

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA GALVÃO NASCIMENTO

DIVERSIDADE DE CULTURAS NA ESCOLA:

reflexão sobre uma experiência

São Paulo

2009

MARIANA GALVÃO NASCIMENTO

DIVERSIDADE DE CULTURAS NA ESCOLA:

reflexão sobre uma experiência

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto

São Paulo

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.30
N244d

Nascimento, Mariana Galvão
Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência/ Mariana Galvão Nascimento; orientação Elba Siqueira de Sá Barretto. -- São Paulo: s.n., 2009.

190 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Diversidade Cultural 2. Currículos e programas 3. Relações étnico-raciais I. Barretto, Elba Siqueira de Sá, orient

Folha de aprovação

Mariana Galvão Nascimento

**DIVERSIDADE DE CULTURAS NA ESCOLA:
reflexão sobre uma experiência**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares**

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

São Paulo

2009

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a análise da experiência de introdução de oficinas de Cultura Brasileira em escola municipal da capital paulista, cujo projeto pedagógico tem características diferenciadas. Esboçando as linhas mestras do projeto da escola em que ocorre a experiência, ao descrever e problematizar o trabalho desenvolvido nessas oficinas, notadamente, as de Capoeira e de Música que tratam da temática afro-brasileira, buscou-se analisar as tensões existentes entre o conhecimento oficial veiculado na escola e os saberes tradicionais produzidos no universo das culturas populares.

Foram realizadas entrevistas com membros da comunidade escolar – diretora, professoras,icineiras, membros do Conselho Pedagógico, bem como alunos e familiares, com o intuito de reconstruir as origens das atividades em torno da cultura brasileira na escola, e de verificar os desdobramentos da abordagem que valoriza as contribuições da cultura afro-brasileira.

O objetivo foi o de analisar em que medida há integração entre os conhecimentos sistemáticos e as oficinas culturais; se as professoras da escola demonstram aceitar e reconhecem a proposta de trabalho em torno da cultura afro-brasileira como componente do conteúdo curricular e, ainda, se perceberam mudanças na forma como os estudantes elaboram suas convicções sobre a presença e a contribuição dos afro-descendentes em nossa cultura. Da parte das crianças quis-se identificar como elas captam e reelaboram as informações advindas das oficinas que têm como temática a cultura afro-brasileira e se, de alguma maneira, alunos afro-descendentes aceitam melhor a presença das culturas negras na composição de suas identidades. Do lado das crianças brancas desejou-se observar se a abordagem incitada nessas oficinas produziu mudanças relativas à ampliação de seus repertórios culturais originais. Em relação aos

familiares, tentou-se captar como eles aceitam a proposta que a escola oferece, de trabalho com a diversidade cultural.

Para tanto, utilizamos o referencial teórico oferecido pela teoria crítica do currículo, com base em autores como Apple, Giroux, McLaren, Sacristán, bem como algumas contribuições de Canclini, para compreender melhor a inserção das culturas tradicionais no contexto do capitalismo global.

Palavras-chave: diversidade cultural, currículo, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The subject of this thesis is to analyze the experience of introduction of workshops about Brazilian Culture at a municipal school at São Paulo's capital which pedagogical project has distinct characteristics. Sketching the main lines of the project at the school where the experience occurs describing and problematizing the work developed in these workshops, specially, the one of Capoeira and Music workshop which works about an afro-brazilian thematic. The thesis looks for to analyze the tensions existents between the official knowledge transmitted in school and the traditional one made on the popular culture universe.

There were made interviews with members of the scholar community – principal, teachers, “workshoppers”, members of the Pedagogical Council as well as students and relatives with the objective to rebuild the beginnings of the activities related to brazilian culture at school and to check the unfold of the approach that values the contributions of afro-brazilian culture.

The objective was analyzing in what measure occurs the integration between the systematic knowledge and cultural workshops; if teachers at school demonstrate accepting and recognizing the work proposal with afro-brazilian culture as a component at curriculum contents and, more, if they have noticed changes on the way that the students organize their convictions about the presence and the contribution of afro-descendants in our culture. On children part it was intended to identify how they catch and reorganize information came upon workshops which have as thematic afro-brazilian culture and if, in any way, afro-descendants students accept much better the presence of “black-cultures” building their identities. On white-children part it was wanted to observe if the approach employed at these workshops has produced changes relating to

the amplification on their original cultural repertory. Relating to the family, it was tried to captivate how they accept the proposal offered by the school: working with cultural diversity.

Therefore, we have used theoretical reference offered by the curriculum critical theory, based on authors like Apple, Giroux, McLaren, Sacristán, as well as some contributions from Canclini to comprehend better the introduction of traditional cultures at the global capitalism context.

Key-words: cultural diversity, curriculum, ethnic-racial relationship

Dedico esse trabalho às mulheres da minha família. Com elas aprendi sobre determinação, sobre as lutas às quais temos que aderir para transformar a realidade, as individuais e as coletivas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto, por me acolher num momento difícil, em que me desligava de outra linha de pesquisa, já no mestrado. A sensibilidade em relação à escrita do novo projeto de pesquisa, a generosidade e a paciência em relação a tantas ocorrências pelo caminho, as conversas regadas a chá e pão de mel, fazem parte de um aprendizado muito maior, que envolve a vivência das angústias de ser mulher, mãe, esposa e pesquisadora. Obrigada por oferecer-me a oportunidade de criarmos parcerias, como o estágio no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a visita com os alunos ao Quilombo Brotas.

À Ana Elisa Siqueira, diretora da escola estudada, por me abrir as portas da escola quando da minha chegada às oficinas de Cultura Brasileira. Em todos os momentos desse processo me senti acolhida como partícipe do projeto e, talvez por esse motivo, tenha ido mais além e começado a gestar esse trabalho que agora se concretiza. Obrigada pela confiança, ao acreditar nas minhas propostas, podendo “experimentar” vivências ousadas: tanto pelo número de alunos, quanto pela temática tensa para a escola.

Ao grupo de capoeira CEACA: mestre Alcides, mestre Durval, Pança, Esquilo, Soneca, Paulinho Baraúna, Fabio. O trabalho com a cultura afro-brasileira na escola foi facilitado e, certamente, mais prazeroso, devido às trocas com toda a equipe.

A toda equipe “técnica” da escola que esteve comigo desde os tempos das oficinas até os momentos finais desse trabalho: Geraldo, Renata, Cidinha, Ednéia, Fernando, todos fundamentais à realização das oficinas culturais de Música. Aos professores, todos sem exceção, obrigada por compartilhar dos momentos de alegrias e frustrações na escola pública. Certamente a experiência coletiva com vocês me engrandeceu. Às professoras, queridas, Anna Cecília, Cléuma, Luciana,

Maria Elisa, Egle, Simone, Ana Elidia, Cleide, com quem trabalhei mais diretamente e muito aprendi, obrigada pela confiança, por poder dividir com vocês minhas intuições e ter suporte para concretizá-las. Às companheiras oficinas: Flávia, Suzana e Vânia, pelo compartilhamento das angústias e acertos nessa nova categoria de profissional da educação. A todos os interlocutores que participaram das entrevistas que fazem parte desse projeto. Muito obrigada!

Às crianças da escola, obrigada pelos momentos de diversão, pelas conversas sábias que tivemos nas rodas de conversa, nos passeios e vivências conjuntas. Obrigada pelo aprendizado sobre um “ser” da infância que mora na gente, sempre. De alguma maneira vocês despertaram a minha criança.

À equipe da Associação Morungaba: Mônica, Carol, Adriana e Meire. À formadora Cláudia Passos, cuja convivência foi breve, porém muito prazerosa. Às estagiárias que me acompanharam nesses anos, agradeço as conversas e *insights* precisos, olhar de quem está de fora, sobre alguns alunos. À Renata Soares, presidente da associação, que sempre me proporcionou experiências interessantes em encontros e cursos de formação sobre o tema do corpo, da arte e da infância.

Aos professores do curso de Ciências Sociais: Reginaldo Prandi e Vagner Gonçalves da Silva, pelo primeiro contato com as experiências etnográficas e os terreiros de candomblé em São Paulo. Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, Profa. Dra. Roseli Fischmann, Profa. Dra. Diana Vidal, por incrementar minhas reflexões, uma vez que cheguei à casa com pouco repertório de leituras no campo da educação.

À Profa. Dra. Maurilane Biccas (FE/USP) e ao Prof. Dr. Alberto Ikeda (UNESP) pelas sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos companheiros do Instituto Paulo Freire: Julia Tom que até lá me levou e a Francisca Pini e Paulo Padilha, que me deram a oportunidade de estar na equipe do Programa Escola Cidadã. Aos queridos Eliseu, Alcir e Jason, pelas primeiras vivências “na ponta” em torno da temática freireana; à Márcia, Julia Bruce, Alencar e Marcelo, pelas primeiras vivências com as Oficinas Artístico-Culturais em Osasco. À Pin e Marília, pela descontração e almoços divertidos. À Roberta Stan, pela confiança concedida para a realização das oficinas de Ritmos Brasileiros e, especialmente, à Roberta Scatolini, por dividir sonhos e anseios, por acreditar nas diferentes linguagens artísticas como forma dos sujeitos diversos se verem representados na escola. Obrigada pelo “aconchego” intelectual e pela irmandade de cabeças. Odoiá!

Aos quilombolas do sítio Brotas em Itatiba: Manoel e Ciene, os anfitriões. À tia Aninha, pelas conversas infundáveis, histórias e estórias que alimentam o espírito; a tio Fabio, Jandira e Geni, pelas estórias da infância no sítio, obrigada por poder compartilhar momentos familiares inesquecíveis. Aos demais moradores, todos, adultos e crianças, pelos vários momentos agradáveis que passamos juntos; pela força e sabedoria nos momentos difíceis. A confiança depositada por todos os descendentes de Emília e Isaac é o que nos dá força e mantém forte o desejo de “continuar junto”. À Rose, por abrir as portas dessa casa, e pelos sonhos e projetos ainda a realizar.

A todos os quilombolas com os quais convivi no projeto Quilombos Vivos: do Vale do Ribeira, de Ubatuba, do Sudoeste: obrigada por dividir as experiências de luta de vocês. Elas certamente me acompanharão diante do sonho de construção de um mundo mais justo.

