponto de vista, que sempre será a vista de um ponto, de um lugar demarcado, tanto ideologicamente, quanto conceitualmente e espacialmente.

Para tanto, nesta etapa da pesquisa, qualitativa e de caráter participante, coube-nos dialogar com os capítulos anteriores. Neste sentido, esperamos que as minhas percepções como pesquisador, juntamente com as dos sujeitos que vivenciam este lugar (professores, alunos, pais e outros atores da comunidade escolar e local) possam nos levar a uma aproximação maior da realidade, de forma a evitar as armadilhas do que Ezpeleta & Rockwel (1989) chamam *de* “fracasso da significação imediata”.

Trata-se do momento de ouvir o outro literalmente, como um exercício de parar, escutar e transcrever para além do que eu pensava, considerando o que escutava, sentia, via, tocava, percebia, construindo uma relação mais próxima e específica com os sujeitos nas entrevistas de conversação. Para tanto, devemos entender que é “naturalmente necessário que a escolha das perguntas seja extremamente maleável, suscetível de se enriquecer pelo caminho de uma quantidade de quesitos novos e aberta a todas as surpresas” (FILHO & NEDER, 1997, p. 25).

Quero ressaltar que as entrevistas representam o melhor sentido de percepção dos sujeitos mais próximos – entrevistas nas quais procuramos exercitar a nossa capacidade de escutar profundamente o outro, esse outro que é sempre um desafio de alteridade e aceitação como legítimo outro.

3.1 Os sujeitos desta história: narrativas do cotidiano da escola e da favela tecidas nas reuniões pedagógicas

Cabe-nos sempre lembrar que nossa pesquisa é sobre educação, escola, cotidiano, professores, alunos e comunidade escolar, o que nos levava a pensar o Colégio Municipal Botafogo em sua complexidade; na especificidade da história de vida dos sujeitos que compõem esta unidade de ensino, direta ou indiretamente. Era preciso compreender o enlace das histórias para identificar as “notas”, o tipo de afinação e que acordes as mesmas formaram. Fazia-se necessário, enquanto pesquisador, ouvir o som emitido pelo outro que estava ao lado e vice versa. É “a aceitação do outro como legítimo outro, conforme Maturana, o que significa ouvir o outro no que o outro diz e não no que já trazemos como sua resposta” (GARCIA, 2001, p. 19).

Deste movimento, cheio de conflitos e tensões, veio à tona as memórias, tão significativas e tão ricas de conhecimentos populares, que oportunamente poderão nos conduzir aos saberes docentes, entrelaçados ao contexto social do complexo de favelas das Malvinas. Pensemos nesta escola de favela,

sem a menor pretensão de fazer prescrições, entendemos que um desafio ético amoroso que se coloca para nós na/da escola, é a construção de uma sabedoria coletiva que nos permita compreender e agir no cotidiano escolar, tendo o cuidado de si e o cuidado do outro como centralidade, evidenciando a vida como uma responsabilidade coletiva fruto de projetos compartilhados também no chão da escola (ALVARENGA; TAVARES, 2009 apud GALLO; NETO, p. 201-202).

À medida que escrevia este texto e revisitava os capítulos anteriores desta dissertação, comecei a notar que aquelas memórias, narradas anteriormente, fomentaram novos momentos significativos do cotidiano pesquisado, na minha prática como professor e orientador pedagógico do Colégio Municipal Botafogo. É como nos diz Benjamim (1994), “ao afirmar que a narrativa não se entrega, ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Para dar prosseguimento a esta partitura musical, na busca por acordes que mais se aproximassem dos sujeitos, estabeleci uma rede de conversação com professores, sobre a prática pedagógica em escolas localizadas em área de risco social. Estas conversas contribuíram para a pesquisa, mas é preciso dizer que as mesmas não foram marcadas por uma separação entre o pesquisador e os demais sujeitos do processo. Foi no diálogo aberto sob a noção de “transversalidade” que essas experiências tornaram-se objeto de análise compreensiva. Para fundamentar esse envolvimento da pesquisa qualitativa e participante,

trouxemos a concepção epistêmica de Guattari, que propôs “a noção de transversalidade, como forma de atravessar as relações entre as pessoas” (GALLO, 2002 apud ALVES; GARCIA, p. 32).

Compreendi a importância desses processos de atravessamento das relações mútuas, presentes nesta escola de petroperiferia urbana, espaço de construção de saberes que vão além da sala de aula e propriamente da escola. A Malvina é composta de sujeitos históricos, a cada ação que desenvolvem no cotidiano, eles imprimem uma pitada de si mesmos, a marca de uma história singular. Estas histórias, juntamente com outras, formam a memória coletiva do Colégio Municipal Botafogo. Para tanto, dentro da nossa proposta de pesquisa de caráter participante, “é preciso ter claro que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isto significa” (OLIVEIRA ; ALVES, 2001, p. 16).

Assim, se estivermos astuciosamente atentos ao conversar, falar, entrevistar e ouvir, seria possível pensar e necessariamente construir conhecimentos, conseguindo revelar o que as histórias de vida têm a nos dizer, direta e indiretamente, nas entrelinhas, nas brechas. Neste percurso devemos necessariamente,

buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentido a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto de caminho diário (ALVES ; OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Na relação com os professores durante a pesquisa, dentre muitos espaços de conversação, optei pelas entrevistas individuais com os professores e outros profissionais da educação do Colégio Municipal Botafogo e o material narrativo oferecido pela reunião pedagógica. Dediquei alguns itens desta pesquisa para narrar histórias surgidas nas reuniões pedagógicas, entre tensões e conflitos nos calorosos debates. Em meio às narrativas de pesquisa fruto da escuta dessas reuniões pedagógicas, procurei pontuar a vida da escola, perpassada por algumas falas dos profissionais da educação recolhidas nas reuniões pedagógicas e nas entrevistas individuais.

É necessário fazer circular outras narrativas sobre e com a escola. Narrativas que, ao complexificar o cotidiano escolar, encontra nele micropolíticas (GUATTARI; ROLNK, 1999), que, ao contrário do silenciamento, disciplinamento e domesticação do corpo e do espírito, afirmam uma educação pautada na vida e no pensamento (ALVARENGA ; TAVARES, 2009, apud GALLO ; NETO, p. 199).

As histórias narradas nas reuniões pedagógicas representam uma parte significativa da vida da escola que pulsa em notas – ora destacadas, ora ligadas à partitura que será composta neste trabalho de narrativas de pesquisa. Em cada momento oportuno “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora coisas narradas a experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Na intensidade das experiências é que escolhemos as figuras de som e de silêncio que deveriam ganhar um valor maior. Desta forma foi significante

relembrar essas histórias e nelas ver minha história. Dialogando, a cada momento, com um olhar diferenciado, marcado pelas minhas experiências vividas no espaço/tempo presente, ressignificando o passado. É assim que penso que meu/ minha interlocutor/ a também poderá se sentir ao ler nossa história coletiva: parte desta história (JESUS, 2000, apud VASCONCELOS, p. 40).

Para nos ajudar a narrar estas histórias convidamos, inicialmente, profissionais da educação que atuam e atuaram no Colégio Municipal Botafogo. As entrevistas individuais misturaram-se com a fala dos professores nas reuniões pedagógicas; muitas destas falas foram registradas e outras emergiram da memória que, segundo Benjamin (1994), “é a mais épica de todas as faculdades e tece a rede que em última instância todas as histórias constituem em si”. Foi neste exercício memorialístico que saímos à busca da significação para as nossas narrativas. Abertos à memória neste processo narrativo, não podíamos nos prender ao enquadramento e à clausura metodológica, pois à medida que produzíamos material na conversa com os autores, a memória poderia nos trazer “aquela história”, fruto dos debates das reuniões ou dos registros das entrevistas individuais. Estas histórias sugeridas pela memória, ou pelos registros das entrevistas nos remeteram aos capítulos anteriores, em que expressei a minha leitura do Colégio Municipal Botafogo e o seu contexto. Neste enlace de histórias fomos caminhando, na busca por uma leitura compreensiva das escolas localizadas em área de risco social, em favelas, sempre ao lado da “memória, musa da narrativa” (BENJAMIN, 1994, p. 211).

No caminho para uma análise mais minuciosa da especificidade de uma prática pedagógica em escolas de periferia, no nosso caso, em uma petroperiferia urbana, não foi tarefa das mais fáceis refletir sobre os sujeitos que poderiam trazer contribuições significativas para esta pesquisa. Mesmo estando na escola onde lecionei e atuo como orientador pedagógico, com uma pesquisa em curso, uma pesquisa-ação, enquanto pesquisador na escola, segundo GARCIA (2001), trata-se sempre do outro, o que chega e deve saber chegar.

Assim, deveria estar preparado para ouvir dos companheiros de minha escola – uma escola de petroperiferia – uma leitura diferente da que fiz nos dois primeiros capítulos. Afinal, “existe em nós uma preocupação em ampliar o nosso auditório ou nos interessa uma plateia seleta de iniciados” (GARCIA, 2001, p. 21)?

Eis os nomes dos sujeitos com algumas informações que considero importantes para dar prosseguimento à pesquisa.

PROFESSORES/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL BOTAFOGO					
NOME	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	DISCIPLINA OU FUNÇÃO ATUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	CIDADE ONDE RESIDE
LUIZIANA SIMÕES ALMEIDA	56	28 anos	Diretora	24 ANOS	Macaé
FLAVIA COSTA DA SILVA	40	22 anos	Diretora	06 ANOS	Rio das Ostras
NELY MENEZES SILVA BARROS	56	34 anos	Língua portuguesa	07 ANOS	Rio das Ostras
ALINE MESQUITA CARVALHO	29	05 anos	Língua portuguesa	03 ANOS	São Gonçalo
FABIANA LEITE DA ROCHA CRUZ	33	11 anos	Artes	02 ANOS	Macaé
MARINETE DOS SANTOS HESPANHOL	56	28 anos Profissional da educação	Secretária	24 ANOS	Macaé
VITOR FALCÃO PEREIRA	41	10 anos	Língua portuguesa	03 ANOS	Nilópolis
GABRIEL RODRIGUES DAUMAS MARQUES	28	06 anos	Educação Física	04 ANOS	Rio de Janeiro
FELIPE DIAS RAMOS LOUREIRO	29	04 anos	História	02 ANOS	Rio das Ostras

Elaborado para a pesquisa – arquivo pessoal (2013).

Apresento a seguir um breve perfil biográfico dos professores/as entrevistados:

- A diretora geral Luisiana Simões de Almeida, a primeira alfabetizadora do Colégio Municipal Botafogo, há 24 anos, quando a escola ainda funcionava na associação de moradores do bairro. Atuou por mais de 10 anos como diretora indicada, hoje é diretora eleita, no pleito realizado em 2011, para um mandato de 03 anos.
- A diretora adjunta Flávia Costa da Silva. Chegou à escola em 2007, como coordenadora de turno, mas trouxe uma vasta experiência como professora de 1º ao 5º ano e de EJA, no Bairro Aroeira, também da periferia macaense. Também foi eleita diretora na chapa da

Luisiana. É a profissional mais procurada pelos alunos da escola, principalmente pelos estudantes adolescentes.

- A professora Nely Menezes Silva Barros. Chegou à escola em 2006 e é a mais experiente, não só pelo tempo de magistério, mas pelo tempo que dedica a ouvir os alunos. É professora de Língua Portuguesa do 9º ano, desde 2007. Atuou do 1º ao 5º ano. É pedagoga e já atuou em todas as funções docentes de uma escola. Está sempre trazendo para as reuniões as histórias de vida dos alunos. Visitando sua sala e conversando com seus alunos percebi que ela estabelece uma relação de confiança e parceria com suas turmas.
- A professora Aline Mesquita Carvalho, de Língua Portuguesa, chegou há pouco tempo na escola e veio de outro município. Atua com uma turma de 6º ano, com 01 a 02 anos de distorção idade série e com uma turma de EJA diurno (8º e 9º ano). Da insegurança e dificuldade de lidar com os alunos da favela surgiu uma nova professora. Ela ouviu, esperou e sentiu o quanto era diferente estar naquela escola. A jovem professora tem a primeira experiência em uma escola de favela.
- A professora Fabiana Leite Rocha Cruz, de Artes, uma das poucas professoras que moram no município de Macaé. Por sete anos atuou como professora da Educação Infantil, na Escola Municipal Vanderlei Quintino, também na região da Malvina. Após ser aprovada no concurso para disciplina de Artes, escolheu trabalhar com a mesma clientela. Hoje, atuando nas turmas de 6º ano, reencontra seus alunos da Educação Infantil.
- A profissional da educação, Marinete dos Santos Hespanhol, foi criada entre os bairros Botafogo e Malvinas. É merendeira de ofício e trabalha há 24 anos na escola como funcionária efetiva. A merendeira concluiu o Curso Normal de Formação de Professores com mais de 50 anos. Não se contentou e fez a faculdade de Pedagogia e hoje faz uma Pós-graduação. Com a terceirização da merenda escolar, atua na secretaria da escola auxiliando a supervisão escolar.
- Vitor Falcão Pereira é professor de Língua Portuguesa do 8º ano, mas teve algumas experiências com turmas com distorção idade série, no seu início no colégio. Foi o professor que motivou a realização “passeio pela Malvina”, com alguns professores, que veremos ainda neste capítulo. Mora em Nilópolis e tem pouco tempo de magistério.
- Gabriel Rodrigues Daumas Marques é professor de Educação Física, mestre em Educação pela UFRJ e líder sindical. Leciona nas turmas de 8º ano e EJA diurno. Também esteve no passeio pela Malvina. Organiza as competições esportivas da escola.

- Felipe Dias Ramos Loureiro é professor de História do 6º ano e EJA diurno, de turmas com mais de três anos de distorção idade série. Além da função docente ele é gestor do Programa Macaé Cidadão, contribuindo com esta pesquisa, compartilhando dados referentes à pobreza e à condição econômica e financeira, explicitados no capítulo 02 desta dissertação.

Como na música, o tom da voz, a altura, a clareza e os ritornelos são os elementos que conduzem o ir e vir das memórias, considerando o fato de que “as maneiras de falar nos oferecem um aparelho de figuras típicas para análise das maneiras cotidianas ao passo que ela, em princípio, se acha excluída do discurso científico” (CERTEAU 2012, p. 47). É a “linguagem cotidiana se fazendo vida e irrigando outros sentidos na escola”, sentidos tecidos por fios neste emaranhado de várias histórias. Com o propósito de puxar esses fios vamos procurar bordar a história de cada uma de nossas vidas, convidando vocês a pegarem o fio e até mesmo o largarem, escolhendo fios a seu gosto (ALVES ; GARCIA, 2002, p. 8).

Na tessitura das histórias de vida e parafraseando as autoras acima, convido os leitores/as a adentrar no universo das reuniões pedagógicas, do Colégio Municipal Botafogo, atravessado nesta dissertação pela fala dos professores e demais sujeitos da escola.

3.2 A reunião pedagógica como um espaço de múltiplas aprendizagens: O que dizem os/as professores/as

Como dissemos na introdução deste capítulo, a intenção de fazer da reunião pedagógica um espaço de interlocução e produção de conhecimento transformou a estruturação das perguntas, diretas, prontas, em conversas espontâneas, marcadas pela naturalidade dos professores, gestores que delas participavam. É certo que observávamos um processo de politização das reuniões, em que meros recados e conferências deram lugar aos acalorados debates.

Contrariando uma determinada lógica burocrática, de cunho positivista, começamos a trazer para a reunião pedagógica a escola como ela é – considerando o seu cotidiano e o seu contexto.

Na condição de professores observamos que enquanto nos entregavam o planejamento bimestral com uma mão, na outra nos víamos às voltas com as ocorrências disciplinares, além

de lidar com isso, outros verbalizavam situações cotidianas de tensões e conflitos, oriundos da sala de aula e corredores. Junto a estas situações, outro problema nos intrigava: por vários dias letivos, ano após ano, fomos e ainda somos obrigados a evacuar a escola, em face dos tiroteios, ou por aconselhamentos preventivos da polícia ou de moradores, quando acontecem “movimentações suspeitas”.

Numa petroperiferia urbana com as desigualdades sociais já elencadas e com estes atravessamentos da violência cotidiana, não podíamos nos colocar em uma “redoma de vidro”, imunes a tudo que acontece na vida dos sujeitos, deste enlace sociopedagógico presente em toda a comunidade escolar e local. Precisávamos entender que “a educação é algo que se produz entre as pessoas e seu entorno físico e social, simbólico e cultural, fruto do encontro entre as pessoas e as coisas do mundo” (TAVARES, 2003, p. 52)

Como afirmamos no capítulo anterior, percebemos na escola um processo de conquista de uma identidade como uma escola popular e de favela. Precisamos reconhecer que durante anos tentávamos ignorar tudo o que acontecia na comunidade, seja em relação à violência e ao tráfico de drogas, como em relação aos muitos movimentos populares recheados de saber (Boi Pintadinho, *Hip Hop, Funk*, Carnaval, Capoeira e outras situações).

Das situações observadas nas reuniões pedagógicas na escola, descobrimos o professor que achava “uma afronta o boné na cabeça, mas natural que o aluno ficasse quieto, copiando do quadro branco por mais de cinquenta minutos”. Na escola, o jovem com o celular atrapalhava a aula. Mas, vale perguntar: o que ele sabia fazer com aquela tecnologia? Com seus celulares “xingling”, como são apelidados aqueles *made in China* comprados no bairro, observei que eles faziam de tudo um pouco: gravações, filmagens, fotos, montagens, mandavam mensagens, postavam na rede social, trocavam músicas por *Bluetooth*, baixavam músicas e vídeos da Internet e se comunicavam com o mundo interconectado. Nessa evolução tecnológica os jovens da favela compartilhavam um mundo próprio, permeado de *funks*, de *raps*, de produções da comunidade, como o “proibidão”, mas também com outras músicas que não faziam apologia ao tráfico. Nesse caso, “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1997, p. 37).

Os adolescentes e jovens viam na tela dos seus celulares coisas que gostavam, tais como: cavalo, novelas, as celebridades e os “fanqueiros” do momento. Mas não podíamos esquecer que a tecnologia trazia também outras possibilidades de visualizações. Na tela de muitos celulares, o *hobby* era curtir, via redes sociais, os traficantes que se expõem na Internet com fuzis. Nestas mesmas redes sociais, os jovens da Malvina aproveitavam para proferir palavras ofensivas aos jovens de outros bairros, de outras facções, mesmo que não

pertencessem ao tráfico de drogas. Provavelmente esse quadro popular pode estar mais cheio que o de muitos professores, na sala de aula, visto que ele apresenta os adolescentes e os jovens que querem ser respeitados na escola, uma vez que fora dela muitos são vistos como marginais por morarem na favela, por se vestirem e gostarem das coisas próprias da “moda” da favela.