Aos amigos e amigas desde os tempos de FFLCH: a Andrea Giberti e Fernanda Lucchesi pelas conversas via skype (salve a tecnologia!), obrigada pelas palavras confortadoras e ao Zé Henrique (Bozó/Dr. Artigas), idem! A Priscila Matta e as meninas Ana Clara e Lia; á Tânia, Vânia e Caio; a Fernanda Blauth, Luciano (Bambino) e o pequeno Francisco; a Patrícia Mitidiero e as lindas, Laís, Luá e Nina; ao Matu, Rerê a Moara; a Paulinha e Ioiô, obrigada pela convivência alegre, agradável, por dividir sonhos em comum. À Maria Clara, amiga amada, e à Kika, pelo apoio incondicional, por dividir comigo angústias e projeções para o futuro. A vida com vocês, e agora com os filhos, se faz mais prazerosa... Que a partir de agora nós voltemos a nos encontrar com mais regularidade! Por nós e por nossas crias! Prometo...

À Luiza Meira pela formatação do texto e à Bia Benedetto pelas sugestões para o “abstract”.

Aos amigos Iraci, Diego e Cris, obrigada por levar-me a casa da tia Cecília e lá poder encontrar-me espiritualmente. Obrigada a tia Cecília e tio Toni.

Aos companheiros do Sambaqui: Rô, Lobo, Vado, Nenê, Tomás, Laurinha, Vanessa, Mari Balsa, Lili, Joana, Cesinha, Leo, Rosa, Cris, Ric, André, Ale Gil, Nelson. A “firmada” nas culturas do Sudeste foi vital com a participação de todos vocês... Tive com essas pessoas momentos inesquecíveis, que marcaram muito do que hoje sou e faço! Ao Jesum, pelas primeiras aulas de percussão. Ao Pingüim, meu mestre de capoeira angola, sempre, pelas palavras de força, persistência, por me ensinar o fundamento das coisas da cultura negra. Muito do que hoje realizo começou contigo... Tenho saudade!

Ao Mestre Sílvio e Marcelo Manzatti, obrigada pelos conhecimentos transmitidos!

À poveria dos sambas e das batucadas, que faz da minha casa quase um centro cultural na vila Sonia: novamente, Lobo, Taísa e André (Serjão), carinho eterno; Cássio Portuga, querido; Arieh, alegria pura e a promessa dos carimbós paraenses; Cacá e Rica, pelos belos acordes no cavaco; Gegê e Heleninha, pelo carinho conosco e com os filhos; à Diná pelos convites para que eu saísse da clausura e não pirasse a cabeça; Raquel, pelas conversas virtuais, por compartilhar as angústias desse momento que passamos juntas.

Aos membros integrantes do Grupo Baobá: Vado e Bruno, pelas experiências vividas nas comunidades remanescentes de quilombos em São Paulo. Obrigada pelo grupo de trabalho ter se transformado em família. Não há mais como continuar sem vocês! Agradeço o amor e carinho que têm por meus filhos; daí vem a confiança deles serem um pouco seus e aprenderem também com vocês a caminhar por esses territórios sem fim em que andamos e ainda temos a andar. Ao Vado, obrigada por acompanhar-me nas festas da escola: o jongo na escola não seria possível sem você!

Ao Alex, obrigada por estar ao lado em tantos projetos. Marido, companheiro de trabalho, obrigada por compartilhar comigo tantas idéias, sonhos e desejos... A força que tenho e a crença de que nosso caminho é com as comunidades tradicionais vem das nossas conversas, assim como a confiança, quando estou fora, de que nossos filhos estão muito bem com você. Nesses meses finais, obrigada por ser ainda mais compreensivo... Obrigada por alimentar-me, a matéria e o espírito!

A D. Memê, Rô, Helena, Marina e a todos os outros Macedo, minha família estendida!
Obrigada!

A outra família estendida (maravilha ter tantas!): D. Naíca, S. Cambeva, Ana Renata, Evair, Delma e, principalmente, Renato, por acolher minha família nesses meses finais. O amor da Helena e do João por vocês é garantia do quanto é importante as vivências que eles adquirem na Ilha das Peças. Tenho certeza de que tudo que aprendem e ainda aprenderão nesse lugar com todos vocês será essencial para que eles sejam seres humanos melhores. A natureza e o povo caiçara são parte de nós... Obrigada!

Desculpas a minha família por tornar-me tão ausente nos últimos dois anos, por deixar de visitar as tias, os tios, os primos, os novos integrantes que estão chegando... Às vezes nossas escolhas demandam alguns sacrifícios. Acho que, por enquanto, acabou! A todos e todas, obrigada por estarem perto, mesmo que longe...

Obrigada às minhas mães: Nena, Dim e Aline, por cuidarem sempre de mim e pela força-tarefa nesses meses finais.

Obrigada aos meus guias espirituais. A todos os Pretos e Pretas Velhas, que me abriram os caminhos ao trabalho com a cultura afro-brasileira; aos marinheiros Jão, Capitão, Megué. Aos donos da minha cabeça, Iemanjá e Ogum.

Aos meus filhos, Helena e João, por fazerem de mim, diariamente, um ser humano melhor!

SUMÁRIO

1. O PERCURSO ATÉ O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	17
2. DESENHANDO A PESQUISA	28
3. DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	35
Os primórdios do projeto de Cultura Brasileira	36
Os questionamentos sobre a qualidade da educação.....	38
Escola da Ponte: inspiração para a uma pedagogia diferenciada.....	40
4. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DA “ESCOLA SEM PAREDES”	49
As oficinas no projeto da escola.....	60
5. AS OFICINAS DE CAPOEIRA E MÚSICA – ESPAÇO PARA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	72
A oficina de Capoeira	78
A oficina de música.....	82
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE AS OFICINAS DE CULTURA BRASILEIRA	102
Opiniões e atitudes dos professores.....	106
Entrevistas com os alunos	121
Entrevistas com pais	137
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXO 1 – Fotos	174
ANEXO 2 – Material utilizado nas oficinas de Música	183
ANEXO 3 - Roteiros de entrevista	188

*Não acreditemos em quem proclame
que nossa fraqueza é um presente dos deuses;
que ela está em nós como o perfume nas flores
ou o orvalho nas manhãs.*

*Não acreditemos nos que afirmam,
com hipócrita entonação,
que a vida é assim mesma:
- uns poucos podendo muito,
milhões nada podendo.
Nossa fraqueza não é virtude.*

(...)

*Nosso discurso diferente,
- nossa palavração -
como discurso verdadeiro,
se fará e re-fará;
jamais é ou terá sido,
porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração -
tem de ser um discurso permanente.*

Paulo Freire
(Pedagogia dos sonhos possíveis)

1. O PERCURSO ATÉ O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

*Para saber para onde se vai
É preciso saber de onde se veio*

Provérbio africano

Minha experiência na vida acadêmica teve início no curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no início dos anos 90. Ainda na graduação tive contato com a área das Ciências Sociais pelas chamadas disciplinas optativas, que cursei fora do meu curso de origem. Foi uma oportunidade fundamental poder ter contato com outra racionalidade, outros referenciais teóricos além daqueles enraizados no eurocentrismo, como é o caso da História da Filosofia. Assim, a partir da vivência com meus interlocutores – professores e colegas – pude ampliar meu arcabouço teórico, tendo contato com autores que privilegiam a alteridade, a diversidade de olhares sobre um mesmo objeto, a cultura como o centro das questões.

Nessa época cursei duas disciplinas que foram essenciais para minha formação: “Sociologia das Religiões no Brasil”, com o prof. Reginaldo Prandi, e “Introdução à Antropologia”, com o prof. Vagner Gonçalves da Silva. Ambas tiveram fundamentação teórica e prática, pois além das aulas expositivas, textos, seminários e as ricas discussões travadas em sala de aula, realizamos “saídas de campo”. Na primeira disciplina, visitamos alguns terreiros de candomblé e umbanda na metrópole paulistana com o objetivo de investigar as relações entre tradição e modernidade, as transformações nas religiões de matriz africana abertas pelo modo de vida na cidade, e conhecemos diversos babalaôs e suas culturas africanas, provenientes de

diferentes “nações”. Na segunda disciplina, fomos incitados a pesquisar experiências culturais variadas na metrópole (as “bandas” de maracatu na Vila Madalena, folia de reis no município de Cotia, samba rural na Freguesia do Ó, blocos carnavalescos, etc.). Nesse caso, a partir de uma opção por aprofundar a pesquisa e realizar uma abordagem etnográfica, tínhamos que analisar uma das práticas apresentadas. Assim, fui pesquisar o jongo no Vale do Paraíba, especificamente na cidade de São Luís do Paraitinga. Foi nesse ambiente, a partir do contato com negros e negras, suas histórias, suas dores e lutas, mas também sua alegria, que iniciei minha trajetória de trabalho (e pesquisa) em favor das populações afro-descendentes.

Desde o primeiro trabalho etnográfico sobre o jongo até hoje, foram muitas as festas populares das quais participei. Privilegiei os “batusques do Sudeste”, por não aceitar a tendência que busca no Nordeste o berço de toda prática cultural afro-brasileira, como se São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo estivessem fora do fluxo escravista que a partir do século XVII deu origem a essas populações praticantes das chamadas “brincadeiras de terreiro”. Dessa primeira experiência acadêmica acabei me ligando a pessoas que haviam feito escolhas semelhantes, e viemos a fundar o Grupo Sambaqui. Foi então que tive conhecimento e aprofundei a pesquisa e a prática sobre as Congadas, o Samba Rural Paulista, o Batuque de Umbigada das cidades de Piracicaba, Tietê e Capivari. Conheci grupos de Jongo no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Empreendemos uma pesquisa sobre o trabalho de Mario de Andrade que, na década de 20 e 30, realizou a expedição “O Turista Aprendiz”, voltada ao conhecimento e registro das brincadeiras populares brasileiras. Percorrendo festas populares e grupos de discussão na área, mesclando a sabedoria popular aos conhecimentos acadêmicos de pesquisadores, busquei uma formação diversificada e mais aprofundada, pois desde muito cedo, me deparei com questões inquietantes como, por exemplo, a apropriação que é feita dessas

manifestações populares, transformando religiosidade, concepções de mundo e valores sociais em mercadoria.

As formas da cultura tradicional, seu falar, seus “fazeres”, suas visões de mundo, foram marcantes em minha vida. Nesses doze anos de pesquisa em comunidades negras, com jongueiros, batuqueiros, congadeiros e quilombolas, cada vez mais fui me aproximando de suas histórias e me envolvendo com suas lutas e reivindicações. Assim, trabalhar tendo como objetivo o fortalecimento e o desenvolvimento da autonomia de indivíduos e comunidades secularmente marginalizadas tem definido minha atuação. A partir de então, as festas do Divino Espírito Santo, o 13 de maio, as festas juninas interioranas, as festas de Nossa Senhora do Rosário em Minas Gerais, têm constituído lugares de pesquisa e de interrogação sobre os momentos em que a identidade negra se manifesta de forma positiva. Viver esses momentos junto aos grupos da tradição, de dentro, percebendo como se dá a transmissão de conhecimentos entre as gerações, foi essencial para pensar sobre esse processo nas escolas brasileiras.

Nas comunidades onde estive, a grande maioria de matriz africana, pude conhecer crianças cuja identidade étnica era fortemente construída a partir dos referenciais da ancestralidade negra. Por outro lado, muitas pesquisas (CAVALLEIRO, 2000; SILVA JR., 2002) revelam que crianças negras não encontram espaço de afirmação positiva de suas identidades nas escolas, por que a história oficial construiu um olhar negativo sobre os africanos e afro-brasileiros. Contudo, quando crianças e jovens têm a oportunidade de conhecer a história e a cultura dos negros africanos e de seus descendentes que formaram o território brasileiro e constroem um imaginário positivo sobre suas próprias histórias, pois que essas narrativas são elaboradas de dentro da comunidade, vemos manifestar-se o orgulho e a dignidade de indivíduos que sempre foram subjugados e destituídos de voz e poder. Nas comunidades, na sua relação com

o entorno “branco” e na ocasião das festas, o que se vê é o sentimento de solidariedade fortalecido pelos laços de parentesco e de pertencimento a uma ancestralidade africana. A afirmação dessa afro-brasilidade revela o poder da cultura em fortalecer as comunidades e elaborar novos referenciais para esses indivíduos.

Assim a importância de levar as práticas afro-brasileiras para a escola é de reforçar o que elas nos trazem de conhecimento sobre *outra* cultura que é, de fato, elemento constituinte da própria cultura brasileira. É, em termos políticos, buscar o reconhecimento sobre a contribuição dos povos africanos e seus descendentes na constituição da história, no território e na identidade brasileira: na maneira de falar, gostos culinários, na forma de cultuar os deuses, no corpo, etc. Levar as culturas tradicionais afro-brasileiras para a escola pode representar a oportunidade de olhar o “outro” que somos nós mesmos. Atualmente, quando a pluralidade de culturas é uma questão que passa a ter amplo reconhecimento social, abre-se espaço para que essa temática seja levada às escolas, acima de tudo como desafio à construção de convivências mais igualitárias, pautadas no respeito às diferenças.

Acredita-se que as manifestações populares tradicionais revelam formas de organização comunitária, caminhos de fortalecimento identitário, mecanismos de reivindicação política frente à sociedade abrangente; enfim, em nada remontam àquele ideal folclórico que naturaliza esses folguedos e festas. E, contrariando esse enfoque acerca das manifestações populares e dos sujeitos que as produzem, concordamos:

Há de se considerar que os fenômenos das culturas tradicionais guardam valores morais, religiosos, políticos, lúdicos, estéticos e outros tantos, que foram herdados e, portanto, de algum modo refletem a própria história das suas comunidades, repondo o passado no presente, e sendo então sempre atuais. São práticas aglutinadoras, que, repetidas ciclicamente, reforçam os valores socialmente aceitos e importantes para os grupos, vitalizando-os. Por serem fatos preservados e geridos coletivamente, são instrumentos de identidade e inclusão social, e, até mesmo de resistência política diante dos problemas que as comunidades enfrentam (IKEDA, 2007, p. 54).

Aqui desejo discorrer sobre as duas áreas nas quais atuo, sempre tendo em mente os conhecimentos necessários para a construção de uma mentalidade positiva sobre os afro-brasileiros, suas culturas e histórias. Primeiro, como educadora de crianças e adolescentes de uma escola pública municipal de São Paulo e ainda, sobre a atuação em cursos de formação continuada de professores; em ambos os casos, um público que desconhece nossas origens culturais africanas. Nas duas experiências atuo no campo da cultura tradicional, levando referenciais teóricos e práticas corporais que proporcionam a construção de um imaginário positivo sobre as manifestações populares de matriz africana. Foi por meio de uma dessas experiências que surgiram os questionamentos presentes nesta pesquisa, que realizei como educadora atuante no projeto de Cultura Brasileira em escola pública nesta cidade.

A apresentação do projeto da escola ficará para um capítulo específico. O que é importante ressaltar nesta apresentação é a idéia de quanto o lastro teórico que fundamenta meus questionamentos também norteia minha atuação. Como educadora de crianças e adolescentes, busco levá-los ao conhecimento das manifestações culturais, estéticas, religiosas, das criações artísticas das populações afro-brasileiras, com o pressuposto de que, se apresentados de forma positiva, esses elementos são fundamentais para a construção de uma identidade étnica afro-brasileira também positiva. Acredito na importância de trabalhar esses referenciais no sentido de criar caminhos que diminuam o preconceito e a discriminação racial, atitude que só poderá ser enfrentada a partir de uma aproximação por parte do conjunto dos alunos em relação às contribuições das populações pertencentes a esse grupo para a construção do país. A educação multicultural é entendida então como uma proposta para todos, e não apenas para os grupos marginalizados.

Nas experiências com professores da rede pública e particular com os quais já trabalhei, a idéia tem sido suscitar discussões para que se *desconstrua* o mito da democracia racial brasileira – obstáculo a ser superado para que se criem estratégias de superação do racismo; bem como, que se reelaborem as crenças e o imaginário existente sobre a população africana e afro-brasileira e sua cultura, no sentido de contribuir para a construção de novos referenciais sobre elas. Tenho buscado assim, propiciar situações para que os educadores se sensibilizem e comecem a refletir sobre a diversidade cultural na escola, encontrando caminhos para que seja possível levar o universo da oralidade, o mundo dos analfabetos, dos subalternos, suas visões de mundo, para um espaço em que predomina o conhecimento formal estruturado pela língua escrita. Muitas vezes o próprio professor desconsidera outros referenciais como integrantes da cultura:

[...] a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (MOREIRA e SILVA, 2001, p. 139).

Esses são desafios do dia-a-dia, pois cada escola, cada grupo de professores, cada comunidade de alunos age diferentemente quando tem contato com o universo das manifestações populares de matriz africana. Muitos alunos conhecem de perto essa cultura: têm, dentro de casa, contato com as religiões dos orixás, com os cortejos religiosos, com as escolas de samba, ou mesmo com as histórias contadas pelos mais velhos sobre aquele antepassado que foi escravizado. Porém, na maioria das vezes essas vozes são silenciadas, e essas crianças não levam para a escola suas experiências, pois sabem que lá elas não são acolhidas, e serão motivo de riso e apelidos discriminatórios. Meu propósito aqui é refletir sobre a experiência de uma escola que não só acolhe os saberes e narrativas populares no mesmo nível que os chamados

“conhecimentos oficiais”, mas que também valoriza o intercâmbio desses com os cordéis, as modas de batuque, as rimas do rap e os pontos de jongo, enfim, com a poesia marginalizada de indivíduos secularmente calados pela força da cultura ocidental.

Nesse ponto é inevitável narrar outro momento de minha vida acadêmica, quando realizei – mas não concluí – um curso de mestrado na Faculdade de Educação, no Departamento de Filosofia da Educação. Dewey era meu referencial teórico, e ainda hoje, reconheço algumas de suas idéias em meus trabalhos. Leio em muitos teóricos algumas das idéias do americano: “[...] tudo que podemos chamar um estudo, seja a aritmética, a história, a geografia ou uma das ciências naturais, deve ser derivado de materiais que a princípio surgem do campo da experiência vital ordinária” (DEWEY, 1939, p. 96).

O que esse autor afirma remete ao que alguns autores contemporâneos defendem em relação à educação ligada às experiências do aluno:

Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. [...] os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos dos/as estudantes que interagem com eles (GIROUX, 1995, p. 97).

A afirmação sugere afinidades com a teoria deweyana de que o indivíduo é parte do tecido social e que este é construído a partir da atuação do indivíduo, engajado na vida pública, na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, embora as concepções de democracia desse autor tenham sido criticadas pelo seu alcance limitado. Contudo, parece-nos válida a afirmação sobre a escola como uma sociedade em miniatura, e esta pequena estrutura social representando para os alunos, as experiências democráticas reais que lhes servirão de

referência de atuação na vida adulta. Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais tem destaque na sociedade contemporânea.

Ainda no que se refere às minhas experiências no campo da cultura e da educação, em 2005, participei da formação do Grupo Baobá – Educação e Cultura para a Diversidade, voltado à pesquisa e vivência das práticas sudestinas a que me refiro. Um desdobramento dessa atividade coletiva era a leitura de textos de autores que discutiam a questão afro-brasileira e o racismo: Renato Ortiz (1985) e suas interpretações sobre cultura brasileira e identidade nacional; Kabengele Munanga (1999), Petronilha Gonçalves e Silva (1998) e as questões sobre o desenho do racismo no Brasil e as políticas de ação afirmativa como estratégias para o seu enfrentamento; Nei Lopes (2006) e a vasta bagagem de intelectual e poeta negro, e seus estudos sobre os negros africanos da etnia banto; Chauí (1986) e suas reflexões sobre a cultura popular e resistência; Bosi (1992, 2004), que me conduziu ao questionamento das relações entre cultura popular e cultura de massa. Enfim, visitando as teses de autores brasileiros consagrados e politicamente engajados na luta contra o racismo e a discriminação étnico-racial, viemos a elaborar propostas para escolas e prefeituras baseadas na lei 10.639/03, em que discutíamos essas questões com professores, com o objetivo principal de identificar a mobilidade social diferenciada entre brancos e negros e apontar para a riqueza cultural brasileira, fruto da contribuição das populações africanas. Assim apostando, propúnhamos apresentar contribuições à formação desses educadores, principalmente através da perspectiva cultural.

Das primeiras experiências do grupo Baobá surgiu o contato com as comunidades remanescentes de quilombo do estado de São Paulo. Há cerca de três anos, quando da ocasião do desenvolvimento do projeto Quilombos Vivos, uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, fomos convidados a realizar oficinas de Cultura Afro-Brasileira nas comunidades

quilombolas do estado. Ao longo de quatro meses percorremos os quilombos do Vale do Ribeira, sudoeste paulista e Ubatuba. Realizamos vivências e propomos discussões sobre a identidade quilombola e afro-brasileira no século XXI. O mote para essas discussões eram os chamados “batuques de terreiro” e os cortejos, notadamente as congadas mineiras e os moçambiques paulistas.