Esses temas discutidos na reunião pedagógica acabavam sendo o reflexo da distância entre a escola e a favela, mesmo que fisicamente uma estivesse dentro da outra. Os projetos que não contavam com a adesão dos alunos nos condicionavam a pensar que eles não “queriam nada” com os estudos. Era preciso falar do saber da escola, da favela, para aquela escola e para aquela favela de maneira que:

as práticas e os saberes que constituem um processo de pesquisa não são domínios separados, apartados da realidade social, são engendrados pelo campo de forças político-econômico-social-culturais de um momento histórico. Compreender a natureza de uma pesquisa, a partir de suas condições de existência, significa afirmar que não existe algum regime de verdade *a priori*. Significa compreender que qualquer tipo de saber-prática é uma invenção humana, possuindo uma utilidade e verdade limitadas a um certo espaço-tempo. Creio que essa forma de pensamento nos coloca em confronto com os paradigmas positivistas e cientificistas que buscam um conhecimento verdadeiro, definitivo e essencial sobre a realidade investigada (TAVARES, 2003, p. 48).

Não foi fácil compreender que não podemos ter na mesma música instrumentos tocando em tons diferentes. Mudam as notas, os valores de um compasso para outro, mas nunca o tom. Contudo, estar no mesmo tom não significa tocar igual, nem produzir um único som. Podemos estar no mesmo tom, mas cada instrumento opera de acordo com o seu timbre, com a sua realidade, eles podem fazer coisas diferentes para que a música aconteça, em meio a uma conflitante rede de combinações e recombinações. Essas ideias seriam a senha para pensarmos na reunião pedagógica, considerando:

a formação dos professores a partir da ideia de tessitura do conhecimento em redes que é, em primeiro lugar, investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros da própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/refece espaços/ tempos de formação mútua no qual cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes cotidianas de trabalho (NÓVOA, 1992), nas quais outros sujeitos são chamados de diferentes múltiplos espaços para ajudar na formação (MANHÃES, 2001, apud OLIVEIRA ; ALVES, p. 72).

Assim, fomos gradativamente introduzindo o cotidiano da escola nas reuniões pedagógicas semanais, com Alves (2001) na “concepção de epistêmica de redes de conhecimento”, na qual as histórias de vida se entrelaçavam, nos mostrando que todos os “acontecimentos” se conectam e são possibilitadores de múltiplas aprendizagens. Toda

semana, quando um professor trazia uma situação de conflito de uma turma, ou de determinados alunos/as, buscávamos “esticar” a história e conduzíamos a conversa para uma reflexão para além dos muros da escola, para o cotidiano vivido por aquele/a aluno/a. Era o início de um dos objetivos da equipe técnica pedagógica, levar as histórias de vida para serem debatidas e refletidas nas reuniões. Ao levantar esses questionamentos, fiz dos debates parte importante das entrevistas de conversação. Não podia prever onde essa metodologia poderia me levar, mas

não podemos perder de vista o fato de que o cotidiano é algo que se tece diariamente, a partir de seu próprio movimento, o que vai exigir do pesquisador desse rico espaço/ tempo, a disposição para jogar com as suas possibilidades, sempre provisórias e imprevisíveis, e que, por isso mesmo são infinitamente possíveis de explorar (TAVEIRA, 2001, apud OLIVEIRA ; ALVES, 2001).

Ancorado na imprevisibilidade (apresentada na citação acima) optamos por partilhar uma narrativa em nossa reunião pedagógica, uma história que serviu também para marcar o início da nossa reflexão. Cercado pelos “olheiros” do tráfico de drogas, nós professores e demais profissionais da escola estamos à parte de tudo o que acontece na vida dos alunos. Será que a realidade é assim tão violenta? Ou é mais uma forma de sensibilizar professores de modo paternalista para avaliar os alunos do Colégio Municipal Botafogo? Algumas perguntas que me faço, ao imaginar o que pensam os professores que tentam se colocar em uma posição de neutralidade, frente às questões sociais colocadas na reunião. Numa situação particular, depois de algumas reuniões pedagógicas tentando refletir com os professores da Turma F6-104, de 2011, senti a necessidade de ir além dos relatos orais – e fazer dos professores os próprios “olheiros”. Vejamos o que aconteceu, com o relato a seguir.

O passeio nas Malvinas

Seria uma reunião pedagógica semanal com três professores, às 11h00min, na última quarta-feira de abril de 2011. Estava eu (Morador de Silva jardim), o professor Roberto de matemática, (morador de Japeri, município da Baixada Fluminense), professor Gabriel, de Educação Física (morador do Meier, Rio de Janeiro) e logo depois chegou o professor Victor, de Língua Portuguesa, (morador de Nilópolis, município da Baixada Fluminense). Antes mesmo de discutir a pauta da reunião, o professor Victor pediu a fala e relatou várias situações de stress vividas na turma F6-104 (turma de 6º ano em que todos os alunos tinham, no mínimo, 03 anos de distorção idade série). Segundo o professor, a turma era indisciplinada, a maioria dos alunos não queria realizar as atividades e outros comentários.

O professor Victor ainda elencou alguns alunos que ele não sabia como os mesmos estavam no 6º ano, devido às dificuldades de leitura e escrita. O professor ainda queria falar com os responsáveis de todos os alunos. Eu conhecia a turma, os outros professores também e apesar de não serem professores da mesma, eles tentaram sugerir uma conversa reflexiva, mas nada o convencia a continuar realizando qualquer trabalho com a turma, sem a presença dos pais – que já havíamos chamado e comunicado ao conselho tutelar e mesmo assim não apareciam. Com a listagem da turma em mãos e conhecendo parte daqueles alunos, sabendo inclusive onde os mesmos moravam, resolvi sugerir aos três professores um passeio de carro pelo bairro. Mesmo receosos e me perguntando se não havia perigo, eles resolveram aceitar. Então, saímos da escola que fica na entrada do bairro e fomos em direção ao núcleo da comunidade, região que ainda não era pacificada. Atravessamos a ponte do canal Virgem Santa, afinal, a Malvina é literalmente uma ilha. Entramos na rua principal das Malvinas, onde existe um sortido comércio local com vários empreendimentos e casas de alvenaria, umas até bem construídas e edificadas. Alguns alunos que haviam saído da escola já estavam no campo jogando futebol e outros trabalhando no comércio local, na quitanda, no mercadinho, na carroça, recolhendo papelão. Os alunos passavam e acenavam para o nosso carro, pois nos reconheciam. Fui em direção ao ponto final do ônibus, último ponto pavimentado do bairro. Lá nos deparamos com vários meninos com o “radinho”, abri o vidro do carro e acenei para os mesmos, dentre eles alguns ex-alunos que sorriram. Até então os professores estavam muito tranquilos. Passei pela ponte – uma ponte de madeira sobre o Rio Macaé, por uma estrada de chão e fui adentrando para o interior do bairro. A paisagem começou a mudar, o mau cheiro começou a tomar conta do carro, no lugar das casas de alvenaria e azeitadinhas vimos barracos de barro, de lata, de sucata e casas de um ou dois cômodos construídas dentro do manguezal. Uma área sem saneamento básico com esgoto jogado no rio. Ao passar pelos locais, eu mostrava a casa dos alunos aos seus professores, eram aquelas casas. Mostrei ao professor Victor várias casas dos alunos da turma F6-104. Os professores atônitos não entendiam como uma cidade tão rica podia produzir tanta pobreza e abandono. Levei o carro para o caminho natural dos alunos, o mesmo caminho feito pelos alunos para chegarem à escola, a outra ponte que nos levava a Rua F. A esta altura, ao virar uma esquina, deparamo-nos com um jovem, aparentando 15 anos, que passara ao lado do carro com um fuzil, o professor Roberto (morador de Japeri, município da Baixada Fluminense), ele ficou assustado e disse nunca ter visto tal cena. Ainda a caminho da Rua F, como já estava acostumado a visitar a comunidade e a casa dos alunos, pedi que ficassem tranquilos, mas vi que não estavam. O professor Victor (morador de

Nilópolis, município da Baixada Fluminense) perguntou várias vezes se eu sabia o que estava fazendo. Mostrei que outros carros transitavam no local e novamente afirmei que era o caminho dos alunos para a escola. Falei ainda que meu carro era conhecido de todos. Saímos da região onde a maioria dos alunos morava, atravessamos a ponte e chegamos a Rua F, a “rua do movimento”, e no momento que estávamos passando, nos deparamos com muitos homens, mulheres, jovens, adolescentes, todos armados com todo o tipo de arma. Os professores me perguntaram se aquele era o único caminho para os alunos chegarem à escola, e eu disse que, infelizmente, sim. Com os vidros abertos recebi o cumprimento de um ex-aluno da EJA, que estava armado e seguimos para a escola. O silêncio tomou conta do carro, só ouvia o barulho do motor. Mesmo assim lembrei que tanto os alunos de 15 anos do professor Victor, como os de 10 e 11 anos dos professores Roberto e Gabriel conviviam com aquela realidade dia e noite e que viam aquelas pessoas, diariamente, indo e voltando da escola. Ao chegar à escola, eles me perguntaram se iríamos continuar a reunião, pois faltavam 30 minutos, aí eu perguntei se precisava... Eles concordaram que já tinham visto e ouvido o bastante.

Refletindo na metáfora desta partitura que estamos executando, bem como nas notas que compõem cada compasso, podemos perguntar: que acordes esta história pode nos trazer? Consoantes, dissonantes ou harmônicos? O fato é que estas notas andam marcadas por síncopes, elementos que destoam da música que gostaríamos de tocar nesta favela. O compasso da periferia apresenta notas que destoam de uma realidade social favorável. Esta desarmonia e desafinação faz emergir sons estranhos no cotidiano da escola, o que nos desafia a refletir sobre esta composição musical, que coloca em risco uma educação popular e possível.

No exercício da minha profissão mergulhei nesta reflexão, no sentido de investigar: como extrair os sabores e saberes necessários, a fim de abrir um grande leque de sentidos? Como promover um processo mútuo de aprendizagem permanente, com todos os sujeitos dos processos escolares?

Esta inusitada experiência do passeio foi um divisor de águas na organização da reunião pedagógica semanal. Percebemos que o encontro semanal oferecia uma possibilidade de refletir sobre várias e importantes questões. Deveríamos sim, tratar de questões institucionais, no âmbito da estrutura organizacional, mas tornava-se uma necessidade refletir também sobre a prática pedagógica e a vida de todos os envolvidos no processo, no *locus* destas relações no micro e no macro escolar.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade (FREIRE, 1997 p. 77).

“O passeio na Malvina” trouxe consigo, intrinsicamente, as questões que vínhamos discutindo dentro da tríade: “escola, problemática social e conhecimento”. Foram muitas as perguntas posteriores ao passeio sobre a desigualdade social numa cidade tão rica como Macaé. A condição de abandono de algumas regiões do complexo da Malvina intrigou os professores. Aquela realidade era uma parte significativa de um problema macro, o que em geral assinala a falta de uma política pública. Chegamos perto da realidade social para entender o papel de uma prática educativa mais ampla como professor, tal como nos convida Paulo Freire:

Não posso negar por outro lado que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder minha postura, mas não posso desconhecer o direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho porque me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta omissão do professor em nome do respeito, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1997, p. 78 e 79).

À luz do pensamento freireano, podíamos visualizar a perspectiva que tínhamos em relação à reunião pedagógica, que passou a ser um espaço de reflexão, onde propriamente se pensa sobre a ação pedagógica e sobre as diversas possibilidades de relações pessoais estabelecidas na escola, principalmente na relação professor aluno. Era preciso reconhecer este espaço como fundamental para o Colégio Municipal Botafogo.

Com essa nova perspectiva de reunião pedagógica comecei a notar que algumas coisas que antes não tinham importância, ganhavam potencial significância na pesquisa. Por exemplo, na reunião se fala de tudo, mas, principalmente, de alunos/as, momento em que as opiniões se mostram divergentes e cada um analisa do seu jeito, sob seu ponto de vista, as diversas situações do cotidiano da escola. É o espaço onde o professor quer falar, desabafar e para muitos é apenas um tempo a mais a ser cumprido. Para outros representa um espaço de troca, para o mais fatigado é hora para um cochilo. O que não nos pode incomodar, uma vez que essa é a mais sincera fadiga, fruto das longas viagens daqueles que, como já dissemos, vinham de longe para a capital do petróleo. Entre falas e debates, em meio a piadas, idas e

vindas, eis que surgiam os alunos, com os problemas de sempre: indisciplina, faltas, notas baixas. Para um grupo de professores esses problemas são oriundos da realidade, para outros é falta de rigidez da escola. Nesse caso, faz-se necessário aguçarmos nossos sentidos para uma “escuta sensível” (BARBIER, 2007, p. 93).

Destacamos que o tema disciplina não poderia dominar as discussões nas reuniões pedagógicas, mas ele está diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem nas escolas de favela, embora ela seja um problema também para as escolas do asfalto, do morro, do centro e da periferia. Apesar de estarmos em uma pesquisa qualitativa e de caráter participante, era válido ter naquele momento um olhar crítico sobre algumas formas de indisciplina e até que ponto elas se configuram.

Para início de conversa, os jovens que estão na escola e são assíduos não estão diretamente ligados ao tráfico de drogas. Sabíamos de histórias de usuários, de pequenos serviços prestados, mas entre essas etapas e a entrada efetiva no tráfico estava a presença na escola, como fato real, capaz de demonstrar que o aluno não havia entrado para a criminalidade. Para muitos professores e demais profissionais da educação, os jovens indisciplinados eram os que estariam a um passo do tráfico. Para eles, o fato de não respeitarem as regras da sala de aula – e até da escola – eram determinantes para uma matrícula perdida para a criminalidade.

A fim de aprofundar esta discussão, que fez parte das reuniões pedagógicas, apresentamos uma história que pode nos levar a pensar nos preconceitos e julgamentos dos jovens de favela pelo senso comum.

No ano de 2013, o aluno B²⁹ da turma do Ciclo IV, EJA diurno, de 15 anos, se destacou pela sua indisciplina, muitas agressões a colegas de classe, desrespeito aos profissionais da educação, professores, coordenação e outros. Após algumas ocorrências, da presença da mãe e do pai (que são separados), da presença da guarda municipal e um registro policial, o aluno abandonou a escola e no final do 3º Bimestre foi dado como evadido. O ex-aluno hoje é vapor numa boca de fumo perto da escola. Nesta mesma época, tínhamos o aluno W., na turma F8-102, do 8º ano, de 14 anos, que não apresentava problemas de indisciplina, era assíduo, tirava notas azuis, o suficiente para passar, e que começou a faltar às aulas. Fomos à procura do aluno na casa de um homem que supostamente seria o seu pai, mas não era, e não o encontramos, mas a esposa deste disse

²⁹ **Alunos B e W:** citamos o caso dos alunos, pois o fato marcou os profissionais da escola pelo potencial que os alunos apresentavam. Não citar o nome é uma questão de segurança, mesmo tendo obtido a autorização dos pais (com outros filhos na escola) para o uso do exemplo.

que ele estava em má companhia. Entramos em contato com sua mãe que morava em outro bairro e a mesma foi à escola. Fazia um mês que só víamos o adolescente passando em uma moto, na rua da escola. A mãe não conseguiu convencer o filho a voltar para a escola. O aluno sabendo da preocupação da equipe apareceu de surpresa no colégio e nos contou que estava no tráfico e não iria sair, apesar de todo o nosso apelo. O aluno foi dado como evadido no final do 3º bimestre.

Nesta história, com dois personagens com perfis diferentes, podemos observar que os sujeitos da escola não podem ser estereotipados por seus comportamentos. Enxergar os alunos vai muito além de apenas olhar a roupa, ou ouvir um palavrão. Foi preciso estar próximo, chegar perto, escutar, ter sensibilidade para perceber o que estava acontecendo. Essa talvez seja a grande demanda da juventude de hoje, em um mundo tão ativista, de pessoas interligadas a tudo, mas não focadas em ninguém; jovens clamam por atenção, seja pelo silêncio ou pela indisciplina. Sobre estes jovens alunos, adolescentes presentes no cotidiano de muitas escolas de favela, Arroyo (2013) alerta os professores/educadores, para que a sua atuação não seja desprovida de um olhar crítico e cuidadoso com os *clichês* do senso comum, trazendo-nos um exemplo clássico desta relação acrílica:

Que aluno violento indisciplinado, só podia ser ele. Nada fácil esquecer e não contrapor ao autor, o sujeito real, concreto, com seu gênero, raça, classe, lugar social no cotidiano dos processos de ensino aprendizagem, de produção e avaliação. Visões do autor, sobretudo preconceituosas, precedem, prejudgam seus textos, redações, aprendizados, avaliações, resultados. Até suas condutas e suas lutas políticas (ARROYO, 2013, p. 55).

Com a reflexão da reunião pedagógica, tomando como exemplos o caso dos “meninos” B e W, percebemos o quanto era importante respeitar os saberes do educando, levando em conta que a indisciplina, quando associada à dificuldade de aprendizagem, gera o fracasso escolar de todos os envolvidos no processo. Relativizar a capacidade de aprender no corpo da questão disciplinar é algo fundamental, mas isso não significa ignorar as atitudes inadequadas dos alunos. Marcar os que não fazem – ou não aceitam algumas determinações – como indisciplinados, sem refletir sobre a própria ação, pode ser um ato de desrespeito aos saberes deste/a aluno/a.

3.3 Afirmando a reunião pedagógica como espaço de construção de uma escola popular e possível

A importância da reunião pedagógica e as questões narradas me fizeram repensar o procedimento de entrevistas de conversação com professores/as. As acaloradas reuniões deram a tônica desta música – composta de sons que expressam sonhos e angústias daqueles/as professores/as – os mesmos que vivenciam de maneiras diferentes este cotidiano. Por conta disso me permiti uma revisão metodológica e resolvi substituir momentos ímpares, de entrevistas marcadas, considerando as sequências de perguntas que poderiam (ou não), induzir a possíveis respostas, por tudo que fora falado nas reuniões pedagógicas, passando, evidentemente, por possíveis filtros, sempre negociados com os sujeitos da escola. O fato de não abrir mão da identificação de alguns professores, considerando a espontaneidade das falas, contribuiu, possivelmente, para a afinação e a entonação mais realista das narrativas.