Foram meses de intenso contato com indivíduos cujas histórias de vida revelavam sempre situações de muita violência e opressão em virtude das disputas por seus territórios. Desse modo, as práticas culturais, as festas, pareciam ter perdido lugar como formas de construção de uma identidade negra. As falas dos quilombolas revelavam um passado culturalmente rico, que a luta pela terra parecia ter enfraquecido. Ao longo de três dias intensos de oficinas, levávamos experiências de outros quilombos no Brasil que buscavam seu reconhecimento pelo viés cultural. O território não era o elemento central de identidade nessas comunidades, como o caso do jongo quilombola na cidade de Guaratinguetá, manifestação afro que tem suas raízes nos tempos da escravidão. O traço cultural foi o grande aglutinador em relação às disputas pelo reconhecimento. Os Arturos, comunidade negra do Estado de Minas Gerais constituem um caso grandemente elucidativo de fortalecimento da identidade negra individual e coletiva por meio da prática secular da Congada.

Após assistir a documentários, vivenciar na prática algumas dessas manifestações e debater sobre essas experiências, os discursos eram aos poucos transformados e os traços culturais locais apareciam com mais vigor. Surgiam memórias de violeiros da dança de São Gonçalo, batedores de tamanco do fandango, um grupo de congada de embaixada, assim como versos de “samba de terreiro” e antigos toques de tambor.

Ao final do projeto Quilombos Vivos realizamos uma exposição fotográfica, com base no vasto acervo que reunimos em decorrência das viagens que realizamos em diversas regiões do Estado de São Paulo. A idéia que nos moveu no sentido de tornar públicas imagens e falas dos quilombolas paulistas foram as reivindicações a respeito da representação que a sociedade brasileira construiu sobre o quilombo e seus moradores. Quando se fala em quilombo, o que vem à mente da maioria das pessoas são referências a um território de negros fugidos, afastado dos centros urbanos, ainda muito ligado a Palmares e seu líder Zumbi. Casas de barro e palha, fogão a lenha, sem energia elétrica, nenhum contato com a sociedade branca. Porém, o que atualmente encontramos nos quilombos paulistas são pessoas integradas ao meio social: trabalhadores, estudantes de escolas e faculdades, moradores comuns que vivem suas vidas como qualquer cidadão brasileiro, conectados às novas tecnologias digitais, produtores de saberes e culturas. Uma das lutas dos quilombolas hoje é, portanto, alterar a imagem equivocada que a sociedade construiu sobre eles. Assim, com base em fotos e depoimentos colhidos ao longo das oficinas do projeto Quilombos Vivos, firmamos nova parceria com a Secretaria de Estado da Cultura, que financiou os custos da exposição; o Grupo Baobá realizou a curadoria e a produção. A exposição teve muita visibilidade, pois ocupou espaços de grande circulação de pessoas, como o Espaço Unibanco de Cinema e a Secretaria de Estado da Cultura. Aqui tivemos, de fato, aquilo que teóricos críticos como McLaren e Giroux afirmam sobre o conceito de voz, que “[...] concede um papel ativo à participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida” (MCLAREN & GIROUX, 2001, p. 135).

Enfim, o traçado de meu percurso teve a intenção de evidenciar como construí e venho construindo uma rede de ações/pensamentos/intervenções com vistas a possibilitar um novo olhar e uma nova concepção sobre as populações negras brasileiras. Quero acreditar que alunos do

nosso sistema de ensino, ao se depararem com outros referenciais de cultura, arte e religiosidade, se sintam provocados a refletir sobre formas alternativas de expressão e construção de identidades para além dos moldes oferecidos pela cultura branca ocidental, e que assim encontrem espaços mais igualitários de atuação no mundo, uma vez formados a partir de uma mentalidade que contemple a pluralidade de culturas.

2. DESENHANDO A PESQUISA

*A lua anda devagar
Mas atravessa o mundo*

Provérbio africano

Os objetivos do estudo, abordagens e procedimentos

A pedagogia crítica oferece a perspectiva do lugar em que se analisam as relações entre educação e cultura. Nessa abordagem, que vê a cultura como um campo contestado, é central a reflexão sobre como a escola pode se relacionar com as culturas discriminadas, no sentido ainda, de que possa ser redimensionado o papel do professor, para que este valorize diferentes experiências no processo de aprendizagem.

O conhecimento do “outro”, nesse caso, é destacado não apenas para que sua presença seja celebrada, mas também para que se faça a necessária interrogação crítica das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas sociais subjacentes que confirma. (MCLAREN & GIROUX, 2001, p. 147).

Assim, nesta pesquisa, em relação aos aspectos teórico-metodológicos, nos valem, sobretudo, dos estudos do campo do currículo e, em particular, das contribuições da pedagogia crítica presente nos escritos de Henry Giroux e Peter McLaren a respeito das possibilidades de trabalho com a diversidade cultural na escola para a valorização dos grupos subalternos.

Diante do debate atual em torno do multiculturalismo – e das concepções elaboradas sobre a abordagem da diferença, esta pesquisa está filiada às contribuições do multiculturalismo crítico. “O multiculturalismo crítico ou de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p. 123).

À vista do exposto, procuro neste trabalho responder aos seguintes questionamentos: qual o espaço aberto para a presença efetiva dessas culturas minoritárias na escola para além das atividades festivas e pontuais, como o dia do Índio, o mês do folclore e, atualmente, o dia da Consciência Negra, numa perspectiva de inclusão das reflexões provocadas por esses temas como componentes do conteúdo curricular? Qual a aceitação e o reconhecimento, por parte do corpo docente, de tal proposta? E, quanto ao trabalho em torno da cultura brasileira de matriz africana, que formas de resistência podem ser observadas, tanto por parte dos alunos quanto da parte do corpo docente? Por parte dos alunos, que indícios de aceitação ou que mudanças em relação à construção de identidades multi-referenciadas podem ser detectadas diante do trabalho em torno da cultura afro-brasileira na escola? E na ótica das famílias que lutam por uma “educação de qualidade” centrada nos conhecimentos sistemáticos oferecidos pela escola, como se reflete essa proposta?

A mudança no projeto tradicional da escola pesquisada aconteceu há cinco anos e permitiu a consolidação das oficinas de Cultura Brasileira no currículo, as quais passaram a ser oferecidas a toda comunidade escolar, fato que oferece terreno para a pesquisa sobre a inserção de tais oficinas no contexto de uma escola que desenvolve uma proposta educacional com características próprias, bastante distintas das demais escolas da rede municipal.

[...] o currículo é o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inegavelmente multicultural. (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 20)

Na pesquisa, o que está em jogo em relação às escolhas efetuadas pela escola em seu projeto político-pedagógico que contempla o trabalho sobre a cultura brasileira em geral e, mais detidamente, sobre a cultura afro-brasileira, é a análise dos campos de tensão que se revelam através da perspectiva cultural: as narrativas oficiais que abrangem os processos de transmissão de conhecimento realizados pela cultura formal, e o contra-discurso que pode ser identificado nas narrativas presentes nas manifestações populares, aqui representadas pela cultura afro-brasileira. É, em síntese, a reflexão sobre como as culturas discriminadas, seus conhecimentos e suas especificidades, podem se incluir no esquema da escola formal, cujos mecanismos internos representam a versão “autorizada” da cultura. É a discussão de como se estabelece a relação entre a cultura oficial, preconizada através dos conhecimentos formais ditos universais, e a chamada cultura popular, domínio da oralidade.

Tendo surgido da preocupação com a representatividade dos diferentes grupos étnicos na instituição escolar, o objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar a experiência de uma escola pública municipal no que se refere ao seu projeto sobre a cultura brasileira.

Como objetivos específicos propusemos:

- descrever e analisar o trabalho desenvolvido nas oficinas de Cultura Brasileira, considerando sua origem e o desdobramento das atividades que têm como objeto a cultura afro-brasileira;

- analisar as tensões que permeiam a interação dos saberes tradicionais produzidos no universo da cultura tradicional, e do conhecimento oficial veiculado na escola, por meio da consideração da fala e de outras manifestações de professores, dos alunos, e dos pais, mães ou seus responsáveis, no que se refere à forma como aceitam ou resistem e reelaboram esses novos conteúdos.

Muitos dados contidos neste trabalho foram obtidos por meio da observação participante durante o ano letivo de 2007, parte do período em que trabalhei na escola como responsável pela Oficina de Música. Além disso, foram realizadas:

- entrevistas com membros que fazem ou fizeram parte do conselho escolar e do conselho pedagógico desde a época da implantação das oficinas de cultura brasileira, com o objetivo de recuperar a trajetória da proposta. Essas entrevistas foram realizadas com a diretora da escola; o diretor do projeto CEACA (Centro de Aplicação e Estudos da Capoeira), membro do Conselho Pedagógico desde 1999 e uma mãe atuante na escola desde a época da implantação das oficinas de cultura brasileira. Essas entrevistas foram realizadas entre outubro e novembro de 2007, algumas sendo complementadas no segundo semestre de 2008;
- entrevistas com membros da comunidade escolar: professores e oficinairos, pais e mães de alunos, realizadas no segundo semestre de 2008, e abordagens dos próprios alunos com o intuito de aprofundar questões referentes às tensões existente entre a cultura escolar sistemática e a cultura popular tradicional.

A abordagem com os alunos foi coletiva: entrevistei grupos de alunos do 3º e 4º ano do ciclo I e 6º e 7º ano do ciclo II, sendo ouvidas, ao todo, 40 crianças que fizeram parte do projeto de cultura brasileira. A faixa etária das crianças variou entre sete e treze anos.

Com o grupo de professores, tentei privilegiar a diversidade de perfis e atuações na escola, tanto em relação ao status como professor titular, quanto às diferentes áreas de conhecimento (Artes, Matemática e Língua Portuguesa), tendo sido ouvidos cinco sujeitos, quatro professoras do ciclo I e uma professora do ciclo II.

Quanto aos oficinairos, selecionei quatro profissionais que trabalham com diferentes linguagens: Artes, Cultura e Palavra, todos integrantes do Programa São Paulo é uma Escola, projeto da Secretaria Municipal de Educação, financiador da proposta, e contratados pela ONG Associação Morungaba.

Em relação aos familiares, privilegiei aqueles pais cujos filhos freqüentaram as oficinas de cultura brasileira até dezembro de 2007. Foram entrevistados 10 sujeitos: pais/mães participativos na vida escolar do filho, bem como familiares mais distantes da escola. Portanto, tive que lidar com algumas recusas. Houve interesse ainda, em entrevistar familiares que manifestam críticas ao projeto e os que a ele são favoráveis. O nível socioeconômico das famílias não foi variável considerada na escolha dos entrevistados. Após explicar que os nomes seriam mantidos em sigilo, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas ¹.