Juntamente com alguns professores passei a narrar algumas histórias de vida de alunos, tidos como problemas, na reunião pedagógica. É o caso do aluno P.E³⁰, da turma F6-102, que tem dado muito problema disciplinar.

“Sobre esse aluno falei que o mesmo entrou em minha sala num dia de horário vago de sua turma e começou a puxar assuntos diversos, sobre futebol, música... Até que comecei a falar do seu comportamento, mas aproveitei para perguntar sobre a família. Daí veio à surpresa, até então achava que estava tudo certo, pois conhecia a mãe do mesmo, pois havia sido professor de seu irmão mais velho, que sempre foi muito presente. Eis a surpresa! Não sabia que a senhora que é mãe de seu irmão mais velho, não é a mãe do aluno P.E. Ele é filho de outra relação de seu pai e vive em conflito com a madrasta. Os problemas eram maiores do que imaginávamos...”

Estas histórias surgiram sempre como um sinal, um lampejo para a reflexão, tal como nos ensina Benjamin (1994). Elas sempre indicaram caminhos diferentes a serem trilhados no cotidiano da escola, da sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Sobre a importância das histórias de vida, a professora de Língua Portuguesa, do 9º ano, Nely Menezes (2013), trouxe-nos essa contribuição:

³⁰ Devido às questões já comunicadas pela escola ao conselho tutelar, optei por não identificar o adolescente apesar de ter a devida autorização para fazê-lo.

Conhecer a vida dos meus alunos é de uma importância infinita para o meu trabalho, pois ao conhecê-la, saberei com quem estou lidando e como lidar com este ser em formação. Entretanto, tenho de cuidar para que este conhecimento não me torne excessivamente paternalista e me faça perder o foco na educação. Pois, se isso acontecer, privarei meus alunos do único (talvez) espaço que ele tenha para entender os aspectos que lhes serão cobrados ao saírem de minha tutela. Tais como: a responsabilidade, a hierarquia, a pontualidade entre outros. Então muitas vezes me vejo exigindo e cobrando muito deles, mas sempre visando o desenvolvimento do meu trabalho e o desenvolvimento pessoal do meu aluno.

Esse depoimento levou-nos a pensar em vários aspectos, um deles é a defesa da educação pública popular e de qualidade, o outro é sobre a vivência cotidiana dos nossos alunos na favela. Tal como havíamos apresentado nos capítulos anteriores, a Malvina é formada em sua maioria por uma classe trabalhadora, com pais que saem bem cedo e o filho ainda não foi para a escola e muitos que chegam e já encontram os filhos dormindo. Como disse a professora, a escola passa ser o único espaço educacional para esses adolescentes, que chamo de “órfãos” de pais vivos. O que a fala da professora revela é que “se o tempo da escola é reconhecido como o tempo de desenvolvimento pleno do educando, a teoria e a prática pedagógica terão como finalidade e objeto tornar o educando mais plenamente humano” (ARROYO, 2011, apud FRIGOTTO, p. 155).

Para entendermos esse desafio da escola e do professor, voltamos a uma reflexão pertinente que perpassa esta pesquisa e que nos aproxima da sua relevância, trata-se da “maneira de fazer” do professor na escola popular. Lembremo-nos de que, na petroperiferia macaense, consegue um bom emprego quem tem a devida qualificação para atuar na tecnológica indústria *off shore*. A maioria dos moradores se estabeleceu na Malvina, porque chegou à cidade sem a devida qualificação.

O resultado desse número enorme de trabalhadores fora de funções mais bem remuneradas nesta indústria é a própria formação da petroperiferia da Malvina e adjacências, caracterizada por moradias precárias em grande parte, pela falta de saneamento básico, por construções erguidas sobre manguezais aterrados, causando grande dano ambiental. Em meio aos subempregos e desempregos dos adultos estão os nossos adolescentes, que se veem na necessidade de trabalhar para ajudar em casa de alguma forma. Observamos que entre os empregos formais e informais lícitos, também aparece o ilícito, como é o caso do tráfico de drogas – que exerce fascínio entre eles, com uma promessa de ganho atraente para adolescentes e jovens da Malvina.

Em nossas observações da realidade da favela, percebemos que fica inviável conciliar o trabalho no tráfico de drogas com a rotina escolar. Lícito ou ilícito o fato é que muitos alunos abandonam a escola para trabalhar, enquanto outros conciliam a rotina escolar com “biscates” em que são mal remunerados, tamanha é a necessidade econômica.

Assim, excluídos das condições mínimas que possibilitam avanços significativos na escolarização, muitos alunos de classe populares abandonam a escola em busca de saberes que possam trazer resultados imediatos para sua vida. Essa estratégia de sobrevivência, não compreendida ou não considerada por muitos estudiosos, e infelizmente, por muitas escolas, obstaculiza as iniciativas individuais daqueles que tentam adequar as exigências da escola à sua realidade (TORQUATO, 2012, p. 30).

As palavras de Rodrigo Torquato mostram a realidade dos populares que estão na escola – que precisa ser efetivamente popular para compreender criticamente a demanda social. Jovens na escola buscavam subsistência, por isso evadiram, reprovaram-se e reproduziram na escola o fracasso – não só escolar, mas o fracasso de um sistema excludente e segregador, que impossibilitou e impossibilita o sucesso escolar, afetando os jovens oriundos das classes populares.

Esses jovens que não chegaram à escola, ou estão na ilegalidade, ou fazem parte da mão de obra robusta e desqualificada; que serve a mesma elite que descredencia projetos de melhoria das condições de vida da favela. Essa tem sido a vida de muitos jovens com os quais me deparei durante a pesquisa na favela. Neste ponto é fundamental entender o papel do professor na formação do cidadão crítico e consciente, pois “a cada dia percebemos que a nossa história docente é inseparável da história humana e social dos (as) educandos (as) com que trabalhamos. Nossas sortes estão atreladas. Só entenderemos na medida em que pudermos enxergá-los e entendê-los” (ARROYO, 2013, p.29).

É a favela dos favelados (como são pejorativamente chamados), é a Malvina, que em Macaé representa o território dos que não chegam, ou dos que não podem “chegar lá”, não podem sonhar, mas sonham; lembrando, contudo, que antes de sonhar eles precisam comer e beber, vestir-se. E estar na moda, por que não? É a favela dos “meninos/as” que trabalham para ganhar o pão de cada dia, ou para a ostentação, mas que sonham, mesmo diante das dificuldades.

Ainda na busca por compreensão e diálogo, encontramos na fala da professora Nely a confirmação do que foi apresentado outrora nesta pesquisa: “*o sinal da saída é também o momento de início da solidão para muitos. Eles acabam ficando sozinhos numa favela cercada pelo tráfico drogas com os seus aliciadores*”. Eis a preocupação da professora com questões ignoradas pelo estado, pela ausência de uma política que consiga alcançar estes adolescentes, seja pela educação integral ou por projetos extraescolares. Do contrário, será

contínuo o aumento da evasão escolar, com aqueles que acabam fugindo da luta e saem da escola da vida para a escola do crime. Para tanto, enquanto educador,

não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, "*sine die*", a necessária mudança da sociedade. Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do "*status quo*" (FREIRE, 1997, p. 89).

Das palavras de Freire às reuniões pedagógicas percebo que enquanto discutimos (momento que muitos aproveitam para almoçar), para alguns professores, as histórias se tornam evidências acabadas. Cabe-nos então refletir que “é preciso questionar e entender o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos” (ALVES, 2001, p. 19). Os sinais, os indícios inacabados podem estar bem perto, nas pequenas coisas, até na relação entre a cozinheira que faz a comida e o aluno, no ato de servi-lo. É preciso sensibilidade, é preciso mais do que almoçar apressadamente durante a reunião. É fundamental saborear e aguçar os ouvidos para, no mínimo, atentar para as histórias que se misturam. Estimular uma forma de desnaturalização, a fim de manter a atenção com relação a nossa postura, frente às histórias de vida, uma vez que o “não espantar-se” pode ser um sinal de nossa aceitação e naturalização da realidade vigente. É preciso seguir na contramão das ideias desse presente fatalismo, de que o sujeito das Malvinas não pode ser mais. Neste sentido, concordamos com Paulo Freire, para quem é necessário:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997, p. 85).

Nas reuniões pedagógicas pude compreender que há uma dissonância entre o currículo escolar e o mundo real do aluno. Para muitos professores as histórias de vida destoam do que para eles é mais importante, que é o cumprimento do currículo, mesmo que esse esteja longe da real necessidade dos alunos das classes populares, especialmente aqui, do Colégio Municipal Botafogo. Alguns professores entendem que contar e ouvir histórias dos alunos é ser paternalista, é querer justificar o que muitos chamam de “falta de educação”. Em uma

dessas falas, o aluno Leonardo Barbosa, da EJA diurno, Ciclo V, era chamado de analfabeto funcional, dentre outros adjetivos. Na reunião, por conta disso, fiz uma intervenção e mostrei os desenhos de um Boi Pintadinho, de dois metros, que o mesmo havia construído sozinho, na medida, para participar de um concurso na cidade. Aproveitei para atestar que ele não falta à aula e o pai (que ele admirava) saiu para trabalhar e nunca mais voltou para casa, deixando sua mãe sozinha com Leonardo Barbosa e uma irmã recém-nascida. Em meio aos problemas, o menino descobriu que o pai não sumiu, na verdade havia ido embora para outro estado. Além disso, sua mãe sai às 06h00min para trabalhar e ele é o responsável por levar e buscar a irmã na creche, cuidando dela até a mãe voltar do trabalho (tarde da noite). Disse ainda que o mesmo não é faltoso e a mãe não o coloca para a escola. Em uma conta básica, ele passa mais tempo na escola do que propriamente com a mãe, que chega à noite. Se uma história dessas não tem significado, o que haveria de ter?

Tenho que concordar que:

É possível afirmar que há em geral, uma grande distância entre o mundo que a escola representa, mundo pretensamente científico que ela resume/traduz naquilo que as disciplinas escolares comportam, e o mundo que os alunos e alunas constroem em seus cotidianos, presentes em suas falas, suas relações, seus saberes pessoais/sociais específicos, seus modos de organização, seus sonhos... Esta distância parece estender-se entre aquilo que as professoras julgam ser necessário ensinar e aquilo que os estudantes buscam aprender, entre as posturas adotadas pelas professoras como adequadas à prática do ensino e as formas de que os alunos fazem uso para aprender a realidade que os cerca (TAVEIRA 2000, apud ALVES ; GARCIA, p. 73).

É esse caminho, do conhecer e experimentar, que convidamos os professores/as das escolas de favela a trilhar. Na convicção de que são essas tramas sociais com seus conflitos e tensões que deixam o cotidiano da escola repleto de conhecimentos, que criam esse saber popular efervescente, que rejeita posturas apolíticas e neutras por parte de professores/as. Neste processo de apreensão da realidade para transformá-la, efetivamente, em parte do currículo, Arroyo (2013) nos motiva a pensar de forma dialógica em um estudo analítico sobre a realidade vivenciada pelos alunos. Fala inclusive sobre estudos de direito à moradia, não reconhecido como direito social e sobre a segregação espacial de coletivos sociais.

Neste processo de construção de uma prática pedagógica, voltada para os alunos de escolas de periferias e petroperiferias, encontramos professores dispostos a experienciar uma atuação refletida no diálogo com o real. Freire (1997) convida os docentes a fazerem do seu ato de ensinar e aprender um momento importante de conscientização social, advertindo-nos sobre as diversas possibilidades do agir no cotidiano, por isso nos traz estes questionamentos:

Porque não estabelecer umas relações entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, p. 1997).

Eis novamente os acordes desta história em seus compassos finais, obtendo sons que nos levam a pensar na heterogeneidade e na diversidade, elementos presentes também na partitura desta música de favela. Um momento que pode ser comparado ao compasso difícil de executar, com muitas notas de valores diferentes e cheias de dissonantes, mas que não podemos deixar de tocar. É a hora que este músico/professor/a precisa ter coragem e acreditar. Assim, na escola de favela, o professor é um “instrumento” fundamental nesta orquestra, onde ele é regido, mas também regente, por isso, enquanto professor/a de favela “não tenho porque me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe” (FREIRE, 1997, p. 79).

3.4 A reunião pedagógica, as histórias de vida e o currículo em movimento na escola

Ao trazer as histórias de vidas, as construções e produções extraescolares dos alunos, muitas vezes estamos confrontando o engessado currículo escolar, que está sempre “disfarçado” de flexível. Esse currículo tem uma espécie de “camuflagem”, não por acaso tudo que vem de fora da escola é extracurricular, palavra que revela que o que está fora não pode oficialmente estar dentro. É um currículo “persuasivo”, o que faz com que muitos professores o vejam como a solução para os problemas pedagógicos, embora no fundo ele esteja longe de alcançar o “cerne” da questão, que é o conhecimento do mundo dos alunos e a reflexão social da realidade deles.

Assim, não seria interessante outro currículo, em sintonia com uma realidade específica de favela? Voltado para alunos com um modelo próprio de absorção social mediado entre o sonho de consumo e a pobreza real? Não seria interessante um currículo diferente dos que chegam prontos às unidades escolares?

Procurei refletir com os professores da escola e com os que estavam chegando à favela sobre as armadilhas deste currículo: uma espécie de “camuflagem”, considerando que tudo que é de fora da escola é extracurricular. Desse modo, o professor deve ter ciência de seu papel numa escola de favela. A relação, as regras, tudo acontece mediado por outro processo.

Com isso, ele deve desconsiderar os conhecimentos ditos “chulos”, dando lugar a um currículo dominante e “persuasivo”.

Essa camuflagem curricular, segundo as observações feitas na pesquisa, faz de muitos professores de escola de favela meros transmissores de conhecimento, gerando um embate ideológico: uma vez que pela lógica de quem chega à escola (professor/a) é possível não considerar o que está ali, dentro e fora da escola, como um conhecimento que deveria fazer parte deste currículo. Assim, “os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece a sua voz, nem sequer são expostas às marcas de suas ausências” (ARROYO, 2013, p. 54).

Para ampliar esta reflexão,

essa mudança nos sujeitos – que alcançam os processos educativos – nos obriga a repensar nossas identidades docentes e os currículos da educação básica e de formação. Quando a infância e a adolescente são outras, a escola tem de ser outra, a docência tem de ser outra, a teoria pedagógica outra (ARROYO, 2012, apud ALVARENGA, M., p. 32).

Temos questões cruciais da petroperiferia da Malvina na Macaé “rica e pobre”, no que tange à produção de conhecimento, com problemas socioambientais, problemas socioeconômicos, contando ainda com as políticas públicas educacionais, com a falta de creches e a melhor estrutura das escolas. Esses problemas nos levam a pensar na proposta de um currículo alternativo que fomente estas questões como transversais, na busca por uma educação popular e possível. Arroyo (2011) nos levou a pensar na pedagogia moderna que traz consigo a noção de mudança, superando as concepções estáticas, atemporais dos educandos, dos processos educativos e do currículo. Essa pedagogia moderna estimula uma nova postura do educador em relação ao educando, aceitando o ser humano como histórico e mutável de forma a afetar as relações humanas.

Nesta pesquisa nos propomos a pensar a possibilidade de um currículo popular e intercultural (SANTOS, 2003), para uma escola que acreditamos ser possível. Para tanto, observamos os desafios enfrentados no cotidiano da escola; compreendemos que estamos numa área de risco, para professores e alunos, ou seja, a favela da Malvina. Deparamo-nos com diversas situações conflitantes no cotidiano do Colégio Municipal Botafogo e principalmente fora dele. Mas, em meio à busca pelas histórias e considerando a efervescência dos becos, vielas e corredores, vamos compreender que a periferia que está do entorno escolar, não pode ser coadjuvante na escola que deseja ser popular.

A favela é a protagonista e, como tal, impõe uma nova ordem e produz conhecimento. Mais do que importar valores e costumes, ela exporta alegria, conhecimento, cultura,

esperança. Na música, por exemplo, encontramos o *funk*, o samba, o *hip hop*, representações antes vistas como suburbanas, que passaram à condição de música também da elite. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Por conta disso, vale perguntar: os diálogos dos professores, na tentativa de articular vivências sociais, são diálogos reconhecidos ou marginalizados nos currículos das escolas de favela? A escola reconhece o protagonismo do popular em seu currículo?

Para que possamos chegar efetivamente ao currículo, propomo-nos pensar na formação do professor, o profissional que atua na escola de uma petroperiferia urbana, no seu fazer pedagógico, passando por estas questões vividas por todos os atores, no cotidiano dessa escola. Não podíamos conduzir esta pesquisa fechando os olhos para o real.

Algumas reflexões se fazem necessárias, a fim de que o professor possa refletir sobre esse “real” do aluno, sobre a sua vivência:

O que a turma traz para sala de aula, como vivem e socializam, pensam o mundo, se pensam, condicionam e como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições. Chegar à escola, às salas de aula, aos processos de ensino aprendizagem atolados no caos social, marca inevitavelmente o aprender ou o rejeitar as interpretações do real que como ensinantes lhe passamos. Marca nossa docência (ARROYO, 2013, p. 28).

Assim, acreditamos que estar no Colégio Municipal Botafogo, em uma escola de petroperiferia urbana, pode representar muito mais do que ensinar as quatro operações da matemática, por exemplo. Por mais que não estivessem presentes, formalmente, oficializados no currículo (o mesmo que chega, muitas vezes, pronto à escola), os conteúdos atitudinais e afetivos do professor, eles foram fundamentais para o trabalho que, nesse caso, é mais do que pedagógico e sociopedagógico.

Como refletir sobre a importância das histórias de vidas dos sujeitos da favela/escola, na possibilidade da construção de um currículo popular, para uma escola popular? Como desenvolver uma prática pedagógica transformadora e emancipadora, no Colégio Municipal Botafogo, uma escola de favela, sem partir da apreensão desta realidade?

No que tange ao currículo e à atuação do professor/a foi fundamental que entendêssemos que tanto docentes como discentes são sujeitos históricos – que antes de estar na escola eles experienciaram diferentes contextos sociais, que mesmo em confronto com a diversidade foram capazes de produzir diferentes saberes.

A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los como sujeitos críveis. As tentativas históricas de ocultá-los e desacreditá-los tanto os mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistências das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação (ARROYO, 2013, p.148).

Não podíamos pensar na construção de um currículo popular ignorando as construções históricas no campo do conhecimento. Dentre elas, uma base comum do currículo nacional, o que originou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ressalvadas as críticas, destacamos que ele constitui um documento importante e histórico nos paradigmas da educação brasileira. Repensar o currículo não significava deixar de trabalhar o substantivo, por exemplo, que é parte fundamental das classes gramaticais. Essa seria uma visão reducionista sobre um currículo vigente, pensamento que ainda domina a concepção de muitas escolas brasileiras. Também não posso pensar no currículo com base nos tópicos de conteúdos que serão transmitidos ao longo do ano. É preciso dar vida ao currículo para romper a histórica separação entre currículo e história social.

A ausência nos currículos e no material didático dos saberes acumulados sobre o trabalho do magistério e sobre os coletivos populares que acedem à escola pública faz parte da ausência de suas experiências sociais, como profissionais e das experiências humanas, sociais, cidadãs dos coletivos populares com que trabalham. Faz parte das ausências desses sujeitos e deles mesmos com suas origens sociais, étnicas, raciais, do campo ou periferias (ARROYO, 2013, p. 76).

O Colégio Municipal Botafogo recebe da Secretaria Municipal de Educação, um Caderno de Orientação Curricular, que é elaborado pelos professores a cada dois anos. Seria o que o Estado do Rio de Janeiro chama de “currículo mínimo”. São referenciais importantes, quando usados como meio para a construção curricular das especificidades da escola, mas podem ser vistos como problemas quando usados como fim, acabados. Um documento que ao chegar à escola, não deveria ser usado como regra predominante, mas, infelizmente, muitos professores acabam reduzindo o currículo a estes referenciais. É a ideia que se tem de um

currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passageiro sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas (ARROYO, 2013, p. 51).

Acreditar na escola popular é crer também no popular na escola. Mas não podemos confundir um currículo alternativo, popular, com os projetos escolares que acontecem na escola. Um exemplo disso são as culminâncias destes projetos didáticos escolares, em que os

alunos dançam, apresentam-se e depois tudo volta ao que era antes. São lapsos populares que aparecem no cotidiano em momentos ímpares, mas que não se tornam parte da proposta curricular de uma escola popular. Um currículo popular é aquele que faz das autorias docentes e discentes algo permanente, algo que pode transformar a frieza do conteúdo pelo conteúdo, em um processo dinâmico, capaz de envolver as memórias, histórias de vida, saberes populares próprios dos que ali convivem. É o currículo que aproveita os conhecimentos práticos apreendidos até na linguagem, com seus códigos vistos como ilícitos incorporados como saber popular, um currículo com o propósito de dar valor não só ao que se ensina e a quem ensina, mas de fomentar as possibilidades de aprender com aqueles que ensinamos. Como educador de uma escola popular “é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si: quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao formado” (FREIRE, 1997, p. 25).

Queremos sim pensar um currículo capaz de ir fundo nas histórias de vida, retratando a realidade onde trabalhamos.

Dentro desse raciocínio, é preciso trazer para o cotidiano uma reflexão sobre a brutal e segregadora desigualdade social, marca de uma cidade que é símbolo do capitalismo. Em suas periferias, o município revela uma condição indigna para o exercício da cidadania, espaços em que, como falamos anteriormente, a pobreza e a miséria saltam aos olhos. Essa situação precária da sociedade e da escola, algo que não cessa mais, muitas vezes é impossibilitada por um sistema que a exclui simbolicamente. Eis a leitura da realidade, do mundo que nos cerca e ao qual precisamos estar inseridos para também inserir.

Como educador preciso ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (FREIRE, 1997, p. 90).

Essa leitura de mundo do Freire surge entrelaçada com as histórias de vida apresentadas pela professora Fabiana Cruz, da disciplina Artes, do 6º ano, com a sua experiência adquirida em doze anos de favela, trabalhando com os dois primeiros segmentos da educação básica. Em um debate sobre ser ou não diferente, de trabalhar na favela ou fora dela, ela nos relata:

“Quando se trabalha numa escola dentro de uma favela os desafios são muitos, principalmente no que diz respeito à sua própria segurança. Muitas vezes os eventos dentro da favela nos intimidam e nos acovardam. Os alunos também apresentam vários tipos de dificuldades, levando em conta a sua vida social, o que influencia muito no aprendizado e no convívio com o grupo. No entanto, o que nos impulsiona muitas vezes é a vontade de fazer algo a mais. Eles são carentes não só de comida, de roupa, mas de afeto, de atenção, de alguém chegar e chamar para conversar, pelo menos cinco minutos, saber que alguém parou e deu um pouquinho do seu tempo em favor delas. Crianças carentes te impulsionam a continuar, pois elas valorizam qualquer atitude de carinho.”

Todas essas reflexões são feitas principalmente nas reuniões pedagógicas e esta violência e exclusão – simbólica e não simbólica – é reproduzida na fala de alguns docentes que, mesmo estando em uma escola de favela, tem um pensamento extracurricular, quanto ao mundo da petroperiferia das Malvinas. É preciso, novamente, aguçar os sentidos para que se tenha uma escuta sensível, a fim de perceber o quanto a exclusão e a violência simbólica acontecem por parte de alguns professores/as. Até no silêncio, no olhar, podemos perceber que no cotidiano da sala de aula esta violência acontece eficazmente na “ação pedagógica de maneira suave” (BOURDIEU ; PASSERON, 2011, p. 38).

Na discussão sobre os saberes extraídos da *práxis* popular, Freire (1997) reitera a necessidade do professor pesquisador e também do professor respeitador dos conhecimentos construídos socialmente por educandos e pelas classes populares. Arroyo (2013) nos questiona sobre o lugar dos adolescentes e jovens no currículo e sobre as indagações pertinentes a esses grupos nesta era pós-moderna. Vêm dessas infâncias e adolescências “as demandas por outros significados para as escolas, para docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 32).

Nesta partitura musical foi preciso entender os sinais, as marcas que estão grafadas na pauta como determinantes, mas sem esquecer de que quem executa a obra é quem dá vida aos sinais ali colocados. O currículo é esta partitura, que pode ser executada tal como está ali, sem espaços para criações individuais, sem espaço para o novo. Mas esse mesmo currículo também pode ser executado com emoção, sem esquecer o que é fundamental, que cada músico pode dar o seu toque próprio, criar a sua marca, o seu jeito. Esta partitura curricular não deve ser apenas flexível para determinadas participações, mas precisa se estabelecer como permanente, como parte de uma partitura periférica. É a música/currículo em movimento, em transformação constante.

3.5 A reunião pedagógica – emersão de histórias da turma F6-102/2013 – histórias de professores

Muitas são as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula e que são relatadas na reunião pedagógica. A cada história narrada tenho ainda mais certeza de que é fundamental continuar na busca por respostas, para os vários questionamentos que fizemos sobre a importância da formação do professor para as escolas de favela, localizadas em área de risco social. Durante essas reuniões comecei a observar e perceber que a maioria dos professores que mais solicitam apoio da equipe técnica, em relação à disciplina, são os que consideram que falar das histórias de vida dos alunos é perda de tempo. Ao contrário, temos professores que valorizam estas histórias e até modificam a sua prática mediante elas. Alguns até sentiam quando o aluno estava com problema, pois estavam cientes de que uma relação próxima com o aluno/a poderia representar várias “possibilidades de ganho” para a sua prática pedagógica.

Observamos que os professores/as que obtiveram maiores êxitos na relação com os alunos do Colégio Municipal Botafogo eram os que escutavam, assimilavam e transformavam suas ações pedagógicas em uma extensão da vida social dos alunos e, conseqüentemente, esses professores/as conseguiam os melhores resultados reais. A esta altura, faz-se necessário esclarecer que resultados reais diferem daqueles conceitos lançados sem critérios, fato que ocorre com professores descompromissados com a ética – e que não querem avaliar, e sim transformar-se na figura do “bom professor” – o que aprova e deixa os problemas como estão. São os chamados posicionamentos acríticos, por parte de professores que não se fazem educadores e não consolidam a sua prática com uma aprendizagem significativa, pois “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito” (FREIRE, 1997, p. 29).

Ainda inebriado pelas palavras de Freire (1997), deparamo-nos com a árdua tarefa de ensinar e as suas diversas exigências, dentre elas, a de respeitar a autonomia do educando, para ter a sua respeitada, enquanto docente. Não podemos usar como parâmetro para o professor/a de favela os profissionais que não acreditam nos sonhos, os que ignoram a realidade, os que personificam uma “educação bancária”. A esses cabe uma busca incessante

de sensibilização, apresentando-lhes os resultados de uma prática afetuosa e integrada à realidade. Uma prática que supere a mera transmissão de conhecimento.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1997, p. 29).

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, mas como trazer a experiência de mundo de professores/as e estudantes da favela para ensinar e aprender no cotidiano da sala de aula?

Esta questão atravessa toda esta dissertação e nos desafiou a uma aproximação cada vez maior de um dos nossos objetivos principais: a formação dos professores para as escolas de favela localizadas em área de risco. A minha trajetória e a trajetória de outros sujeitos desta pesquisa, profissionais que chegaram um dia para exercer a sua docência na escola da favela, revela que muitas instituições formadoras, como as escolas de curso Normal e universidades (pelo menos as escolas que fizeram parte da vida dos envolvidos na pesquisa), não incorporam aos seus currículos uma reflexão sobre as tensões e conflitos da favela.

Assim, procurei compreender essas tensões e conflitos antes mesmo de chegar às reuniões pedagógicas, procurando pensar a ação pedagógica de dois professores de uma mesma turma.

Lembrando que cada professor é o agente de sua própria prática e que cada um age conforme a sua formação intelectual e humana, nas diversas vivências que teve, ao longo de sua vida.

Ao seguir com esse propósito, fiz inicialmente uma observação sobre a relação do professor com as histórias de vida, no Colégio Municipal Botafogo, considerando na discussão o processo de disciplinarização. Para tanto, reforçamos que estamos tratando de uma escola de favela localizada em uma petroperiferia urbana, cercada pelo tráfico de drogas. Nesse caso, por que não valorizar as histórias de vida como instrumento pedagógico? Refletindo sobre o que afirma Oliveira: qual seria a regra, a lógica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipadora em uma escola de favela?

Para seguir com esta análise escolhi o professor X³¹ e o professor Z, ambos da turma F6-102, do 6º ano de escolaridade. O estudo foi feito no primeiro bimestre do ano de 2013. A turma tem 26 alunos e é formada por alunos de 13, 14 e 15 anos, que ainda estão no 6º ano de

³¹ X e Z: usei as letras para identificar dois professores da turma F6-102, que apesar de terem aceitado o relato da prática, pediram para terem a identidade preservada.

escolaridade, após alguns anos de não aprovação. Destacamos que esses alunos estão nesta série por motivos diversos: evasão, faltas excessivas, ou por reprovação ocorrida entre o 1º e o 5º ano, ou no próprio 6º ano. Vários desses alunos estão em observação, por estarem sempre próximos aos “meninos do tráfico”. Entre eles, dois já foram abordados pela polícia, em operações na favela, observamos também que boa parte dos alunos e alunas da turma se expressa com as falas e os gestos mais “exagerados”, verbalizando a linguagem do tráfico de drogas, através de gírias, apesar das advertências dos coordenadores.

Esta observação é parte de uma breve análise, em que examinei alguns momentos e documentos pedagógicos importantes, como as reuniões pedagógicas, constatando o falar e o silenciar; conferindo a pasta dos alunos com as fichas de ocorrências disciplinares; e analisando com a equipe técnica o planejamento dos professores e o caderno dos alunos. Estive também na da Turma F6-102, em visitas de rotina da orientação pedagógica, nas aulas dos professores X e Z para observar a relação com os alunos/as e, por último, fiz a análise do rendimento da turma, no conselho de classe do primeiro bimestre.

A fim de detalhar cada momento e documento, inicio a análise pela participação na reunião pedagógica: o professor X é presente, mas não costuma opinar sobre questões pedagógicas e sempre aproveita o momento para almoçar. Sempre que pode conta uma piada e tem um bom relacionamento com os colegas. O professor X só fala da questão disciplinar da turma e afirma ser impossível qualquer ação pedagógica. Segundo ele, essa história de menino favelado que tem problema social, em sua opinião, não tem influência no rendimento escolar. Em uma das reuniões, ele chegou a afirmar que a turma já estaria reprovada, antes mesmo de terminar o primeiro bimestre. O professor Z, por sua vez, afirma que a turma tem problemas disciplinares, mas participa das reuniões e gosta de se envolver com o pedagógico, procurando soluções para os problemas da turma junto com a equipe técnica. Conhece os alunos e sempre traz relatos individuais de suas percepções em sala.

Ao conferir a pasta de ocorrências pude observar que só no primeiro bimestre de 2013, o professor X totalizou na turma mais de vinte registros de ocorrência, com mais da metade da turma advertida e alguns alunos suspensos. O professor Z, apesar de considerar a turma agitada, optou pela conversa reflexiva e o resultado foi um baixíssimo número de incidentes e aplicou apenas três ocorrências, sem maior gravidade, no primeiro bimestre de 2013.

Na análise que fiz com a equipe técnica, considerando o planejamento e o caderno dos alunos, foi possível notar que o professor X preocupa-se com o cumprimento do currículo pronto, o mesmo que vem da secretaria de educação. São muitos conteúdos para um curto espaço de tempo, além disso, ele adota como procedimento metodológico apenas o quadro de

giz. De outra feita, ao observar o caderno dos alunos, reparamos que na disciplina do professor X, não há nenhuma notificação e que várias atividades dos alunos estavam incompletas. O professor Z, por sua vez, procura planejar no tempo dos alunos e busca atividades diversificadas. Seu procedimento metodológico envolve o livro didático, leituras complementares, que são copiadas pela escola para todos, e trabalha com exercícios de produção no caderno, assim, pouco usa como recurso a cópia do quadro. Os cadernos dos alunos na disciplina do professor Z apresentavam certo nível de organização e, como planeja o tempo de acordo com os alunos, ele consegue verificar e dar o que chamamos de “visto” na maioria dos cadernos.

Nas visitas de rotina, que é quando os orientadores vão às salas para falar com as turmas, ou mesmo com o professor, sobre algum assunto pedagógico, também se transforma no momento de observações e de acompanhamento do que fora tratado anteriormente nas reuniões pedagógicas. No primeiro bimestre, por várias vezes estivemos na sala da Turma F6-102, durante as aulas de ambos os professores X e Z. Na maioria das vezes fomos solicitados à sala da turma pelo professor X, para ajudar em questões disciplinares. A postura da turma e do professor era sempre a mesma, os alunos não queriam fazer as atividades e o professor estava sempre de costas para a turma, passando um quadro de atividades atrás do outro. Muitas vezes estivemos na sala sem ser solicitados e era a mesma atitude, alguns dormiam, outros copiavam e outros bagunçavam – e o professor X sempre passando atividades no quadro. A falta de empatia e interação com a turma era clara e por várias vezes presenciávamos discussões entre o professor e os alunos, com agressões verbais de professor para aluno e de aluno para professor. O professor Z também tinha dificuldades em relação à disciplina, mas encarava o problema de frente e mesmo com dificuldades, ele conseguia atingir boa parte dos seus objetivos e nunca fomos chamados por ele para uma intervenção disciplinar. Quando algum aluno não concluía a atividade, ele passava o nome para a coordenação de disciplina, para que fosse possível conversar e garantir a conclusão do que fora proposto. Conversava com a turma e sempre encontrava um espaço na aula para saber detalhes da vivência dos docentes na favela. Durante todo o primeiro bimestre o professor Z contribuiu para que pudéssemos traçar um perfil da turma com as histórias de vida que o mesmo levava para a reunião pedagógica.

De todos os momentos de análise, o conselho de classe da Turma F6-102 foi o que mais preocupou a equipe técnica pedagógica da unidade de ensino. No primeiro bimestre, com o professor X, mais de 90% da turma ficou com nota abaixo da média. Várias intervenções foram feitas e o professor foi irredutível, ao dizer que ali ninguém tinha

condições de avançar para outra série. O professor X, a respeito do resultado, afirmou que não “mascarava” a nota, afirmando que aquela avaliação era a real e que um resultado fora disso seria mascarado. O professor Z, por sua vez, conseguiu que 65% dos alunos alcançassem à média e estava relativamente feliz, pois era apenas o primeiro bimestre.

Essa análise apresenta muitos olhares e não nos cabe aqui usar do senso comum para atribuir valor ao trabalho do professor X ou Z. Ela serve, no entanto, para uma leitura compreensiva da relação entre as histórias de vida desses alunos e as ações pedagógicas dos professores. Como pensar em uma prática pedagógica diferenciada e atrativa sem fazer uma leitura do mundo dos seus alunos/as?

Como diz Paulo Freire (1997) “ensinar exige ética e estética”, conceitos fundamentais para um professor que atua junto às classes populares, em escolas populares, mas, muitas são as concepções sobre esses conceitos e mesmo que estejamos tentados a tecer diversas críticas ao professor X, não devemos fazê-las sem conhecer o seu processo de formação acadêmica, cultural, social e pessoal. Não é simples chegar a uma escola de favela (em uma realidade muitas vezes desconhecida pelo professor) e reformular todas as crenças e concepções. Mas é preciso mostrar a ele, aos poucos, o quanto os seus alunos sabem, ao passo que o mesmo precisa estar disposto a acreditar – e estar aberto ao diálogo com a escola e com o conhecimento popular.

Acreditar é preciso e a professora Nely Menezes, novamente longe do paternalismo, apresenta suas ideias sobre as possibilidades de ganho de um trabalho comprometido e da crença em uma educação popular e possível.

“Se a entendermos como um trabalho sério, em que o diferencial seja a abordagem e não o conteúdo – entendo que ela é possível e necessária. Mas se o “popular” for entendido como uma forma de mostrar o famoso “finge que trabalha que ele finge que aprende”, que demonstre o descompromisso, então prefiro, não entendo que seja possível. Trocando em miúdos. Acredito sim. Ela é possível. É necessária e urgente. Mas séria. O que é dado ao não popular tem de ser dado ao popular, porque a vida não fará esta distinção quando for a favor dos nossos alunos advindos das camadas mais populares da sociedade”.

Volto a dizer que não podemos processar os exemplos X e Z, considerando se eles vão ou não contra a fala da professora, mas podemos afirmar que o compromisso com uma prática pedagógica é fundamental para uma educação popular e possível. A seriedade e o respeito aos saberes populares dos educandos, (intrínsecos na fala da professora) nos apontam para o

emaranhado de fios de conhecimentos que precisam ser bem tecidos no cotidiano e multiplicados em forma de saberes.