As análises realizadas foram de natureza qualitativa. Buscou-se verificar o alcance das práticas das oficinas de Cultura Brasileira na construção de uma mentalidade de aceitação e

¹ Os roteiros das entrevistas com professoras, oficinairas, alunos e pais/mães estão no Anexo 3.

reconhecimento da importância dos referenciais oferecidos pela herança cultural afro-brasileira, bem como analisar a possibilidade de revisão da mentalidade dos sujeitos acerca das questões relativas ao preconceito e à discriminação racial, a incorporação de alguns desses referenciais nos conteúdos trabalhados regularmente no currículo e as resistências encontradas. Houve também a preocupação de verificar as possíveis articulações entre as práticas veiculadas nas oficinas e os conteúdos sistemáticos de conhecimento.

A dimensão focalizada nesse trabalho, superando a concepção dessas manifestações como folclóricas, é a de atenção ao caráter dinâmico e intencional nelas presente. Intencional porque remonta a estruturas internas de organização, afirmação de identidades e reivindicações políticas dos grupos tradicionais; dinâmico porque se pretende evitar uma leitura reducionista sobre os elementos fixos nessas manifestações – leitura de quem está “de fora”, pois que internamente, essas práticas se encontram em processo de transformação e recriação de significados.

Globalização, sincretismo, processos de hibridação e apropriação: com Canclini (2008), percebemos os novos desafios que se colocam à questão dos contatos culturais na contemporaneidade: “O problema não se reduz, então, a conservar e resgatar tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade” (CANCLINI, 2008, p. 217-218)

Poderia fazer uso de muitas denominações para me remeter às comunidades praticantes das chamadas “brincadeiras populares”, porém, minha escolha tem um significado político de valorização do olhar empreendido por essas comunidades do ponto de vista da história e da própria vida. Retomando a concepção de Giroux sobre o conceito de *empoderamento* como “capacidade de agir e pensar criticamente” (GIROUX, 1999, p. 21), entende-se que esses indivíduos têm “algo a

dizer”, e que o que eles expressam com tais práticas são conteúdos que podem estar acessíveis nas escolas, representando um contra-discurso que demonstra a vitalidade da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, há um duplo movimento de empoderamento: das comunidades afro-brasileiras, que tem suas formas de vida e produção de conhecimento valorizados na escola; e também dos estudantes, que são incitados a refletir sobre a diversidade cultural brasileira elaborando pontos de vista mais abertos ao diálogo e às trocas culturais . Em relação à abordagem relativa às práticas culturais populares ligadas às experiências pedagógicas, Giroux afirma:

[...] um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à “voz” de cada um, dentro de uma experiência pedagógica (SIMON & GIROUX, 2001, p. 105).

Cultivar as manifestações populares tradicionais na escola pode contribuir para a realização do projeto de construção de uma pedagogia voltada à aceitação e ao diálogo intercultural. Tais práticas contêm elementos valiosos que revelam a história do país, as situações políticas, históricas e econômicas enfrentadas por diferentes grupos ao longo dos séculos. As possibilidades educativas contidas nessas práticas são variadas; no entanto, é preciso estar atento para que seja superada a perspectiva folclorista sobre elas, e ainda, que se problematize como o corpo docente se apropria de um projeto com esses contornos, como as famílias se relacionam com os conhecimentos produzidos nesse ambiente e como crianças e adolescentes elaboram e reelaboram esses saberes, diferentes daqueles a que costumeiramente têm acesso.

3. DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

“O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, ideal, um sonho mais além do risco mesmo”

Paulo Freire

A escola cujo projeto se pretende investigar atende um público de 1ª a 8ª série (ciclos I e II); possuía em 2007, um total de 701 alunos⁶, divididos em dois turnos de ensino: manhã (das 7:00 às 12:00) e tarde (13:00 às 18:00). No período noturno a escola recebe alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, porém como esse público não está envolvido no projeto pedagógico diferenciado da escola e não realiza as oficinas de cultura brasileira, não trabalhamos com essa parcela de estudantes.

A escola está situada no bairro paulistano do Butantã, uma região cuja população é bastante heterogênea do ponto de vista sócio-econômico. A região é habitada por segmentos de classe média, nos quais há muitos estudantes da Universidade de São Paulo, e por uma população de baixo poder aquisitivo, composta, sobretudo, por moradores das favelas Vila Gomes e São Remo. Essa formação diversificada também define o público da escola. Seu entorno é marcado pela presença de grande contingente de artistas: músicos, atores, brincantes da cultura popular nordestina. Uma das expressões culturais mais significativas dessa parcela da população do bairro encontra-se na região do Morro do Querosene, cujos moradores realizam três vezes no ano a Festa do Bumba Meu Boi. Vivenciada por grande número de pessoas e muito conhecida, esta

⁶ Desse total de 701 alunos 367 estavam matriculados no período matutino (163 alunos de ciclo I e 204 de ciclo II); e 334 matriculados no período vespertino (176 alunos do ciclo I e 158 do ciclo II).

festa percorre muitas ruas, convidando todos a brincar com o boi, a Catirina, o pai Francisco, o cazumbá, os caboclos de pena. A festa é um momento de confraternização, onde estão representadas não apenas as três matrizes culturais brasileiras - indígena, européia e africana – mas também a união das pessoas envolvidas na brincadeira, a fartura, a fé e a esperança por dias melhores. Nesse misto de alegria e devoção, a festa do Boi no Morro do Querosene anuncia a força da cultura popular tradicional presente no bairro do Butantã e na escola.

*Senhora dona da casa, Brilho da Noite vem se apresentar
Meu amo desceu a ladeira, dançando boi com seu maracá
Lá no morro ele se criou, lá no morro ele se encantou
Pra todo mundo brincar!*

(Toada de Bumba Meu Boi, de Tião Carvalho)

Os primórdios do projeto de Cultura Brasileira

O projeto de Cultura Brasileira teve início em 1999, a partir da proposta de uma mãe de aluno, pesquisadora da cultura popular tradicional do nordeste e moradora do Morro do Querosene. Apresentado em reunião do Conselho de Escola em março daquele ano, a proposta de oficina de brincadeiras era que um grupo de mães faria a monitoria do horário do recreio. Preocupadas com a violência e a agressividade das crianças nesse período, o grupo propunha um resgate das brincadeiras infantis: a idéia era que, em esquema de rodízio, todos os dias, algumas mães trariam às crianças vivências de brinquedos e brincadeiras tradicionais, numa iniciativa de valorização do espaço do brincar coletivo na escola, uma dimensão da cultura do nosso país. A inserção desse grupo na escola ocorria apenas às tardes, período em que estudavam as crianças do ciclo I (1ª a 4ª séries).

Relata-se o grande impacto e sucesso da iniciativa. A proposta foi tão bem aceita por todo o corpo escolar – crianças e professores - que acabou por se definir um dia, a 6ª feira, em que toda a escola participaria da oficina de brincadeiras. Assim, após o recreio, das 15:00 às 17:00, todos os alunos e seus professores estariam envolvidos nessa atividade. A idéia principal era que os professores participassem desse momento, o que não ocorria quando o grupo de mães-monitoras se restringia ao horário do recreio.

Essa atividade em caráter voluntário se consolidou na escola e então, em 2000, foi elaborado e aprovado um projeto com financiamento da Fundação Crer pra Ver, em que outras oficinas ampliariam a abordagem inicial voltada às brincadeiras infantis, vindo a se criar as Oficinas de Cultura Brasileira. Desse grupo fundador fez parte o grupo de capoeira CEACA (Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira); artistas maranhenses fundadores do Grupo Cupuaçu, realizador da festa do Boi no Morro do Querosene; a Companhia Abacirco; um músico que coordenava as oficinas de Música e foi responsável pela formação do “Coral Brincante” e a mãe e mentora da proposta, que veio a formar com o grupo de mães uma iniciativa ligada ao teatro de bonecos.

Inicialmente, essas oficinas ocorriam no período pós-aula (entre 17:00h e 18:00h) e não eram obrigatórias. Para as famílias que não tinham seus filhos nas oficinas de Cultura Brasileira realizadas após o horário obrigatório, o momento de confronto com o traço da escola diante da escolha de incorporar a cultura brasileira em sua proposta pedagógica eram as festas: inicialmente a Festa Junina e, mais tarde, a Festa da Cultura (antiga festa da Primavera) e o Auto de Natal.

Durante dois anos assim se configurou o trabalho com a cultura brasileira. Com o fim do financiamento do projeto e, a partir do início das discussões com a comunidade sobre o desejo de

mudança na proposta pedagógica da escola, outra configuração para essas atividades se delineou. Surge então uma proposta mais madura, preocupada com a ampliação dessas práticas no cotidiano escolar.

Assim, inicia-se nessa escola uma discussão sobre a qualidade da escola e sobre a presença da cultura brasileira no currículo escolar como atividade obrigatória para todos os alunos. Diante da intensa participação e adesão da comunidade às reuniões do Conselho de Escola e às questões pertinentes à qualidade da educação, foi sugerida uma discussão sobre mudanças mais profundas que pudessem vir a ocorrer naquela instituição.

Os questionamentos sobre a qualidade da educação

Em 2002 já se iniciavam na escola os questionamentos sobre a realização de um projeto de melhoria da qualidade do ensino. Basicamente discutia-se o projeto político-pedagógico que se tinha escrito e o quanto dele era realizado na prática. A esse questionamento, somava-se um diagnóstico apontado pela comunidade escolar: o alto índice de faltas de alguns professores, o que acarretava outros problemas detectados, tais como: indisciplina, faltas dos alunos, desinteresse em relação aos assuntos escolares, etc.

Não era falta de professores, a escola tinha o quadro completo. Só que os meninos eram mandados pra casa, não tinham aula, você chegava aqui e a professora não veio, essa foi a maior questão dos pais: falta de aula. Muita falta dos professores. Na verdade o que motivou foi isso, nas reuniões do conselho de escola era isso: quantas vezes o aluno foi mandado pra casa na semana. Muita aula vaga... E isso vai gerando tudo o que a gente já sabe: indisciplina, criança pela rua... (informação fornecida por mãe de ex-aluno)

Ainda em 2002, contando com verba do MEC destinada à melhoria da educação, a direção da escola contratou assessoria de uma profissional para realizar encontros bimestrais de formação dirigidos aos educadores da escola e abertos à comunidade. A cada dois meses um tema era tratado, levando o grupo a pensar, coletivamente, estratégias de ação para melhoria da qualidade do ensino. Em um desses encontros, quando apresentado um vídeo sobre a experiência pedagógica da Escola da Ponte em Portugal, membros do Conselho de Escola perceberam proximidades entre o que era praticado naquele país e os questionamentos que estavam postos.