A transformação da solidariedade em forma hegemônica de saber, por extensão, pode ser responsável pela transformação da escola pesquisada no campo privilegiado do conhecimento emancipatório, à medida que, no cotidiano das práticas na/com a escola, os diferentes sujeitos produtores desse cotidiano possam enxergar e questionar os saberes-poderes presentes nessas relações, desnaturalizando-os, fazendo-os circular (TAVARES, 2003 p. 53).

Cabe aos sujeitos escolares, principalmente aos alunos e suas famílias, refletirem sobre o papel da escola e pensar na questão crucial: que professor/a eu tenho e que professor/a eu quero. Para muitos responsáveis, o professor/a ideal é aquele que é um tanto burocrata, que enche o quadro e que faz o aluno copiar. É uma lógica da educação tradicional, de atividades de cópia e memorização que permeia o imaginário de muitos responsáveis professores e gestores.

Dentre os muitos desafios da equipe pedagógica, um deles é o de respeitar os saberes dos professores. Como os alunos, cada professor/a tem uma história, uma criação, uma experiência anterior, seja como professor de outra instituição, ou mesmo como aluno. Respeitar não é calar diante de situações conflitantes que venham a se revelar como atitudes arbitrarias e autoritárias. É antes de tudo ajudar o professor a desempenhar melhor o seu papel numa realidade diferenciada, é mostrar que mais do que falar, ele deve ter uma “escuta sensível” (BARBIER, 2007) a tudo que se passa e encarar o cotidiano da sala de aula como um espaço de muita aprendizagem.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1997, p. 96).

É fundamental que as reflexões trazidas por Freire se unam a outras debatidas nas reuniões pedagógicas e que as mesmas cheguem ao micro da sala de aula, suscitando momentos de partilha de histórias entre professores e alunos que vivem em realidades distintas, mas que podem se tornar próximas. Que professores possam pensar sobre a realidade de abandono e desigualdade social. Que os alunos do Colégio Municipal Botafogo, expostos a uma conflituosa e violenta vivência, desenvolvam através das histórias de vida, uma reflexão crítica e politizada, sobre o como e o porquê daquela condição social em que eles se encontram. Com este debate sobre as histórias de vida, perpassadas pela violência, começamos a entender que os pontos escola e sociedade se entrelaçam no cotidiano, inicialmente, pela fala dos professores/as.

Mais uma vez recorro ao depoimento da professora Nely, dessa vez para abordar o da influência da violência no cotidiano dos alunos e no trabalho do professor:

“De uma forma assustadora. Metaforicamente, o comportamento dos alunos em dias de tiroteio lembra o mesmo do movimento das andorinhas em véspera de chuva. Seres tão lindos sem terem um norte, completamente perdidos e violentos. Costumo dizer, com certo orgulho, que nossos alunos não são violentos, embora a comunidade de onde venham o seja. Tirando os problemas que são pertinentes ao próprio convívio em grupo, não costumamos ter violência. Desconheço caso de professores ou funcionários agredidos fisicamente. O pior que vivi ou ouvi foram os malfadados “palavrões”. Nesta oportunidade chamamos a atenção, mas entendemos que a comunidade lida com isso com muita naturalidade. Mas voltando à questão: a violência influencia o meu trabalho no momento em que ela mostra sua face. Se ela é praticada pela família, tenho um aluno ou carente ou agressivo, que se nega a participar ou que o faz de forma negativa. Se a violência vem da favela, o terror se instaura no olhar, nos comentários realizados entre dentes. Sem contar que eu, professora, também fico mexida, não só por estar ali, como também de ver meus alunos tão expostos. E aí, não tem como o trabalho fluir. É hora de fazer uma pausa e tratar de amenidades, de conversar bastante”.

Agora podemos entender que em se tratando de Macaé, “uma rica cidade pobre”, como dizem nossos alunos, o “bagulho é doido” (como em quase todas as escolas de periferias urbanas). A professora deixa claro, em outras palavras que em dia de tiroteio, na madrugada, ao menos por um tempo, não dá pra ler aquele soneto de Vinícius de Moraes, que é preciso interpretar os olhares, falar o necessário, ou mesmo silenciar. É um dia de revoada, em que as bases do papel social da escola e do trabalho do professor são remexidas, nesse caso, é preciso como diz Alves (2001) executar um mergulho na escola, com todos os sentidos para compreender a dimensão destes momentos ímpares, na relação professor aluno. Após a revoada das andorinhas elas pousam e parecem voltar a ter paz para sonhar. E os sonhos dos alunos tornam-se encantadores quando os professores embarcam neles, construindo junto algo que a violência não pode dar fim – que é o conhecimento que mobiliza a transformação.

Quantos professores trabalham em escolas de favela e insistem em desconsiderar estes fatores externos? Muitos. Acredito. Nossa pesquisa está voltada para esses profissionais, cegos e surdos para o mundo do educando e para os que estão na escola, mas ouvem e não escutam e olham, mas não enxergam. Queremos destacar essas histórias do cotidiano de uma escola localizada em uma favela, em uma petroperiferia urbana. Pode parecer redundante

apresentar os problemas de uma escola de favela, já que eles são tão naturalizados. Nossa pesquisa é contrária a essa naturalização e contra a banalização da violência. Volto a dizer que a escola é produto desta sociedade e só existe por ela. Assim, ela não pode deixar de usar suas forças para mobilizar outras, de caráter reflexivo, de forma a fazer com que seus alunos superem toda e qualquer condição de risco social, como a própria violência. Não se pensa o cotidiano fugindo da vida dos sujeitos que o compõe. Para tanto, “a escola pode e deve nos auxiliar a compreender que estas significações são construídas socialmente” (TAVARES, 2003, p. 49).

Sabemos que o problema vai além da escola e do currículo, como bem nos disse Bourdieu (2011), ao refletir sobre as sanções negativas da escola e sobre as aspirações escolares e sociais dos alunos que a própria escola lhes havia inspirado, onde eles são forçados a diminuir as suas pretensões e a levar adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.

Precisamos pensar no professor que chega à escola de favela e vai ao encontro de alunos e professores incutidos naquele sentimento de menos valia que impossibilita a crença no “ser mais”. Para tanto, estamos convictos de que atuar no Colégio Municipal Botafogo é muito mais do que ensinar as quatro operações da matemática, por exemplo. Por mais que não estejam oficializados no currículo, o mesmo que chega pronto à escola, os conteúdos atitudinais do professor são fundamentais para um trabalho que é mais que pedagógico – é sociopedagógico. Nesse intuito ainda é válida mais uma reflexão sobre o currículo, salientando o porquê da importância das narrativas das histórias de vida.

Se o problema é fazer com que a escola atenda aos interesses de seus alunos e suas alunas, se temos a intenção de construir uma escola de qualidade, preocupada em instrumentalizar as classes populares para que tenham meios de lutar contra as estruturas sociais que as oprimem, devemos pensar a questão do currículo sobre novas bases, tendo como princípio orientador o resgate das experiências pessoais, das histórias de vida, das culturas, das visões de mundo dos alunos e das alunas, a partir das relações que se dão no cotidiano da própria escola, para chegar o mais longe possível, onde a curiosidade e a capacidade de busca de alunos, alunas, professores e professoras puderem levar (TAVEIRA 2000, apud ALVES; GARCIA, p. 73).

A autora fecha este compasso de nossa partitura trazendo a tríade que atravessa todo essa dissertação: “escola – problemática social – conhecimento”. Ela apresenta neste trecho uma síntese da estrutura social com as suas questões, considerando a escola com seus sujeitos, cheios de histórias significativas e, por último, o conhecimento, o currículo que deve ser campo de problematização permanente.

Como ouvinte atento, escutei as diferentes perspectivas dos sujeitos narradores; e como narrador utilizei muitas dessas narrativas para atualizar as minhas próprias memórias antes de transcrevê-las (caderno, folhas, aulas, computador, gravador).

A memória se revigora se amplia e se mostra como quer em cada momento. As imagens e conteúdos da memória, ao se materializarem em relatos, podem apresentar contradições, na medida em que narrá-las é um processo simultâneo ao das suas próprias tessituras. Por outro lado, ouvir memórias também dá oportunidade de mergulhar em universos alheios onde são tecidas redes indissociáveis entre narrador e ouvinte (SANTOS, 2001, apud ALVES ; SGARBI, p. 62).

Todo recurso foi considerado válido para não deixar passar nenhum momento ímpar, no intuito de nos lembrar de cada acontecimento específico, conseqüentemente, fundamental para ser lembrado e narrado. É o momento em que “a memória vai sendo vasculhada, revirada, o que vem à tona é o que importa para o narrador naquele momento” (JESUS, 2000, apud VASCONCELOS, p. 23).

4 OUTROS COMPASSOS PARA UMA LEITURA COMPREENSIVA DO COTIDIANO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Esta dissertação foi sendo construída em diálogo com os sons que emergem das vozes dos sujeitos, sons que constituem a nossa partitura e nos levam a pensar naquela música, na culminância do projeto, pensamos no rostinho dos alunos sorrindo, dançando e cantando. Nossa memória é vasculhada e com ela vem a imaginação: “é o misturar do vivido com o esperado. A memória, trazendo o que se imaginou ter vivido/sentido, ilumina o futuro numa expectativa de sensações que muito podem ter dos anseios do presente” (JESUS, 2000, apud. VASCONCELOS, p. 23).

Tenho feito um exercício de revisitar memórias com as quais me deparo com as histórias de vida dos alunos, professores e demais sujeitos da comunidade escolar. Histórias de lutas e resistência às tentações e persuasões do tráfico, que muitas vezes encontram na atitude de professores um grande obstáculo ou um “trampolim para uma um futuro promissor”. A cada dia me convenço de que na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43).

A caminho de um encontro mais próximo com os atores da comunidade escolar, através das entrevistas, fico tentando imaginar possíveis respostas para algumas perguntas relacionadas à memória, são elas: que memórias têm os alunos, vivendo numa realidade tão adversa? Seria a dos tiros ou a das brincadeiras de criança? Seria a memória da invasão da polícia durante um jogo de futebol? Ou seria a memória do gol?

É impressionante a capacidade de sorrir dos alunos/as da Malvina. Eles vivem uma noite de terror, sob um forte tiroteio, perto de sua casa, mas no outro dia, na escola, passa por nós, com o seu celular, tocando aquele *funk* nas alturas e dançando. Para muitos pode parecer uma espécie de fuga da realidade, para outros é a certeza da naturalização da violência. Prefiro acreditar que apesar da violência e das mazelas causadas, para esse aluno/a é a vida que segue. A maior força que ele tem para resistir à violência “é viver e não ter a vergonha de ser feliz”, como disse o cantor Gonzaguinha. É impressionante a capacidade de superar as dificuldades dos alunos/as do Colégio Municipal Botafogo. A capacidade de sorrir, brincar, jogar futebol, soltar pipa, aprender e ensinar. Como se utilizam de estratégias para driblar os “maus encontros” e como essas “táticas” utilizadas por eles/as são fundamentais para mostrar aos que pesquisam as favelas, que para além da violência existe uma potência de saberes e vivências, que muitas vezes são ocultadas pela supervalorização dos problemas, algo que

produz a invisibilidade, ocultando a capacidade de superação e de produção do conhecimento. Lembramo-nos de que “a memória é reorganizadora de ações e espaços, e se realiza a partir da afetividade, pois os sujeitos se lembram bem, em geral, do que os marcou, seja positiva, ou negativamente” (PASSOS, 2000, apud. VASCONCELOS, p. 103).

4.1 A Educação Popular e o popular na Educação pelo cotidiano dos estudantes

Em nossa pesquisa, apesar todos os problemas sociais já elencados, propomo-nos a pensar na escola popular e possível. Não negamos até este momento os desafios que enfrentamos no cotidiano da escola. Sabemos que a violência é parte da história dos sujeitos da Malvina. Observamos de perto o que nossos alunos vivenciam no complexo de petroperiferias das Malvinas. Deparamo-nos com diversas situações conflitantes no cotidiano do Colégio Municipal Botafogo e, principalmente, fora dele. Mas, em meio à busca das histórias e na efervescência dos becos, vielas e corredores, fomos compreendendo também que a periferia – o elemento que está entorno – não é mais a coadjuvante desta pesquisa, a favela passou a ser a protagonista – e como tal impôs uma nova ordem. Descobrimos que a favela produz mais do que importa valores e costumes. Ela exporta alegria, conhecimento, cultura, esperança. Pelo exemplo da música ressaltamos o *funk*, o samba, o *hip hop*, que de representações antes suburbanas, passaram ao *status* de música de bacana. O balé, antes dança das elites, faz-se presente na favela pela escola. A foto a seguir mostra as nossas bailarinas do Colégio Municipal Botafogo, quebrando preconceitos que vão da favela ao asfalto e do asfalto à favela.



Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Na foto apresentamos a companhia de balé, do Colégio Municipal Botafogo, coordenada pela professora Joana de Angelis Lima Roberto. Essas meninas e meninos frequentam as aulas duas vezes por semana, dançando contra a lógica do abandono que permeia a favela. Nestes projetos, somente o professor é financiado pela prefeitura, os outros recursos são providenciados pela escola com seus parceiros, garantindo as roupas, os sapatos, a sala, o espelho, as barras e outros. Nessas apresentações observamos que a tensão se transforma em atenção – e que a música cria uma sinestesia – o que me leva a crer “na pureza da resposta das crianças”, como nos diz o cantor Gonzaguinha. Essa crença me conduz a uma espécie de abertura sinfônica nesta favela, orquestrada por sujeitos cujas histórias precisam ser narradas para que obtenhamos delas os sinais e indícios significativos na busca por uma escolar popular e possível.

Além do esforço para encontrar – com astúcia e sapiência – as brechas nas falas dos atores que participaram das entrevistas, empenhamo-nos também em contar as histórias de pais, alunos e professores que fazem do Colégio Municipal Botafogo, uma escola da comunidade. É a memória coletiva contribuindo para a formação de professores que atuam na escola: “essa memória que invisivelmente modifica o fazer se manifesta quando se depara com a educação e opta arte como sua forma de fazer pedagógico” (PASSOS, 2000 apud VASCONCELOS, p. 106).

Para defender a singularidade das petroperiferias macaenses é necessário fazer com que esta pesquisa seja verdadeiramente qualitativa e de caráter participante, pois “o conhecimento não é indiferente e não é possível pensá-la sem a participação do sujeito” (TREVISSAN ; DEVECHI, 2010, p. 150). Nesta perspectiva, como pesquisador e profissional da educação – do Colégio Municipal Botafogo – estou no bojo desta realidade, participando ativamente de muitos conflitos e tensões deste cotidiano. De tal modo, que neste trabalho de dissertação tive que escolher minuciosamente as histórias a serem narradas. Não foi fácil encontrar no meu acervo memorialístico, algo que trouxesse a realidade com maior propriedade. Para tanto, escolhi uma história que traz uma situação com várias reflexões.

A fuga da escola

Era uma terça-feira de abril, numa manhã aparentemente tranquila, no Colégio Municipal Botafogo, todos em sala e tudo funcionando na mais perfeita ordem quando, de repente, recebemos a notícia na sala dos professores, de que três alunos haviam se ausentado da escola, sem autorização, mas teriam saído acompanhados da unidade de ensino, pois teriam visto um furto de um container de material cirúrgico odontológico. Este container

estava num depósito de uma empresa de transportes, que fica bem próximo à favela do Novo Botafogo, uma das favelas que pertencem ao Complexo da Malvinas. Os alunos desceram do 3º andar do Colégio e aproveitaram um descuido da funcionária do portão e saíram com os meninos em direção à comunidade. No domingo anterior, o container teria sido aberto por uma moradora e vários objetos de muito valor foram furtados, dentre eles, até aparelhos de TV, caixas com materiais odontológicos etc. A notícia do furto se espalhou entre os moradores e a polícia estava se mobilizando para fazer uma operação na favela, isso motivou a todos do ‘movimento’ a encontrar todos os utensílios furtados para repor no container. Sabíamos que direta ou indiretamente os nossos alunos estavam envolvidos em alguma coisa, por isso, eles eram tão importantes na busca pelos materiais. Quando soubemos da saída dos mesmos resolvemos ir buscá-los na comunidade, pois estavam em horário de aula, mas, temíamos pelo pior, pois se fossem os responsáveis diretos, inevitavelmente, sofreriam as consequências de seus atos. Encontramos no caminho com um jovem, dado como evadido no ano anterior da escola, e que estaria participando das buscas, aproveitamos para perguntar pelos nossos alunos. Prontamente, ele pegou o “radinho” e avisou para liberar os menores da escola. Pedi que voltássemos para escola que eles estariam chegando. Dez minutos depois, aproximadamente, eles chegaram e foram conduzidos à sala da direção, pois queríamos uma explicação para tudo o que estava acontecendo. Foi aí que nos surpreendemos com o relato deles e com o que aqueles três jovens já viram da vida. Em primeiro lugar eles foram avisados por alguém, de fora da escola, pela janela da sala de um dos alunos, que dá para a rua lateral. Desceram desesperados e nem viram quem estava no portão, só queriam ajudar para ficarem livres de possíveis... Se eles não fossem, “eles” entrariam na escola para pegá-los. Disseram que não pegaram nada, que isso dá problema, que quem faz isso na comunidade é castigado de várias formas, dentre elas, citaram vários instrumentos de tortura usados para isso, mas que, além deles, existe um canil com cães da raça pitbull, que já haviam visto estas coisas acontecerem. Ficamos, no entanto, aliviados por vê-los salvos e sem estarem envolvidos. No meio da conversa reflexiva (que sempre temos com esses alunos) fomos interrompidos, pois 05 homens haviam entrado na escola à procura desses mesmos alunos. Fomos lá fora, para ver o que estava acontecendo, ao voltar, um deles, chorando, pediu ao colega que entregasse os últimos objetos que foram furtados e que eles não haviam encontrado. Foi quando entendemos que mais do que coadjuvantes eles eram protagonistas nesta situação. Era 12h20min, a hora da saída, e pedimos que fizessem o que nos parecia certo, que era devolver o que fora furtado. Recebemos a promessa de que

nada aconteceria aos adolescentes. Foram mais de 50 casas vasculhadas e em quase todas foram encontrados objetos que pertenciam ao container arrombado.

Nas reuniões pedagógicas esses alunos são constantemente sinalizados por problemas de ordem disciplinar e aprendizagem. Resta saber sob qual perspectiva estes alunos têm problemas de aprendizagem. Com inteligência e perspicácia realizaram um furto grandioso – e sabiam exatamente o valor das mercadorias que possuíam – tinham, inclusive, a clara noção de divisão. Eram ótimos observadores, pois sabiam tudo o que acontecia com quem resistisse às regras impostas pelo tráfico de drogas. Outro detalhe é o de que levaram os “meninos/a” a mais de 50 casas de pessoas que estiveram envolvidas no furto. Em uma das reuniões o professor X afirmou que o aluno não conseguia memorizar nada. Realmente, tenho que concordar que o adolescente não memoriza, mais do que isso, ele verdadeiramente aprende, faz associações e muitas outras coisas não percebidas. O fértil vocabulário para contar histórias é um sinal claro da capacidade de criação, observação e percepção. Poderíamos dizer que este educando está além das competências e habilidades elencadas por este professor? É por isso “que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece” (FREIRE, 1997, p. 141).

Qual o papel da escola, na vida dos alunos, uma vez que a mesma está localizada em uma petroperiferia urbana, cercada pelo tráfico de drogas? Podemos entender que ir ao encontro dos alunos na rua pode indicar zelo e carinho, mas seria mais do que isso. Quando pensamos nas histórias de vida desses alunos, entendemos que o envolvimento com eles vai além da teoria, exigindo um mergulho com todos os sentidos, literalmente, no exercício de ver, ser, estar, agir, tocar, sentir e (por que não?) se emocionar.

Na narrativa do passeio nas Malvinas observamos que o professor havia solicitado a presença do responsável e a escola está sempre atenta a estas solicitações. Muitos pais participam ativamente da vida escolar dos filhos, mas a grande maioria não procura a escola, nem mesmo em momentos críticos. Podemos citar o exemplo dos alunos que fugiram do Colégio, ficando expostos à favela e, mesmo assim, a escola não foi procurada para maiores esclarecimentos. Alguns responsáveis, tal como já dissemos anteriormente, saem cedo e voltam tarde do trabalho, mas também não telefonam para a escola. Essa relação família escola, quando acontece, logo se vê o resultado. Muitas vezes, a escola solicita a presença de responsáveis em diversas situações do cotidiano. Quando há problemas de disciplina, em caso de advertência, quando é informado de que o aluno só poderá retornar à escola se estiver

acompanhado por um adulto, maior de idade. Contudo, mesmo assim, em alguns casos ninguém aparece e o aluno chega ao portão e informa os motivos diversos do não comparecimento. Será que estes responsáveis não valorizam a escola e o que ela representa para o seu filho? Seria a falta de tempo? Muitas vezes, os profissionais da escola vão à casa dos alunos para conversar sobre faltas, notas, disciplina, sendo essa uma forma de saber o que está acontecendo.

4.2 A Educação Popular e possível no reconhecimento dos sujeitos solidários

Ao conversar com a diretora da escola Luiziana Simões de Almeida, durante a entrevista, pude entender a importância de crença em uma educação popular, apesar destas dificuldades elencadas. Vejamos o que ela afirma sobre o papel do professor.

“Estou há 24 anos nesta escola, comecei aqui como alfabetizadora, fui a 5ª colocada no concurso da época e minha mãe me disse para ir para um lugar onde eu pudesse fazer a diferença e ser útil. Moro no centro de Macaé, perto de escolas públicas que até hoje são referências, mas escolhi vir para o Botafogo e trabalhei por 13 anos numa escola improvisada em uma associação de moradores. Nunca entreguei um caderno aos meus alunos sem encapar. Fui muitas vezes buscar os faltosos em casa e estou aqui até hoje, agora como diretora. Encontro com muitos professores que chegam e acham que por estarem em uma escola de favela, onde a grande maioria dos pais não participa da vida escolar, eles podem realizar o trabalho de qualquer jeito. Não aceito, quem chega para trabalhar aqui sabe que vai trabalhar numa favela, com alunos advindos de uma realidade difícil. Mas não é impossível, pois estou aqui, eu e muitos outros estamos aqui há muito tempo, nesta mesma escola. Não posso pensar em um professor para trabalhar no Colégio Municipal Botafogo que não acredita no aluno. Sempre que chegam, procuro deixar claro que estamos numa favela, que ela é violenta, mas que graças ao trabalho da equipe a escola tem conseguido produzir um bom ambiente, mas que há problemas, mas que os alunos aprendem e muito.”

Os alunos não só aprendem como nos ensinam todos os dias, na alegria das “peladas”, no pátio que é feito de quadra de futebol, na “dancinha” do refeitório, na sala de aula quando abrimos espaço para que possam se expressar sobre sua vivência. Temos muito que aprender

com eles, principalmente, no que diz respeito à solidariedade que nos transmitem. Na favela é tudo “junto e misturado”, todos geralmente se conhecem, ao menos de vista. Os alunos andam juntos, moram perto, jogam futebol no mesmo campo, correm atrás das pipas que voaram na mesma rua. Do baile *funk* de rua, no sábado, até o mutirão da laje, no domingo, temos uma amostra do que os sujeitos da favela têm a nos ensinar. Nos grandes centros é bem diferente, pois as pessoas não se conhecem, num prédio você pode ser vizinho de alguém por décadas sem ao menos saber o seu nome.

Nesta pesquisa qualitativa e de caráter participante não foi tarefa das mais fáceis delimitar as nuances de um cotidiano efervescente, cheio de acontecimentos dentro e fora da escola, fatos que nos motivam a escrever, mas que, ao mesmo tempo, lembraram-nos da necessidade de aguçar o olhar para manter o foco. Nesse caso, era o de identificar o papel desse professor/a, em meio a um “tiroteio” de informações que revelavam diversidades, identidades, os medos e as angústias da vida de docentes e discentes na escola de favela. Professores que necessitavam conhecer os costumes, hábitos e regras próprias que já foram aqui discutidas, considerando também a existência de alunos que buscam no professor a referência e o apoio que lhe faltam pelas várias ocorrências familiares já elencadas. É na sala de aula, entre quatro paredes, que essa relação professor/a – aluno/a precisa acontecer, mas algo que se revela um aprendizado diário de ambos, que foram chamados ao conhecimento e ao autoconhecimento. Vale pensar que é a sala de aula o espaço do compartilhamento de saberes, o *lócus* do diálogo, o local onde o professor, exercendo o seu papel como o sujeito, vai fomentar a aprendizagem. Nesse caso, ele deve, sem perder a autoridade própria da função, contrariar a lógica pragmática do autoritarismo, a fim de abrir um “*link*” entre o conhecimento popular, a sua vida e a dos alunos para ensinar e aprender.

As tensões de conformação das identidades profissionais que acontecem nas salas de aula não são tanto entre o ser ensinante e o ser educador, mas a tomada de consciência de que ensinamos como gente a alunos que são gente. Que em todo o processo de ensinar e aprender entramos mestres e alunos com nossa condição humana, com nossas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções (ARROYO, 2013, p. 28).

Nas tramas com que venho produzindo este trabalho, perpassado pela linguagem musical, penso na autonomia de professores e alunos. Imagine um maestro, que diante de uma orquestra jovem, se depara com o som aveludado de um fagote, de um menino que resolveu florear algo em um compasso, mas que não fugiu da audição do regente. Eis que o maestro interrompe o ensaio e pede ao jovem que repita a sua criação (neste momento todos param ansiosos para ouvir a opinião do regente). Depois de um silêncio que durou alguns segundos

(intermináveis para o jovem) veio a resposta: o regente reconheceu a interpretação como excelente, disse que a música precisa da emoção e que só os instrumentistas podem dá-la, no momento da execução, assim como não há música sem músico, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1997, p. 21).

Analogicamente, esta história coloca o professor/a e o aluno/a no que podemos chamar de essência da autonomia: é o reconhecimento da voz que está ali, onde sempre esteve, mas que precisava de uma oportunidade para ecoar. É o professor/a na favela rompendo preconceitos e aceitando o diferente, o real. É o reconhecimento desse real carregado de sentimentos que faz a diferença no cotidiano da sala de aula, da escola. O professor/a, ao aceitar o novo, renova e inova a sua prática e entende que ao inovar faz-se autor e, portanto se reconhece autônomo, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 44).

São essas misturas de histórias que vêm conduzindo este trabalho, propondo uma reflexão sobre o potencial, quase sempre invisibilizado, de favelas como a Malvina, por exemplo. É interessante pensar que ao lado daquele aluno que solta um “palavrão” tem um cidadão, o mesmo que chega vinte minutos atrasado todos os dias, pois acorda cedo, arruma a irmã, para levá-la até uma creche, em outro bairro, uma vez que o seu responsável sai muito cedo para trabalhar e quando chega, à noite, precisa encontrar a menina já em casa e de banho tomado. É fundamental corrigi-lo, mostrar a ele que há outras formas de comunicação, viáveis e não ofensivas, mas também é de suma importância enxergar o senso de responsabilidade e as possibilidades de ganho que o professor terá ao se aprofundar em sua história.

Outra contribuição veio da diretora adjunta Flávia Costa da Silva, que afirma ter chegado à escola há sete anos, como coordenadora, tendo se tornado uma espécie de amiga e conselheira dos adolescentes da escola.

“Eu sou de Caxias e minha mãe era professora alfabetizadora, da Favela Beira Mar, e foi professora do Fernandinho Beira Mar. Fui muito a escola com minha mãe quando pequena, apesar de nunca ter estudado em escola de favela. Ao chegar à escola pude ver o quanto essa memória da minha infância foi importante para lidar com esses alunos aqui do Botafogo. Fui professora na Vila Operária, em Caxias, e depois vim para essa região e hoje moro no município vizinho, Rio das Ostras. Eu gosto de trabalhar com adolescentes, ao chegar aqui tomei um susto, pois estava trabalhando na EJA em outra escola. Mas é muito bom esse contato com os alunos, é muito bom você conhecer o aluno pelo nome. Conhecer as

histórias de vida, iguais as que nós conhecemos; tudo que eles passam, o “sufoco” do dia a dia. Como eu cresci com esses alunos, vendo eles superam seus obstáculos. A minha história de vida me motivou a vir trabalhar aqui. Vejo hoje que a grande dificuldade dos professores que chegam à escola é realmente se abrir para estas histórias. O aluno é uma pessoa como o professor, com muitos problemas. Se o professor se abrisse para enxergar esse aluno... Nossos alunos muitas vezes passam a noite sem dormir por causa dos tiroteios, às vezes passam o dia com fome, dormem sem comer”.

Nas palavras da Luisiana Simões de Almeida e de Flávia Costa da Silva retratamos um problema social, apontando para estas questões que se refletem no cotidiano da escola, situações que nos conduzem a pensar nas histórias de vida, mas cientes de que os profissionais da educação do Colégio Municipal Botafogo também têm um papel fundamental na formação humana destes alunos. É importante frisar que ao refletir sobre a vida do aluno para além dos seus muros, a escola não está abandonando seus deveres de ensinar a ler, escrever, contar, cantar, desenhar, colorir, entre outros. A concepção de conhecimento expressa nesta proposta é a de que a vida dos sujeitos esteja verdadeiramente presente no currículo de uma escola, localizada em um complexo de favelas, que forma esta grande petroperiferia, fazendo com que a mesma possa cumprir a sua função social.

Um currículo democrático, interessado em resgatar as vozes destes sujeitos (como elementos fundamentais do trabalho pedagógico) estará atento a esta diversidade e procura explicitá-la, dela se utilizando para problematização do conhecimento a ser criado e apreendido pelos alunos e pelas alunas, sem perder de vista a necessidade de assegurar a aquisição, por parte destes estudantes (TAVEIRA, 2000, apud ALVES ; GARCIA, p. 74).

Vejamos a seguir o exemplo do problema social, elucidado nas histórias que vêm sendo relatadas, através do aluno M.V., do 6º ano, da turma F6-102:

“Sua turma foi dispensada as 10h00min, pela falta de um professor e ele queria ficar na escola, mas teve a sua saída solicitada por ter um histórico de indisciplina. O aluno voltou à escola às 11h30min (hora do almoço) e pediu para falar comigo e disse que sua avó não estava em casa e só chegaria à tarde com as compras. Ele queria ficar na escola para almoçar. Entrou, almoçou e voltou para sua casa. No contexto da história deste adolescente, de 13 anos, está uma avó que o cria, mas trabalha e só o vê à noite, pela manhã, quando a mesma sai para o trabalho, ele ainda está dormindo”.

Voltaremos a este relato que nos desafia a pensar no professor que convive, mas muitas vezes não vive, afetivamente, esta realidade, que não compreende estas narrativas de vida como uma fonte geradora de um processo de ensino aprendizagem.

4.3 Som, pausa ou suspensão: o falar, o calar e o silenciar das vozes dos alunos regidas pelas regras impostas

Neste caminho devemos estar abertos às múltiplas possibilidades no encontro direto com os sujeitos. As entrevistas revelaram muitas situações ainda não percebidas, bem como serviram para apontar indícios nas respostas dadas como comuns, sendo importante “ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais” (EZPELETA ; ROCKWEL, 1989, p.17). Para tanto, é preciso:

buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade dos gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada caminho diário (ALVES, 2001, p. 17).

As palavras de Nilda Alves são carregadas de sensibilidade e tem um profundo traço do cotidiano escolar, algo que nos motiva a pensar a realidade do Colégio Municipal Botafogo com uma sensibilidade afetuosa. Isso não deve significar ingenuidade diante dos problemas sociais, como a desigualdade da Macaé, “rica cidade pobre”, muito menos esquecendo os problemas micros e macros de uma escola cercada pelo tráfico de drogas. Significa pensar a escola de periferia, como popular e possível. Significa que as vivências cotidianas são recheadas de uma infinidade de vestígios que podem levar o pesquisador a descobrir uma trajetória de possibilidades diversas para a escola.

Nossa observação teve como foco as relações entre professores/as e alunos/as do segundo segmento, do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade). Através da leitura compreensiva da realidade e das histórias reveladas pelas vozes dos sujeitos da Malvina percebemos que atender a demanda educacional dos adolescentes da favela é, no mínimo, algo desafiador para a escola e para o professor. Para vencer este desafio o professor – enquanto sujeito pesquisador e autor/criador de sua prática – deve compreender e entender os

dilemas locais e saber que neste processo de ensinar e aprender na petroperiferia/favela “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p. 35).

Para nossas entrevistas, convidamos alguns professores, gestores, alunos e responsáveis que vivenciam, ou até mesmo os que em algum outro tempo vivenciaram a realidade da escola pesquisada, lembrando sempre que os professores e os alunos são do segundo segmento, do Ensino Fundamental.

Para obter depoimentos dos alunos lancei mão de dois artifícios importantes: o primeiro foi uma roda de conversação que estabeleci com duas turmas, a turma F9-102 e a turma da EJA Ciclo V (8º e 9º ano); o segundo momento foram as entrevistas individuais.

As informações que foram recolhidas nesse processo, quando comparadas ao que fora dito sobre a escola e a favela, não forneceram, necessariamente, as respostas para as nossas questões, mas estabeleceram novos indícios fundamentais, a fim de refletir sobre a educação popular e a formação dos professores que atuam em escolas, como o Colégio Municipal Botafogo, localizado em área de risco social.

Após ouvirmos alguns professores e gestores da escola; e de traçarmos um perfil da comunidade com o olhar dos profissionais da educação e de alguns moradores adultos é chegado o momento de ouvirmos os nossos alunos.

Como eles veem a favela onde moram? Qual a relação desses alunos com a escola? Para eles, como seria o professor ideal? O que deixa o nosso aluno feliz? Qual a matéria que ele mais gosta? Estas e outras perguntas foram respondidas, mesmo sem serem perguntadas. Os alunos falaram sobre tráfico de drogas, música e outros assuntos que muito contribuíram como subsídios para um processo de formação e informação para os professores de escolas daquela favela.

Apresentamos agora alguns alunos que cruzaram o meu caminho durante a pesquisa e deram significativas contribuições, não só nas entrevistas, mas também em situações que estão sendo relatadas.

ALUNOS DO COLÉGIO MUNICIPAL BOTAFOGO					
NOME	IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	HÁ QUANTOS ANOS ESTUDA NO C. M. BOTAFOGO	BAIRRO ONDE RESIDE	MORA COM
Diego de Souza da Conceição	16 anos	EJA (8º e 9º ano)	05 anos	Malvina	Pais
Thasya Beatriz dos Santos Ferreira	15 anos	EJA (8º e 9º ano)	06 anos	Malvina	Avó
Luis Claudio Cosme Leite	15 anos	9º ano	06 anos	Botafogo	Sozinho
Alan Tavares Madureira Lopes	14 anos	7º ano	08 anos	Malvina	Tia
Kemily Peçanha de Jesus	13 anos	8º ano	09 anos	Novo Botafogo	Pais
Nicolly Virgulino Barreto	14 anos	6º ano	04 anos	Malvina	Avós
Peterson Oliveira Estanislau	14 anos	6º ano	05 anos	Botafogo	Pai e madrasta
Thaís dos Santos Laurindo	13 anos	8º ano	08 anos	Malvina	Pais
Everton dos Santos Tereza	14 anos	6º ano	03 anos	Novo Botafogo	Pais
Marcos Vinícius de Jesus	14 anos	6º ano	06 anos	Novo Botafogo	Avós
Leonardo Barbosa	15 anos	EJA (8º e 9º ano)	06 anos	Novo Botafogo	Mãe

Quadro construído para pesquisa – arquivo pessoal.

Nesta etapa da pesquisa qualitativa e de caráter participante, após a autorização da direção, solicitei cinquenta minutos de aula com as turmas das professoras: Aline Mesquita, do Ciclo V e Nely Menezes, da Turma F9-102, tempo este que equivale exatamente a um tempo de aula. As professoras prontamente cederam o tempo, pois elas haviam se programado devido à antecedência da solicitação.

A dinâmica da conversação e debate com as turmas aconteceu durante uma aula de 50 minutos. Tempo em que mostrei uma foto da Malvina e contei um pouco da história do bairro e do Rio Macaé que corta a favela. Falei da olaria e dos olheiros, da Ilha das Malvinas que deu nome ao bairro e, ao longo dessa conversa, um depoimento me chamou a atenção, pois foi de encontro às histórias que contei nos dois primeiros capítulos. A aluna Tháysa Beatriz nos contou a seguinte história:

“Moro com minha avó, ela sempre conta que lavava roupa no Rio Macaé, aqui no bairro, que era muito limpo e tinha muito peixe que hoje não tem mais. Todo o esgoto é jogado no rio.”

Vários foram os assuntos que trouxe para o debate, indo além das perguntas do roteiro inicial. Informei que Macaé, na década de 70, tinha 50.000 habitantes e hoje tem mais de 220 mil – e ainda sim não para de crescer. Levantamos a informação de que na sala, dos 22 alunos presentes, 08 não nasceram em Macaé. Encontramos uma baiana, um pernambucano, dois cariocas, um aluno de São Paulo e três campistas.