Assim, diante do desejo expresso pelo grupo de implantar um projeto pedagógico que levasse o aluno a sentir-se responsável pelo próprio desenvolvimento, essa profissional foi convidada a elaborar uma proposta de introdução na escola de alguns dispositivos pedagógicos inspirados na experiência portuguesa. A assessoria foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e realizada no período de janeiro de 2004 a maio de 2005. Assim, a partir de 2004, a escola passa gradativamente a se organizar e a atuar de acordo com a estrutura do novo projeto.

Segundo relato da direção da escola:

A gente começou com as duas pontas de ciclo, que era o 1º e o 5º ano, que não era o que a assessoria propunha na época. Foram os pais que brigaram pra que fosse o 1º e o 5º ano juntos, porque eles achavam que se fosse só o 1º ano a gente não ia dar conta de ficar oito anos até que toda escola entrasse no projeto, e isso foi uma coisa muito sábia por parte dos pais. A assessoria sugeria que a cada ano uma série entrasse no projeto, mas isso ia demorar muito tempo e a gente não ia ter fôlego pra bancar duas escolas divididas por tanto tempo. Então em 2004 começou a mudança, e na segunda metade de 2005, já estava todo mundo no projeto (informação verbal) ².

² Informação fornecida pela diretora da escola.

A questão levantada nos encontros do Conselho de Escola, norteadora do desejo de reforma educacional que precedeu a mudança nas estruturas físicas e conceituais do projeto pedagógico foi a compreensão de que o aluno é o responsável por sua aprendizagem. Diante das oportunidades que lhe são oferecidas, é ele quem conduz sua trajetória de conhecimento. Essa é a questão central do projeto da escola referente à construção da autonomia do aluno, ao desenvolvimento de responsabilidades desde que ele adentra o mundo escolar. Outra questão importante na reforma do projeto pedagógico da escola foi assegurar, no currículo, a presença da cultura brasileira por meio das oficinas culturais. Dessa forma se delineia o novo projeto: redirecionando a experiência educativa do professor para o aluno e abrindo espaço para o trabalho em torno da cultura brasileira na grade curricular.

Antes de descrever as questões relativas às mudanças estruturais na escola acreditamos ser necessário fazer uma introdução ao projeto “Fazer a Ponte” da escola portuguesa.

Escola da Ponte: inspiração para uma pedagogia diferenciada

A Escola da Ponte é uma escola pública que fica em Vila das Aves, município de Santo Tirso, pertencente ao distrito do Porto. Seu projeto teve início em 1976, a partir da proposta intitulada “Fazer a Ponte”⁹, metáfora que estrutura a concepção elaborada pelo educador José Pacheco, seu idealizador.

“Fazer a ponte” significa estabelecer a ligação entre escola e comunidade na qual esta se insere. O conceito de escola como *comunidade educativa* é central ao projeto, pois que se busca

⁹ www.ebl-ponte-nl.rcts.pt, site da Escola da Ponte onde o projeto educativo pode ser acessado (acesso em 14/12/2008)

desenvolver a autonomia e a cooperação entre os alunos e toda comunidade escolar. Assim, educar tem o sentido de ajudar a criança a entender-se, a encontrar-se e a se realizar no mundo, sempre pensando numa formação voltada à prática da cidadania, à cooperação, à ação compartilhada e ajuda mútua, na perspectiva de construção de uma *autonomia democrática*.

Em 2001, a Escola da Ponte transformou-se na Escola Básica Integrada das Aves/São Tomé de Negrelos (EBI's), devido às exigências do Ministério e Secretarias da Educação, com vistas a que fosse efetivada a reforma educacional voltada aos nove anos da educação básica. Contudo, essa nova denominação em nada afetou a estrutura organizacional do projeto, que existe há mais de 30 anos.

Segundo o documento “Fazer a Ponte” (2003), sobre os princípios fundadores do projeto, podemos ler:

A escola não é a mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e actividades ritualizadas, é uma formação social em interacção com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida.

A escola possui um modelo organizacional próprio, estruturado em ciclos. É constituída pela educação infantil, três ciclos de formação e ensino secundário. Cerca de 20% de seus alunos possuem necessidades educativas especiais, o que faz que a escola receba o título de “escola inclusiva”. Tornou-se referência para as famílias que tinham filhos com “dificuldades de aprendizagem”: reúne alunos que foram banidos de outras instituições de ensino devido o insucesso escolar. É conhecida por receber alunos das mais variadas procedências, níveis socioculturais e econômicos diversos e, muitas vezes, de outras regiões do distrito, reforçando a característica de escola inclusiva.

Em relação ao nível de escolaridade das famílias que matriculam seus filhos na Escola da Ponte, 59 % não completaram nove anos de escolaridade básica. Desse total, 38% estudaram até a 4ª série, o restante sabe ler e escrever, mas não freqüentaram a escola; 10 % dos pais possuem o ensino básico superior à 4ª série (antigos oito anos de escolarização básica); e apenas 30 % possuem o secundário (completo ou não) e cursos de bacharelado e licenciatura.

Assim, a composição social dos alunos da Escola da Ponte é bastante heterogênea, o que implica diferentes níveis de acesso da população que a freqüenta e sugere diferentes características culturais. Considerando que os pais/mães atuantes nessa escola recebem o nome de “encarregados de educação”, pois são gestores do projeto, administram as verbas da escola, participam do processo de avaliação de professores, acompanham a auto-avaliação dos alunos e compõem a Assembléia Geral que ocorre semanalmente, pode-se inferir que a escola tem um caráter educativo também para as famílias dos alunos. É um projeto que se propõe a relacionar-se com a comunidade e parece realizar essa proposta, uma vez que acolhe saberes de um público variado, que muitas vezes não possui o chamado conhecimento escolar propriamente dito.

O projeto ³ define objetivos que explicitam os princípios que devem nortear a organização interna e a relação com a comunidade:

- concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos diferentes ou não, para que o bem estar de uns não se realize em detrimento do de outros;
- promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade ativa e uma participação responsável.

³ Projecto educativo “Fazer a Ponte” (2003).

A aprendizagem na Escola da Ponte se desenvolve no sentido da articulação entre os diferentes campos de conhecimento, buscando realizar uma proposta “interdisciplinar e holística do conhecimento” (2003, p. 4), sendo que a pesquisa e o trabalho em grupo ocupam papel central na metodologia de ensino. Busca-se uma integração curricular, uma vez que, acredita-se, a criança se reconhece a partir da visão de um problema ou interesse prático que surge da vida. Daí a idéia de que a educação deve estar centrada no aluno, ser único, donde sua formação também provém dessa característica particular: por essa crença investe-se na sua formação para uma cidadania ativa, cooperativa em relação aos seus pares e verdadeiramente democrática.

As crianças se reúnem em grupos de acordo com seus interesses ou em função do projeto no qual estão envolvidas. Saber o que deve ser produzido e deixar que as crianças escolham o caminho a percorrer na realização dessa tarefa é um ponto fundamental, de confiança e responsabilidade atribuída aos estudantes. O conceito que norteia a abordagem dos espaços compartilhados é a *cooperação* e o princípio da educação *para* a cidadania. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem, e isso não é exceção, é a rotina do dia-a-dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade, mais do que acúmulo de conhecimentos, as crianças aprendem a conviver.

A configuração dos ambientes é um ponto fundamental na efetivação da proposta de contato com o entorno escolar e explica uma das formas pela qual a experiência é conhecida: a escola sem muros. Os espaços físicos são abertos, sem paredes, o que significa de fato, que não há *salas de aula* no sentido da divisão por série ou faixa etária, e assim, a perspectiva da troca mútua e da cooperação encontra ressonância entre um público tão heterogêneo. O próprio José Pacheco, seu mentor intelectual, define o que é uma “escola aberta”:

Esta escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita a integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da escola; é área aberta para o meio e integração da comunidade (PACHECO, 1996, p. 37).

A Escola da Ponte é uma escola cujo espaço físico foi resultado da parceria entre a Secretaria de Obras e a Secretaria da Educação. Portanto, em 1963, quando o estudo foi elaborado, a idéia era construir um espaço para a educação básica (que incluía a educação infantil) adequado a uma nova mentalidade que surgia no campo da educação. Seguem algumas definições sobre a edificação:

- o edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;
- o edifício da escola deve ter em consideração o tamanho da criança;
- a escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior;
- o ensino não consta só de memorização, mas é também atividade que os espaços diversificados devem permitir;
- deve ser fomentada a manipulação e criação de objetos (pelo que se introduziu um zona de trabalho dita "suja", com pontos de água ligados às salas de aula propriamente ditas);
- organização de situações como de trabalho em grupo (prevendo-se mobilidade do equipamento);
- nem todas as atividades podem ser realizadas no mesmo espaço (daí a instalação dos chamados "polivalentes");

- as refeições são atividades educativas (foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício-escola);
- as instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de educação;
- a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade.

Sobre a importância dos aspectos físicos na realização da proposta de aprendizagem a partir da pesquisa ativa e de integração das disciplinas e dos diversos “dispositivos pedagógicos” a que se pode recorrer (biblioteca, laboratórios, ambientes informatizados,...), Pacheco afirma:

A configuração dos espaços facilita a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos. Estimula nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e a sociabilização (PACHECO, 1996, p. 39)

A rede de interações que foi criada favorece processos de socialização ausentes em outros contextos em que a comunicação é mais condicionada, como na escola tradicional. No caso Escola da Ponte, a fundamentação do trabalho está assentada na comunicação, na concepção do aluno como ser social que confronta experiências de vida e as reelabora. É nisso que consiste a proposta centrada no aluno: um conjunto de pressupostos que o conduz a realizar uma formação em que ele constrói seu próprio itinerário sobre o tema estudado.

Teóricos do projeto “Fazer a Ponte” utilizam-se da definição de Jacques Delors (1996), que define a educação como o desenvolvimento, no ser humano, de quatro competências:

- competência pessoal: aprender a ser
- competência relacional: aprender a conviver;
- competência produtiva: aprender a fazer;
- competência cognitiva: aprender a conhecer

Para desenvolver tais competências fundamentais para o ser humano, definiram-se uma série de “dispositivos pedagógicos”, situações educativas orientadoras do trabalho do aluno nos diversos espaços da escola: plano quinzenal, plano do dia, “eu já sei”, “preciso de ajuda”, aula direta, clube de leitura, requisição de livros, jogo das perguntas, registro de correspondência, “acho mal, acho bom”, caixinha dos segredos, textos inventados, jornal, computador e audiovisual, plano dos objetivos, cartaz dos aniversários, comissão de ajuda, registros de avaliação, cartaz de correspondência (normal e e-mail), caderno de recados, bibliografias individuais e de grupo, registros escritos vários, registro de projetos, poemas, registro de consultas para pesquisa, registros de auto-avaliação, textos livres, lista de problemas da escola e da vida, registro de presenças, mapa de responsabilidades, plano quinzenal dos professores, registros de trabalhos e exposição de produções, mural de direitos e de deveres, registro da composição dos grupos, registro da distribuição dos educadores/tutores, planificação e registro de visitas de estudo, distribuição das responsabilidades em projetos, registros da Associação de Pais, registro de projetos, sua planificação e produtos, etc.

Em relação aos roteiros de pesquisa que são importantes dispositivos educativos do projeto, segue-se o seguinte esquema: um plano quinzenal é elaborado pelos professores, tendo

“objetivos a curto prazo” e “expectativas elevadas”. Esse plano é apresentado aos alunos, que irão discuti-lo, farão sugestões para alterá-lo e ele será completado com as novas características definindo as atividades que serão realizadas. Diariamente o aluno preenche uma ficha, o “Plano Diário”, que consta de uma série de questões baseadas no planejamento elaborado entre ele, o grupo e o professor. Responderá essas questões e terá que explicar porque não realizou alguma atividade programada. Ao final dos quinze dias, os alunos avaliam – individual e coletivamente – seu plano de estudos. Nos quinze dias de realização do projeto, os alunos se reúnem pelo interesse na atividade programada, assim a organização em torno dos tempos e espaços fica por conta do grupo. Dessa maneira, vários projetos são realizados ao mesmo tempo.

A ação docente, conseqüentemente sofre alterações profundas: sai de cena o profissional responsável por uma classe, um grupo definido de alunos e surge a figura do “orientador educativo”. Os professores têm a função de elaborar os planos quinzenais e acompanhar sua realização. Atuam também nas chamadas “aulas diretas”, aulas expositivas que são dadas em grupo, em razão da dificuldade encontrada na realização da atividade. A aquisição do conhecimento segue uma lógica dialética, uma vez que os objetivos definidos pelos professores devem ir ao encontro dos problemas, expectativas e interesse dos alunos.

Não há avaliação convencional na Escola da Ponte. Esta se dá através de um acompanhamento contínuo que o educador realiza com o grupo pelo qual é responsável, sua tutoria. O tutor/professor tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento de um grupo de alunos e, caso estes não apresentem ganhos cognitivos, devem ser pensadas estratégias para *a escola* se adaptar às suas necessidades. Esse é um ponto crucial do projeto “Fazer a Ponte”: o aluno não é o problema, mas caso ele não apresente desenvolvimento cognitivo adequado, a

escola é que deve refletir e questionar-se sobre como pode atuar no sentido de auxiliar a criança a se expandir, no sentido de apresentar ganhos cognitivos.

A equipe docente tem formação diversificada, uma vez que o trabalho proposto pelo projeto é *colaborativo*. Não existe o regime de monodocência, ou seja, aulas específicas de conteúdos disciplinares; os professores se locomovem pela sala de aula buscando auxiliar o processo de pesquisa em que estão envolvidos; são chamados de “professores polivalentes”.

Há um grupo de estudos formado pelos professores, cujo trabalho está sempre voltado às questões e problemáticas que surgem no ambiente escolar. É chamado Centro de Auto-Formação, e também aparece como proposta pioneira, voltado para a resolução dos problemas da escola na perspectiva da colaboração e da cooperação. Para além das questões da educação numa perspectiva mais ampla, surge como espaço de discussão e reflexão sobre questões referentes à educação dos alunos da escola e de estratégias facilitadoras da construção de sua autonomia

O arcabouço empírico da Escola da Ponte serviu como inspiração à experiência brasileira, bem como os encontros e comunicações do prof. José Pacheco e de outros educadores comprometidos com uma educação libertadora e que vêm acompanhando o projeto desde sua implantação. Considerando as especificidades do projeto brasileiro, a relação entre as duas experiências se expressa no enfoque do processo educativo centrado no aluno, de sua formação a partir da perspectiva como sujeito autônomo e responsável por seu desenvolvimento, na abertura da escola à comunidade e no incentivo à participação efetiva de pais/mães nos conselhos.

4. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DA “ESCOLA SEM PAREDES”

*Ascendermos a todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o projeto*¹¹.

Uma das características mais marcantes do projeto pedagógico da escola estudada é a extinção das aulas expositivas e o rompimento com a idéia tradicional de salas de aula separadas por séries. Com práticas educativas diversas das da escola tradicional, a reorganização dos espaços e do tempo de estudos é reelaborada, bem como o papel do professor. Acreditando que o aluno deve ser sujeito do seu processo de aprendizagem, a estrutura de ensino se modifica: os estudantes tornam-se pesquisadores e os professores, facilitadores do processo de aprendizagem.

Com a derrubada das paredes que separavam as classes surge um novo espaço, o “salão de pesquisa”, lugar em que crianças de diferentes idades convivem e compartilham a experiência educativa. Privilegiando a perspectiva de ensino multidisciplinar, crianças e adolescentes são levados a exercer a liberdade de escolha na realização de suas atividades: diante de um conjunto de suportes educativos, os alunos escolhem os momentos para realizá-las. Várias atividades são produzidas pelas crianças, e a idéia é que elas troquem informações sobre os conhecimentos adquiridos e dialoguem entre si a respeito deles.

¹¹ “Dos valores que fundamentam o projeto”.

Como o processo de ensino não é centrado nas aulas expositivas e no professor, a metodologia de trabalho da escola é sustentada pelos Roteiros Temáticos de Pesquisa. Nesses “roteiros”, como são chamados pelos alunos, diferentes áreas de conhecimento se relacionam na abordagem de um tema.

A título de exemplo, no roteiro Bairro, são trabalhados conteúdos de diferentes áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Leitura. Os alunos examinam fotografias de diferentes ruas: na cidade de São Paulo e na zona rural mineira. Percebem as diferenças entre elas e refletem os por quês das diferenças. Imaginam a vida nas duas cidades. Em seguida, o aluno é convidado a “ler” sua própria rua, o seu bairro, comparando com as imagens já analisadas. São pensadas as brincadeiras de cada espaço, na cidade e no meio rural. Os alunos são incitados a saber onde mora uma pessoa consultando um catálogo de endereços, atividade em que são utilizados saberes já adquiridos, como a ordenação alfabética. Continuando as atividades a partir dos catálogos de endereços, os alunos são levados a investigar a numeração das ruas, e então conceitos matemáticos são trabalhados, como números pares e ímpares, crescentes e decrescentes.

Dessa forma, a partir de situações práticas, as crianças são instigadas a refletir, a imaginar, a sugerir, e assim descobrem que a própria vida é o fundamento de onde surgem os conceitos estudados. Sem o esquema das aulas expositivas, os alunos se apropriam de conceitos sem a intervenção diretiva do professor e, sem perceber, acumulam conhecimentos que são utilizados em atividades práticas que suscitam a imaginação e a construção de hipóteses, que são discutidas e reelaboradas pelo grupo em momentos diferenciados. Ao final de cada roteiro de pesquisa é preenchida a “Ficha de finalização do roteiro”, dispositivo educativo em que o aluno retoma e sintetiza os conhecimentos adquiridos. Ele preenche também uma ficha chamada

portfólio, em que faz um resumo do roteiro realizado e as crianças menores fazem um desenho sobre ele. A partir desses materiais, ao final de cada semestre, é feita uma auto-avaliação em que o aluno analisa sua trajetória durante o período, apreciando a qualidade e profundidade de tudo que foi produzido, o que deixou de fazer, o que de melhor foi realizado. Com base nesse material, também o professor terá condições de acompanhar o rendimento e a produção do aluno naquele período. Mediante esse conjunto de materiais o professor pode fazer o acompanhamento das produções de seus alunos e de seu desenvolvimento, pois na escola não há avaliações tradicionais, não se realizam provas.

Os roteiros de pesquisa são aglutinados em eixos temáticos, sendo eles no ciclo I: Identidade e Alteridade, Nosso Mundo, Planeta Terra e Vida e, no ciclo II: Nosso País, Nosso Planeta, Identidade e Alteridade, Nosso Mundo e Saúde.

Um roteiro de pesquisa compõe-se de 11 a 28 objetivos, questões a serem realizadas sobre um tema geral em que surgem situações variadas de pesquisa – como a descrita – em que se utilizam materiais diversos, sendo que o livro didático é uma fonte fundamental de informação, apesar de ser utilizado de forma não-sequencial: podem ser usados livros de diferentes séries num mesmo roteiro. Esse dado contradiz a fala de que os alunos da escola aprendem o que querem num espaço caótico com a ausência das aulas expositivas. O livro didático constitui a base de realização dos roteiros de pesquisa, a que se somam outros materiais. É verdade que os livros didáticos são passíveis de críticas, como outros materiais quaisquer, mas o exame daqueles adotados pela escola indica que a maioria é de boa qualidade e oferece espaço para reflexão e conclusões pessoais, além do que, as informações que eles trazem são complementadas por outras fontes. Os textos também estão afinados com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que é assegurado pelo trabalho da comissão nacional de análise do livro didático, criada

após a elaboração dos referenciais, para garantir uma adequação básica dos livros-texto aos princípios e orientações federais.

Outros recursos de pesquisa são usados, como a internet, os dicionários, bem como o acervo da biblioteca, além das visitas a espaços diferenciados e “saídas de campo”. Essa variedade de fontes de pesquisa, o deslocamento por espaços diversificados, os constantes “passeios dirigidos” relacionados ao tema de pesquisa, promovem situações educativas mais instigantes do que as tradicionais aulas expositivas.