Levantei questões relacionadas às vivências deles na favela, em meio aos problemas da violência, mas fui surpreendido com a alegria e o entusiasmo dos alunos ao falar do local onde moram. A discussão inicial me trouxe a lembrança de um dos *funks* mais conhecidos do Brasil que fomentou várias reflexões com ambas as turmas. A seguir uma parte da letra da música dos compositores e cantores Cidinho e Doca.

Eu só quero é ser feliz

Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Fé em Deus, DJ
Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.

E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
 Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,
 Com tanta violência eu sinto medo de viver.
 Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,
 A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.
 Eu faço uma oração para uma santa protetora,
 Mas sou interrompido a tiros de metralhadora.
 Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,
 O pobre é humilhado, esculachado na favela.
 Já não aguento mais essa onda de violência,
 Só peço a autoridade um pouco mais de competência.
 Eu só quero é ser feliz,
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han.
 E poder me orgulhar,
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
 Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, é.
 E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
 Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar.
 Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.
 Fica lá na praça que era tudo tão normal,
 Agora virou moda a violência no local.
 Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver.
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela.
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade,
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade.
 Vai pra zona sul, pra conhecer água de coco,
 E o pobre na favela, vive passando sufoco.
 Trocaram a presidência, uma nova esperança,
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança.
 O povo tem a força, precisa descobrir,
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.
 Eu só quero é ser feliz,
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
 E poder me orgulhar,
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu.
 Eu, só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.
 E poder me orgulhar, é,
 O pobre tem o seu lugar.

A letra desta música fala por si mesma e nos faz colocar vários ritornelos nesta partitura. Por conta dela, voltamos aos primeiros capítulos desta dissertação, onde

apresentamos um pouco desta realidade da favela. A música passou a permear a minha conversa e fui surpreendido no auge dos meus 12 anos de Colégio Municipal Botafogo, quando percebi que além de conhecer a favela, a escola e suas histórias, eu conhecia também o sentimento dos sujeitos. Ao apresentar *slides* com fotos da favela pude falar das condições de moradia, sendo surpreendido pela aluna Thasya Beatriz dos Santos Ferreira, que disse:

“Professor eu moro com minha avó, minha mãe mora em outro bairro mais bem tratado que esse, mas não quero sair daqui e não precisa esculachar”.

Em uma pesquisa qualitativa de caráter participante estamos sujeitos a estas armadilhas. Essa intervenção da Thasya Beatriz dos Santos Ferreira me surpreendeu. Ela mudou o roteiro que eu havia preparado, pois mesmo ressaltando neste capítulo a importância de ouvir o outro, entre as leituras que fiz, segundo os autores Filho e Neder (1997), fui alertado para as surpresas das respostas para algumas perguntas, isso porque (enquanto pesquisadores) desejamos que o outro nos responda como nos convém.

Foi preciso retomar a minha análise sobre a pesquisa de caráter participante, bem como me desfazer de possíveis preconceitos que porventura ainda tivesse, a fim de retomar o próprio sentimento de solidariedade e alegria de morar na favela que eu mesmo defendi.

Expor essa situação me recolocou no caminho e passei a ouvir o outro, literalmente, considerando o que meus alunos achavam sobre o fato de morar na favela e estudar na escola da favela.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 1997, p. 135).

Paulo Freire oferece uma importante contribuição para fomentarmos uma reflexão crítica sobre a potencialidade que os alunos viam como acabada, mesmo estando tão perto de concluir uma etapa tão importante da vida escolar. Vale lembrar que são alunos que chegaram ao 9º ano de escolaridade. Ao longo desta etapa da pesquisa, entre muitas brincadeiras e descontrações, perguntei para as duas turmas se uma educação popular era possível, no que diz respeito a acreditar que o conhecimento escolar poderia possibilitar horizontes a eles. A maioria ficou calada. Alguns disseram que sim, a escola era importante, mas atentei para

algo... Eles estavam no 9º ano, concluindo o ensino fundamental. O que teriam superado até aquele momento?

O aluno Diego de Souza que até então estava calado resolveu dar o seu depoimento e disse:

“No bairro há o tráfico, eu não me envolvo com essas coisas, não sou envolvido, mas já tomei dura da polícia umas duas vezes, passo ali (perto da boca de fumo,) falo com o pessoal, mas não paro. Quero estudar e concluir meus estudos. Eles têm dinheiro, tem moto, mulher, essas meninas ficam tudo dando mole pra quem é do tráfico, mas não quero nada com isso não. Os meninos chamam direto pra ficar ali com eles. Já pensei, mas vou não. Quem entra no tráfico não fica na escola”.

Todos reconheceram a escola como importante e aplaudiram as palavras do Diego, pois, como ele, resistiram às propostas da “escola do crime” e optaram pelo Colégio Municipal Botafogo, pelo menos por enquanto.

4.4 Histórias de vida e de escola: narrativas dos estudantes no *junto e misturado* da petroperiferia

Na favela, está todo mundo integrado, interligado a uma rede de conhecimento de mundo, uma rede que desafia o professor/a. No cotidiano da escola, com o ouvido e a visão apurada, notávamos na fala dos alunos algo de diferente no jeito de se comunicarem. Sem demonstrar preocupação com uma linguagem culta, as gírias são códigos muito utilizados pelos alunos, um modo de falar que acaba sendo desvalorizado por muitos, que não percebem nele uma forma de afirmação, um jeito de se declarar como alguém da favela com orgulho. O “tamo junto e misturado” e o “é a gente”, que difere do “é nós”, utilizado por outra facção, são exemplos destes códigos, uma linguagem que marca os adolescentes, os jovens da escola de favela.

As clássicas bermudas, chinelos nos pés, a camisa solta e larga e o inseparável boné são alguns dos acessórios que personificam os adolescentes e jovens da favela da Malvina, bem como os jovens das favelas cariocas. Essa característica é tão marcante que para a polícia ela serve como referência para dar uma “dura”, uma “blitz”. Muitos meninos são parados na

rua da escola, onde são revistados na frente de todos que passam. Boa parte dos alunos que passam por essa revista são alunos aplicados que vão à escola por conta própria e trabalham.

As entrevistas individuais encaminharam a pesquisa para uma importante leitura do cotidiano da escola e da favela dos alunos. Essa leitura vem sendo tecida ao longo da pesquisa, estabelecendo uma rede de interligações de suma importância, no caminho dos objetivos desta dissertação, entre eles, a compreensão da favela da Malvina como um espaço de tensões e conflitos e a relação deste tensionamento com o cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar do Colégio Municipal Botafogo.

O aluno Luís Claudio Cosme Leite, da EJA diurna, trouxe à tona esta discussão.

“Professor Douglas, eu estudo e trabalho, meu pai morreu eu tinha 12 anos e minha mãe me deixou, aí eu fui parar no CEMAIA (uma espécie de abrigo para crianças e adolescentes) até a minha tia me tirar de lá. Nunca convivi bem com a minha tia, que nunca confiou em mim. Uma vez fui ao baile, quando cheguei, ela disse que eu estava usando drogas, coisa que eu nunca fiz. Brigamos. Então eu fui embora de casa, aluguei uma quitinete com amigos, onde moro até hoje. Minha família não acredita em mim, meu avô só sabe me colocar para baixo, mas eu não vou desistir. Todo dia acordo. Vou para escola, para o trabalho pra provar para eles que eu vou conseguir. Vou ser mecânico industrial, queria terminar meus estudos aqui na escola, mas aqui só vai até o 9º ano. Se eu pudesse ficava aqui e não iria embora, os professores são meus amigos. O professor Felipe, de história, conversa muito comigo, ele me dá conselho, ensina muito bem, é meu amigo. Na escola estão meus amigos, os professores me tratam bem, as cozinheiras colocam a comida direitinho. Conheço todo mundo aqui. Minha família hoje é a da minha namorada, a Juliane, do 9º ano, o pai dela me trata como filho, sabe que sou trabalhador e que respeito à filha deles. Meu irmão mora no Rio, mas agente quase não se vê. Minha mãe mora num lugar aqui em Macaé chamado Águas Maravilhosas, mas não quero ir lá. Vou provar pra ela e pra todos que eu vou conseguir vencer na vida”.

Alunos como Luiz Cláudio Cosme Leite nos levam a pensar no papel da escola, do professor e no todo que envolve os estudantes no ambiente escolar. Esta história que afirmo ser verdadeira leva a uma reflexão sobre o quanto é importante ouvir uma história dessas, sobretudo para um professor que busca na favela uma prática pedagógica emancipadora. Como é de fato necessário refletir e agir no cotidiano da sala de aula, para que novas perspectivas sejam elucidadas sobre o papel da escola na vida de todos nós.

A história do Luís Cláudio Cosme Leite se junta a outras no cotidiano, como é o caso de famílias inteiras que estudaram no Colégio Municipal Botafogo e hoje são trabalhadores e esportistas. É o caso, por exemplo, da família Laurindo, moradores da Malvina. Cassino, Guilherme e Gabriel Laurindo foram alunos da escola e através de um projeto de judô social, para o qual foram encaminhados pela escola, tornaram-se campeões estaduais. Hoje, os três irmãos são ourives (trabalham fazendo joias) e lutadores de judô, na escola temos ainda a Taís Laurindo, um dos destaques do 8º ano.

Outras histórias vão sendo somadas a estas e misturam-se, como as dos alunos Alan Tavares Madureira Lopes, Kemily Peçanha de Jesus e Nicolý Virgulino Barreto. Alan vive com a tia e por problemas próprios da favela (já citados), ele poderia não estar na escola, mas optou pela escola da vida e é um exemplo a ser seguido. É um líder. Além de locutor da rádio da escola é bom aluno e participa do Judô. Kemily, que vive com os pais, tem uma história muito parecida com a de Nicolý, que vive com os avós. Ambas eram tidas como alunas-problema devido à rebeldia e à indisciplina, mas a escola nunca desistiu delas e o judô as lapidou, hoje são joias raras, destacando-se nas notas e na vida.

A seguir podemos ver as alunas Kemily Peçanha de Jesus e Nicolý Virgulino Barreto em posição de luta, com o apoio da professora Aline, de judô, uma das responsáveis pela transformação das alunas que hoje são exemplos de superação e que na ausência da professora assumem a turma dos mais novos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de passear pela vida de alguns dos sujeitos que inspiraram esta dissertação, dando continuidade às entrevistas, perguntei sobre a disciplina que eles mais gostavam de estudar e por que. Foi incrível constatar que apesar de um ou outro preferir determinada matéria, todos foram unânimes em afirmar que o melhor é estudar com um professor/a que sabe ouvir e que conversa com eles. Os depoimentos dos alunos Diego, Nicolý e Kemily, respectivamente, levam-nos a compreender melhor as motivações desses “praticantes escolares”:

Diego de Souza da Conceição,

“Eu não gostava de português, mas hoje é a matéria que consigo aprender melhor, a professora Nely explica bem. Ela conversa com todo mundo, sabe da nossa vida, chama pelo nome e não tem esse negócio de chamar de garoto, menino. Se faltar ela pergunta tudo. É muito bom assim”.

Nicolý Virgulino Barreto,

“Tive um problema com o professor Victor Falcão, quando estava no 6º ano; briguei com ele, falei palavrão e ele conversou muito comigo e me ajudou, eu era muito nervosa. Hoje ele voltou a me dar aula de Português, no 8º ano, e é a matéria e o professor que eu mais gosto, depois da professora Aline do Judô”.

Kemily Peçanha de Jesus,

“Eu gosto de Português, mas a professora que mais me ajudou foi a professora Aline Souza, do Judô, ela é como uma mãe, conversa, briga, dá conselho e ensina muito bem. Ela escuta nossos problemas e me ensinou a ser mais calma e a respeitar mais as pessoas”.

Eis que nesta partitura musical nos deparamos com esses compassos tão cheios de significados. Essas notas, com suas apogiaturas e ligaduras, levam-nos a outro objetivo da pesquisa, que é o de investigar a significância destas trajetórias docentes e discentes, para o desenvolvimento da prática pedagógica exercida no cotidiano da escola. A cada compasso que avançamos, ficamos mais próximos do tom desta escola de petroperiferia.

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela e a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma (FREIRE, 1997, p. 137).

As narrativas das histórias e das memórias dos sujeitos do Colégio Municipal Botafogo, colocadas em diálogo, possibilitou-nos conhecer um pouco mais dos respectivos sujeitos, bem como a formação e as suas expectativas, além das diferentes características de diferentes sujeitos do cotidiano escolar. De posse dessas diferentes e significantes narrativas, investigamos o papel deste professor/a, entendendo a importância da relação professor aluno na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA ESCOLA POPULAR INACABADA – UMA FERMATA³²

Escola, conhecimento e problemática social, esta foi a tríade que nos acompanhou ao longo de todo o percurso de nossa pesquisa. Para cada um destes três campos de estudo, em diálogo constante, encontramos outros correspondentes que também se aproximaram dos nossos objetivos: a escola da petroperiferia, a atuação dos professores/as; o conhecimento e o currículo, em permanente construção na petroperiferia, como forma de refletir sobre as tensões e conflitos do contexto escolar para o cotidiano da escola.

É fundamental, ao concluir este trabalho, refletir sobre a escola nesta tríade, considerando as suas ramificações, mas sempre “junto e misturado”. Ao longo da pesquisa convidamos o professor/a que chegou à escola de favela para fazer-se presente, como autor e sujeito do conhecimento. Deixamos evidente que ele precisa apreender a realidade, acreditando no conhecimento popular como parte de um currículo real, algo que não pode ser negado e muito menos desconhecido e desconsiderado no cotidiano da escola e da sala de aula. Defendemos a ideia de que cabe também ao professor, enquanto sujeito autor e pesquisador, apropriar-se do que até então lhe era estranho, a fim de tornar-se mais próximo dos alunos, com uma possível e afetuosa troca de conhecimentos.

Ao dialogar com Paulo Freire, no âmbito das perspectivas dos docentes que atuam na petroperiferia macaense, procuramos fazer um recorte da difícil realidade vivenciada pelos discentes do Colégio Municipal Botafogo; levando em conta os alunos e alunas oriundos de famílias que residem numa favela, com um nível de pobreza que destoa da riqueza produzida na cidade que é a Capital Nacional do Petróleo. Como docente desta escola há doze anos coloquei a minha memória a serviço desta história, desta partitura que resolvi pesquisar de forma cuidadosa e sistemática.

Na relação com professores/as e adolescentes e jovens do Colégio Municipal Botafogo privilegamos uma observação sobre o respeito aos saberes do educando, considerando também o respeito ao ser humano. Penso que as duas formas de respeito não podem estar dissociadas, independentes da escola, do contexto, do projeto pedagógico; o respeito deve ser parte fundamental das relações entre escola e comunidade, professor e aluno. Ao observar no colégio o fluxo das reflexões sobre a atuação do professor na escola de favela, ao longo desses

³² **Fermata:** é um sinal colocado acima ou abaixo da nota e indica que se deve prolongar a duração do seu tempo.

12 anos de trabalho docente, percebi que a questão da disciplina aparecia sempre como a maior preocupação.

Foi necessário fazer um recorte histórico do município até chegarmos à descoberta do petróleo na região da Bacia de Campos e, posteriormente, na formação das petroperiferias, como a Malvina, e mais adiante no surgimento do Colégio Municipal Botafogo.

Ao avançar para os últimos compassos desta partitura feita de sons ecoados da especificidade de uma escola de petroperiferia urbana, caminhamos em meio aos compassos, com notas que precisaram de sinais, como o *staccato* e *apogiaturas* que deram conta dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Preocupamo-nos em não limitar este trabalho a uma leitura compreensiva por si só, mesmo considerando que até então esse teria sido um dos nossos objetivos, entre outros. Por conta dessa leitura realizamos um significativo mergulho na realidade de uma petroperiferia urbana, na cidade símbolo do capitalismo no Brasil: Macaé, no Estado do Rio de Janeiro. Na favela da Malvina está localizado o Colégio Municipal Botafogo, *lócus* de nossa pesquisa e bálamo de experimentações de um cotidiano observável, espaço que nos deu a tônica das “possibilidades de ganho” das diferentes “maneiras de fazer” na atuação docente de uma escola de favela. Essa mesma atuação – perpassada pelas histórias de vida que foram escolhidas como fonte para a pesquisa – serviu como exemplo da dimensão das práticas pedagógicas, observadas como fundamentais para a reflexão sobre a escola de favela, a escola popular.

No “arranjo” desta partitura trouxemos novidades, apresentando novas notas em que o professor aparece ora como regente ora como regido. Ao longo desse arranjo o professor deve considerar que os sons que eclodem desta orquestra periférica podem parecer desafinados, quando ouvidos sem uma escuta sensível. Na orquestra, cada instrumento teve a sua identidade própria, a “clarineta” não era sempre a mesma e não propagava sempre o mesmo som; cada “clarinetista” encontrou a sua maneira de soprar, produzindo sons diferentes.

No Colégio Municipal Botafogo, no contexto desta pesquisa, os alunos/instrumentos/músicos representaram no cotidiano da escola muito mais que o barulho, os sons de uma favela negligenciada, marcada pela ausência de políticas públicas. Quando paramos para escutar, no lugar do barulho – provocado pelas dificuldades (próprias às tensões e conflitos cotidianos) – ouvimos uma música cheia de sons diferentes. Uma música em que cada nota, cada instrumento, representa uma identidade a ser apreendida pelos sujeitos escolares.

No processo de desenvolvimento da pesquisa foi preciso perspicácia e sensibilidade para atentar para o que estava acontecendo. Para aguçar os sentidos, a fim de ouvir, enxergar e viajar pelas histórias de vida, narradas pelos sujeitos que protagonizam essas histórias dentro desta petroperiferia. Fez-se necessário também uma apropriação do real: “Ao real experimentado se chega dando centralidade e autoria aos sujeitos, sobretudo coletivos que vivenciam, constroem ou padecem” (ARROYO, 2013, p. 130).

Nesta pesquisa – que tratou da especificidade de uma escola de favela, com todas as questões que envolvem a relação da comunidade escolar com a violência, material e simbólica, tão latentes – fomos chamados a decifrar os códigos, sinais e marcas deixadas pelos alunos no cotidiano, de forma que precisávamos compreender que saberes eram aqueles que precisavam ser respeitados – e quem eram aqueles adolescentes e jovens que encontrávamos na escola.

Essa representa a demanda principal dos adolescentes e jovens desta escola de favela: o respeito pelo que gostam e sabem. Assim, o professor/a não poderia valorizar o ilícito, mas as regras do macrosocial só poderiam se sobrepor às regras do micro, da favela, quando fossem refletidas, trabalhadas, entendidas e compreendidas pelos sujeitos que ali residem, estudam e sonham – eis aí o respeito.

Ao longo da pesquisa foi importante refletir sobre o fato de que as ações dos professores/as do Colégio Municipal Botafogo (transcritas neste trabalho) transcenderam e perpassaram pelas ações de outros/as professores/as, que possivelmente atuam ou vão atuar como docentes em escolas de favela. Nosso propósito não foi o de estabelecer padrões para práticas docentes, uma vez que ao considerarmos as histórias de vida, a formação de cada sujeito e a especificidade de cada escola, qualquer forma de padronização acabaria como infundada, no que tange aos aspectos individuais, pessoais, locais e culturais.

Procuramos deixar claro que não há uma receita, nem um padrão para o professor que atua em favela, locais que são caracterizados como área de risco social, devido à violência no seu contexto. Mas defendemos nesta pesquisa uma ação educativa que reflita para além da sala de aula e das possíveis regras impostas pelo sistema, no que tange ao cumprimento de metas que possam inviabilizar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Na escola, em seu cotidiano, devemos entender que esta significação ocorre em “ações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, o tempo e o espaço cotidiano do viver, problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver” (ALVES, 2002, p. 117).

Trouxemos Paulo Freire para a nossa reflexão e a sua *Pedagogia da Autonomia* (1997), num diálogo sobre a prática e saberes pedagógicos, aqui refletidos sob a ótica de quem ensina e aprende e aprende e ensina. Analisamos o professor, segundo Freire, em seu sentir e agir com determinação e comprometimento com uma prática pautada pela reflexão, algo que se dá na troca de conhecimentos com os alunos, pela humildade, pela apreensão da realidade de seus educandos. Outro autor que esteve conosco nesta dissertação, pensando esta escola popular e possível, foi Miguel Arroyo, principalmente com a sua discussão sobre o “*Currículo, território em disputa*”, na qual defende o professor/a que percebe que a sua história, a própria história da docência e do movimento docente, suas autorias e identidades profissionais estão ausentes nos conhecimentos propostos pelos currículos de formação e de educação básica.

Foi fundamental pensar na ação educativa como um ato político, em que o professor pode encontrar meios viáveis para discutir as questões sociais, de forma a colaborar para a formação de uma consciência crítica, mas isso só se torna possível quando ele próprio chega a compreender a realidade da pobreza, nesse caso, da favela das Malvinas e adjacências, como reais. Para isso, ele não poderia estar neutro e imune às precárias condições de sobrevivência dos alunos.

Esta pesquisa que narrou as histórias de vários sujeitos e que apresentou uma escola pulsante (dentro de uma favela cercada pelo tráfico de drogas) representa a certeza de que essa mudança é possível, visto que na dinâmica social a vida da escola é a vida dos vários sujeitos que nela estão e que por ela passaram. Não foi possível mensurar o tempo dessa vivência diária e contínua, mas podemos elencar os frutos de uma escola de favela, que como tantas outras provam a cada dia que podem ser sempre mais.

Entre o sonho e a realidade existe sim a necessidade por trabalho, pela subsistência, configurando uma realidade que não condiz com a cidade de Macaé do petrodólar. Ao mesmo tempo é formidável reconhecer o esforço dos professores que permanecem nesta escola popular por acreditarem que alguma mudança social é possível. Que os alunos – mais do que campeões de judô, karatê e futebol – são campeões da vida – que é dura e difícil, mas é vivida intensamente.

São histórias que vimos ao longo do trabalho e que nos fizeram acreditar que a escola popular é possível. Contudo, não é comum vermos jovens tão esperançosos, em meio à condição de menos valia gerada pela desigualdade social. Tivemos casos de alunos com potencial que poderiam alçar voos maiores, só que o limite da vida está, para muitos, nos limites do bairro; “há uma relação de alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A

esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1997, p. 80).

Nesta trajetória de luta pela educação popular, pela escola popular e possível, não podemos ingenuamente acreditar que a escola sozinha pode romper com todos os paradigmas postos pela desigualdade social e ser a redentora dos projetos de vida das camadas populares. O próprio Paulo Freire nos diz com clareza que a educação sozinha não muda o mundo. Esse discurso não deve fazer parte das nossas discussões quando pensamos na escola possível. Também não podemos aceitar as concepções fatalistas que pregam que os sujeitos pobres financeiramente da periferia não podem ser mais.

Após muitos compassos é hora de usar uma pausa, uma “suspensão” nesta partitura feita de rigor e afetos pedagógicos. Esta música revelou que a cada compasso nos deparamos com notas, valores, acordes diversos que nos permitiram mergulhar pelos sons de uma escola de favela. Não podemos colocar aqui um ponto final nesta narrativa musical, pois muitos acordes surgiram neste palco de criações. Outros acordes, com certeza, surgirão, uma vez que o movimento é a tônica da vida, dentro e /ou fora da escola.

A música que permeia essa reflexão é *O trenzinho do caipira*, de Villa Lobos (1930), pois sempre tentei encontrar, compreender e visualizar uma obra musical que pudesse ligar a minha pequena cidade de Silva Jardim à petroperiferia da Malvina. Nesse caso, vale lembrar que a Malvina é dividida pela antiga Estrada de Ferro da Leopoldina, a mesma que passa em minha cidade. Muitas vezes, quando criança, brinquei com os amigos de pular tampinhas na linha e não podia imaginar que o mesmo trem que passava em minha cidade passaria em Macaé, na Malvina, bem próximo das trilhas e dos caminhos que levam ao Colégio Botafogo.

O maestro brasileiro Villa Lobos compôs a música *O trenzinho do caipira*, peça que faz parte das *Bachianas Brasileiras* nº 2; ele colocou no arranjo os instrumentos de uma orquestra executando os sons de uma locomotiva, simulando uma viagem. Essa é a viagem que proponho aos professores das escolas de favela, das petroperiferias. Adentrar a escola com a sensibilidade aflorada, a fim de viajar verdadeiramente no imaginário dos sujeitos que a compõe, acreditando que é possível uma escola popular. É importante ter a clareza de que a escola que queremos como popular precisa ultrapassar outros obstáculos sociais e epistêmicos.

Sabemos que inúmeros são os desafios à edificação da escola pública e popular. Eles nos remetem a questões de natureza estrutural, tais como os históricos processos de exclusão presentes na formação social brasileira. Estes desafios dificultam e podem ser impeditivos de um processo qualitativo de democratização das escolas públicas brasileiras, tendo em vista as suas dificuldades estruturais e conjunturais de se tornar efetivamente uma escola popular (ESTEBAN ; TAVARES, 2013 apud STRECH; ESTEBAN, p. 296).

Com a fala dessas autoras podemos concluir, mesmo que provisoriamente, que esta viagem, pela perspectiva da janela de um trem, permite-nos vislumbrar muitas travessias, configurando as muitas lutas cotidianas em defesa da escola pública e popular.

Reafirmo, contando os compassos e as notas dessa partitura, a necessidade de refletir sobre a especificidade das escolas localizadas em favelas, em petroperiferias, em áreas consideradas de risco; essa necessidade nos “(co)moveram”, estimulando-nos a pensar na formação dos professores/as e no próprio currículo escolar, como campos políticos e epistêmicos fundamentais para a criação e o fortalecimento de escolas acolhedoras, generosas e includentes.

Escolas, cujo desafio de (se) conhecer mais e melhor funciona como um pretexto, entusiasmado, para que as histórias e memórias dos sujeitos possam circular com gentileza e força nos espaços escolares (e fora dele), possibilitando a permanente irrigação desses espaços pelas vozes ritmadas de todos aqueles e aquelas que o constituem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, N. (Org.); SGARBI, P. *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S.; NASCIMENTO, R. E.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. R. R. (Org.). *Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.
- ARROYO, M. Trabalho - educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e a crise do trabalho*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber, 2007.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rauarier. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, A. *Histórias e lendas de Macaé*. 2. ed. Macaé: Damadá, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 7. ed. São Paulo: Cortes, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Título???** Petrópolis: Vozes, 2013.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e a crise do trabalho*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Schwarcz, 1991.
- GUIMARÃES, M. H. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- JESUS, R. F. Sobre caminhos trilhados... Os mares navegados... Hoje sou professora. In: VASCONCELOS G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- JUNIOR, D. T. L. (Org.). *Macaé, síntese geo-histórica*. Rio de Janeiro: Artes Publicações, 1990.
- LARROSA, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.
- MACAÉ. Secretaria Municipal de Habitação. *Plano Local de Habitação de Interesse Social – PLHIS*. Macaé: SMH, 2010.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, M. T. S. (Org.). *Práticas de memórias docentes*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escolas*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOREIRA A. M.; CANDAU V. M (Org.). *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PARADA, A. A. *Histórias curtas e antigas de Macaé*. Rio de Janeiro: Artes Gráficas, 1995.
- PASSOS, M. C. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PRIOLLI, M. L. M. *Princípios básicos da Música para juventude*. 38. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música, 1997.
- RESSIGUIER, J. H. B. *Atividade petrolífera e impactos no espaço urbano do Município de Macaé/RJ – 1970/2010*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Candido Mendes, Campos do Goitacazes, 2011.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SANTOS, A. M. O.; SILVA, E. S.; FARAGE, E. J. (Org.). *A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2010.
- SANTOS, M. *Pobreza urbana*. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TAVARES, M. T. G. “*Os pequenos e a cidade*”: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

TORQUATO, R. S. *Escola-Favela e Favela-Escola: esse menino não tem jeito*. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

TORRES, A. *A riqueza vem do fundo do mar*. Rio de Janeiro: Caringi, 2008.

ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GLOSSÁRIO

A gente/é nós: expressões próprias para determinada facção criminosa.

Acordes: conjunto de sons ouvidos simultaneamente de maneira agradável ao ouvido.

Afinação: é o processo de produzir um som ajustado ao diapasão normal por comparação a outro som (boa ou má afinação).

Afinação (2): as notas.

Alemão: expressão usada para caracterizar o “**vacilão**”, “**X9**”, ou de outra facção.

Andamento lento: ritmo pouco acelerado.

Andamento moderado: mais rápido que o lento.

Andamento rápido: com muito movimento.

Bagulho é doido: expressão usada pelos integrantes do tráfico (ou simpatizantes) para falar da tensão, da adrenalina vivenciada pela comunidade dominada pelo tráfico.

Bonde: é uma expressão que pode representar um grupo, uma gangue ligada aos traficantes. Pode representar também a nomenclatura de um grupo musical, ou simplesmente a ideia de sair com amigos da escola em bonde.

Bote: serve para expressar a ideia de uma ação certa (ou não); a polícia pode dar uma “batida” certa em uma operação, como também pode errar na estratégia. Os traficantes também podem dar um “bote” certo ou errado na busca por um “**alemão**”.

Compasso: são unidades métricas que agrupam os tempos na partitura.

Contratempo: dá-se o nome de contratempo às notas executadas em tempo fraco, ficando o tempo forte preenchido por pausas.

Desafinação: é o som mal afinado, fora do temperamento ajustado de execução.

Diapasão: é uma nota base que permite a afinação dos instrumentos.

Dissonantes: são intervalos que não são justos, ou seja, destoam do que é entendido como o normal da escala.

Escala: é a sucessão das notas em ordem crescente ou decrescente.

Fermata: é um sinal colocado acima ou abaixo da nota e indica que se deve prolongar o tempo da mesma.

Harmonia: são sons simultâneos.

Intervalo: é a diferença de altura entre dois sons.

Ligadura: uma linha curva que liga um som ao outro.

Marezeiro: são os jovens da comunidade que se divertem tomando banho no rio Macaé quando a maré sobe.

Melodia: são sons combinados, ouvidos sucessivamente e que dão um sentido musical.

Menor: essa expressão – apesar de não ser mais utilizada para classificar aqueles que têm menos de 18 anos – é utilizada na comunidade como uma referência aos adolescentes envolvidos.

Música: é a arte que combina os sons de maneira agradável aos ouvidos.

Notas: sinais que representam o som, como os alunos são diferentes.

Oleiro: artesãos que lidam com o barro para a fabricação de tijolos, entre outros materiais.

Olheiro: aquele que olha que vigia a favela, que monitora a entrada da polícia.

Os meninos: são os soldados que servem ao tráfico de drogas.

Panco: expressão usada pelos olheiros para avisar da chegada da polícia. É comum usarem a expressão: “Panco de Blazer”, ou “Panco de Golzinho”, carros utilizados pela polícia. Na escola ela é usada pelos alunos para identificar o coordenador do andar, nesse caso, “Panco de (Nome do coordenador)”.

Pausa: sinais que representam silêncio.

Pauta: linhas horizontais e paralelas onde se escrevem as notas, a música (que pode ser vista como uma história) é contada na pauta.

Perdeu: usada em assaltos, essa expressão é muito usada por policiais que dão o **bote** certo e apreendem algo, drogas ou armas.

Proibidão: *Funk* que faz apologia ao tráfico, ou simplesmente critica a ação muitas vezes truculenta da polícia.

Ralentando: quando a música está em um ritmo mais acelerado e através de um sinal do regente ou da partitura ela entra em um ritmo mais lento.

Ressonância: é a tendência de um sistema oscilar em máxima amplitude, em certas frequências mecânicas ou acústicas. É semelhante ao eco.

Ritmo: é o movimento dos sons por sua maior ou menor duração

Ritornello: é um sinal que indica que precisamos voltar a compassos anteriores.

Suspensão: é um sinal colocado sobre uma figura de pausa ou de valor; uma figura que é duradoura e só é interrompida pelo regente.

Tempo: é a duração do som de determinada nota, em um dado compasso.

Tom: é o intervalo entre dois sons.

Tônica: é o grau mais importante da escala, é a nota que dá nome à escala.

Vacilão: aquele que vacila que dá mole, que se descuida de algo importante, ou mesmo que faz algo de errado aos olhos do tráfico.

Vai pro mangue: expressão de ameaça, pois nas Malvinas o mangue (a parte que ainda é preservada) é o cemitério daquele(a) que não seguiu as regras, dentre eles os “**X9**” – os que avisam a polícia ou mesmo a outra facção sobre algo que não poderia ser revelado.

Vapor: é o que vende drogas.

Vermes: nome dado à polícia pelos traficantes.

X9: nome dado aos que entregam à polícia o paradeiro de algum traficante, mas serve também para aquele que entrega as operações policiais.

ANEXO A – Memórias.

Meu acervo pessoal de fotografias, revelando minhas memórias do Colégio Municipal Botafogo.



Meus alunos com minha família em minha casa em Silva Jardim.



Na escola onde tudo começou.



Com a minha primeira turma no 1º ano desta história.

Colégio Municipal Botafogo



Nossos campeões do judô, com a professora Aline, no Projeto “Quem luta não briga”.



É a escola que pulsa em alegria e conhecimento. Apresentação dos alunos no Projeto Africanidade (2012).



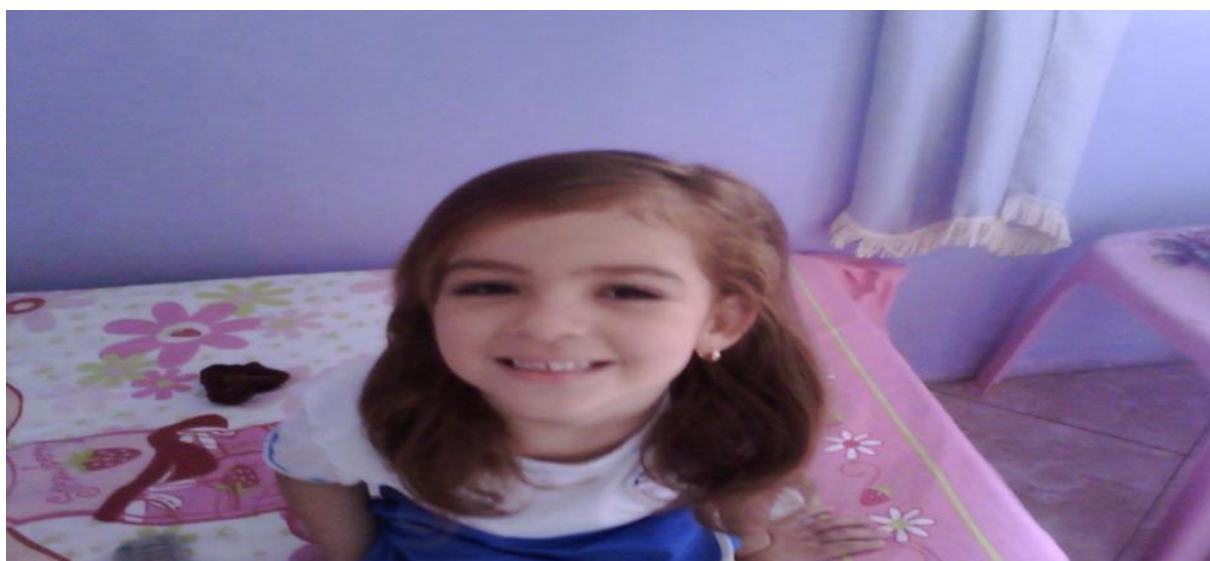
A casa de uma aluna do 9º ano em meio ao mangue. Registro feito em uma visita domiciliar (2013).

ANEXO B – Família.

Memórias familiares através das fotos do arquivo pessoal.



Meu filho Davi (2013).



Minha filha Helena (2013).



Com Graciana, Helena e Davi, minha família (2013).

ANEXO C – Autorização.

Termo de autorização para as entrevistas e publicação de fotos.

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, _____, portador do RG _____ e CPF _____ autorizo, graciosamente, o mestrando Douglas Rodrigues Ribeiro, portador do RG 111.222.72-2 CPF 086.813.317-52, a utilizar minha entrevista e fotos, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação, ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ___/___/____, pelo pesquisador, da forma ética, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, bem como sua disseminação via Internet, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra acadêmica - científica.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o mestrando Douglas Rodrigues Ribeiro poderá dispor livremente da mesma, desde que o uso seja de maneira ética, mantendo a integridade original do material, garantindo o seu uso para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Afirmando também não caber a mim qualquer remuneração, a qualquer tempo e título, pelo uso do material.

Silva Jardim, _____ de _____ 2013.

Assinatura do entrevistado ou responsável legal.

Mestrando Douglas Rodrigues Ribeiro

Para mais detalhes e os resultados da pesquisa, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail: profdouglas@ig.com.br.