Na perspectiva das visitas de campo, recurso educativo utilizado a partir dos roteiros de pesquisa, vale trazer o exemplo de atividade realizada com grupos do 3º ano do ciclo II (7ª série). Ao ser realizado roteiro de pesquisa cujo tema era o território brasileiro, foram conhecidas diferentes experiências sobre a posse e uso da terra desde os primeiros habitantes, a perspectiva dos colonizadores e as lutas geradas atualmente. Como estudo complementar, foi visitado um assentamento do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - e comunidades remanescentes de quilombos em São Paulo e Rio de Janeiro. O que norteia a realização dessas atividades é a intenção de aproximar os estudantes das realidades brasileiras mais diversas. Proporcionar essas experiências às crianças e adolescentes da escola revela a preocupação dos membros do conselho pedagógico - formado pela diretora, coordenadores pedagógicos, professores, educadores das oficinas culturais e representantes do grupo de pais - de colocar a criança diante de questões atuais e de provocar o questionamento e a reflexão sobre a realidade. Não se deseja simplesmente preparar as crianças para o futuro, mas incitar o olhar crítico em relação às situações cotidianas, formando-as para atuar no mundo presente. A escola, preocupada com a educação voltada para a cidadania, entende o aluno como sujeito histórico, ativo na sociedade em que está inserido, tal como são concebidas as orientações curriculares prescritas.

A questão da cidadania não está, porém, circunscrita tão-somente a algumas disciplinas específicas na escola. Aparece também, com frequência como preocupação explícita no ensino de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, ou seja, em componentes curriculares que se distanciam do eixo das ciências humanas, pois a escola deve propiciar aos alunos, o domínio de códigos e símbolos do mundo contemporâneo, que permitam a participação mais ampla da sociedade. Uma vez concebida como função primordial da escola, a educação para a cidadania perpassa a formulação do currículo como um todo (BARRETTO, 2000, p. 12).

Apesar do impacto gerado pela nova configuração espacial e pela metodologia diferenciada, o projeto da escola está fortemente pautado por documentos que fundamentam as diretrizes da educação brasileira, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira). Valendo-se dos PCN como ferramenta básica do currículo comum que deve ser garantido a todos, a escola os utiliza como diretriz e exerce a autonomia relativa que é assegurada aos estabelecimentos de ensino por lei.

Em relação à atuação dos professores, a noção de tutoria torna-se central para a realização das metas determinadas. As tutorias são momentos de contato mais próximo com o aluno. São conduzidas pelo professor/tutor responsável por um grupo de cerca de 20 alunos de diferentes séries (2º, 3º e 4º ano do ciclo I; 5º, 6º, 7º e 8º ano do ciclo II). A tutoria ocorre em encontros semanais e, nesse dia, o grupo fica reunido durante as cinco horas de permanência na escola. Nesses encontros o professor/tutor tem a oportunidade de acompanhar de perto as produções de seus alunos tutorandos. É o tutor que vai definir em parceria com o aluno, diante das condições cognitivas deste, os roteiros de pesquisa que poderão ser realizados. Alguns roteiros demandam experimentações (roteiros de ciências), outros demandam trabalho coletivo; conhecendo o perfil de seu tutorando, o professor poderá auxiliá-lo a se organizar diante das escolhas por realizar.

Nesses encontros são elaborados os “Planos Quinzenais”, uma planilha contendo todos os dias da quinzena e um espaço para a criança preencher, diariamente, “o que eu aprendi e o que eu

já sabia”. Esse dispositivo educativo foi pensado para ajudar a criança a olhar para suas produções diárias, refletindo sobre elas. Se a proposta está centrada na autonomia do aluno, entende-se que essa autonomia é gradual: por meio de diversos recursos, pretende-se desenvolver a autocrítica na realização das atividades, no sentido de que a criança possa melhorar seu desempenho. Observa-se certa dificuldade das crianças em preencher esse plano diariamente e, mesmo quando preenchido, poucas vezes elas discorrem refletidamente sobre o que aprenderam. Percebe-se a necessidade de acompanhamento e de revisão dos conteúdos descritos e, diante dessas dificuldades, seria de se perguntar se essa exigência reflexiva estaria de acordo com o desenvolvimento psico-cognitivo das crianças menores.

Nos planos quinzenais, junto com o professor/tutor, a criança lança uma meta para a realização de seus roteiros de pesquisa na quinzena. Ao final desse período, o tutor e o aluno têm condições de analisar as produções realizadas e avaliar, conjuntamente, se as metas foram cumpridas. Caso tenham sido atingidas, elaboram-se outras metas para a próxima quinzena, se não, reflete-se sobre o que ocorreu procurando alternativas para que as tarefas possam vir a se concretizar. Um exemplo de metas para a quinzena é estipular a quantidade de objetivos de um determinado roteiro que devem ser realizados: a cada dia, um objetivo na escola e um objetivo em casa. É bastante recorrente a presença dos deveres de casa, propostos pelos educadores. Alguns familiares são bastante contrários às atividades realizadas em casa, dado que vai ao encontro de alguns estudos sobre essa questão (PERRENOUD, 1995; BRUSCHINI, 1990; CARVALHO, 2004). Além desses autores, é possível citar Franco (2002):

Fazer deveres de casa exige tempo e esforço diários dos alunos e, em alguns casos, de seus familiares. Em muitas situações, restringem-se horários de lazer e de convívio social em função da realização dessa tarefa. Ainda como agravante, o não-cumprimento do trabalho escolar desencadeia atitudes punitivas tanto do professor como dos pais. Não fazer dever envolve sanções que variam de escola para escola, de professor para professor, de família para família (FRANCO, 2002, p. 27).

A intenção de desenvolver a autonomia e as responsabilidades da criança – central no projeto da escola – exercício que pode ser praticado a partir de atividades a serem realizadas em casa, pode representar, por sua vez, um retorno às estratégias pedagógicas tradicionais. Não podemos nos esquecer que a mobilização em torno do dever de casa é característica freqüente no comportamento das classes médias e, ainda, nesse tipo de atividade temos que considerar o capital econômico, cultural e escolar das famílias. Assim, o que é pensado como estratégia para intensificar a aprendizagem e ampliar os conhecimentos diante das atividades oferecidas, pode se tornar conflitante e emocionalmente desgastante para as crianças e suas famílias.

Perrenoud (1995) também manifesta uma visão crítica sobre as práticas tradicionais do dever de casa e de suas repercussões negativas nas famílias. As tarefas de casa e a conseqüente ajuda que se espera dos pais/mães tendem a “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores, envenenar os serões familiares, e colocar os pais em situação de incompetência ou impotência” (p.152).

A metodologia de pesquisa por eixo temático, característica do trabalho da escola, demanda da família um esforço para compreender o projeto e dedicação para acompanhar suas particularidades. Questões que revelam posições antagônicas, como a angústia em não acompanhar o projeto e, ao contrário, o prazer que pode representar essa experiência por parte daqueles que possuem o capital cultural necessário e disposição para participar de tal

empreendimento. Em certas ocasiões, pais relacionam a proximidade que têm com os filhos às atividades que estes realizam em casa, prescritas pela escola. Por isso os educadores devem se atentar a essa questão das tarefas de casa, que sugerem, por sua vez, um recorte por classe.

Se uma família se move com facilidade no mesmo universo letrado em que flui a cultura escolar, o mesmo não se poderá dizer, provavelmente, acerca dos pais da maioria dos alunos, que como a maioria da população, possui baixa escolaridade. A participação destes últimos nas atividades escolares dos filhos é, certamente, muito mais limitada.

A propósito, para a realização das atividades no salão, os alunos são reunidos em grupos de cinco crianças ⁴. Cada quatro grupos (em média vinte crianças) recebem acompanhamento de um professor/tutor. Sobre esse aspecto, podemos afirmar que, em uma educação que valoriza a perspectiva da formação para a autonomia, que está atenta às trocas afetivas entre as crianças e entre professor e aluno, que considera os aspectos sócio-culturais como constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é pensada como acompanhamento da trajetória do aluno, portanto, processual. Assim como nas orientações pedagógicas mais recentes:

A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade (BARRETTO, 2001, p. 49).

⁴ Fotos das atividades no salão de pesquisa e nas atividades de tutoria estão disponíveis no Anexo 1.

Junto com os relatórios realizados pelo professor/tutor, são reunidos os planos quinzenais e as fichas de finalização de roteiro, bem como as fichas de portfólio. A cada semana ou quinzenalmente, alguns grupos de tutoria têm como atividade ler um livro que vem acompanhado de uma “ficha de leitura” em que devem ser preenchidas as informações sobre a obra: nome do livro, nome do autor, ilustrador, principais personagens, etc. Alunos menores realizam um desenho sobre o livro lido, já as crianças maiores e adolescentes fazem um resumo da obra. Essas fichas também fazem parte do material reunido como produção realizada pela criança, auxiliando a compor um panorama de seu processo de aprendizagem.

Finalmente, é preciso dizer que as tutorias representam base importante do projeto da escola, pois concentram a responsabilidade sobre o acompanhamento integral do aluno e são a ponte entre a escola e a família, pois deve ficar a seu cargo aglutinar os atores do processo educativo no sentido de proporcionar, gradativamente, os níveis desejados de consciência e auto-reflexão dos alunos em relação às suas ações. A alta rotatividade de professores a cada ano, devida a fatores organizacionais da própria Secretaria Municipal de Educação, acarreta entraves aos grupos de tutoria, pois os professores chegam à escola sem conhecer os dispositivos educativos presentes nessa experiência diferenciada. Há que se esperar um tempo até que conheçam o projeto, se adaptem à nova forma de atuar e se apropriem da linguagem do diálogo, do trabalho cooperativo e, ainda, que criem vínculo com os alunos. Tempo que é próprio a cada indivíduo, mas que impõe barreiras ao avanço do projeto.

Por outro lado, quando as ações da tutoria estão atreladas à filosofia do projeto e há integração entre esta e as demais atividades da escola, há o reconhecimento de toda comunidade escolar: alunos, professores e familiares reconhecem a tarefa do professor como essencial à realização da proposta da escola.

Como exemplo de ação pedagógica propositiva, em sintonia com o que é propugnado pela escola, relata-se a criação, por iniciativa de uma professora, de um grupo de alfabetização que veio a diminuir o problema do letramento nos primeiros anos do ciclo I. Antes de 2007, os alunos advindos do 1º ano que não estivessem alfabetizados, freqüentavam o salão de pesquisa junto com alunos que já possuíam a leitura e a escrita. Realizavam atividades com base em uma apostila de alfabetização e participavam das demais oficinas. A partir de 2007, por meio de diagnóstico realizado a partir de sondagem no início do ano, foram detectados, no período vespertino, pelo menos 15 alunos vindos do 1º ano que não eram leitores/escritores. Diante desse quadro, uma professora realizou proposta de trabalho voltada a esse grupo não-alfabético, que reuniria tanto os alunos procedentes do 1º ano, como os demais, de 2º a 4º ano, além de três alunos de inclusão. Assim foi criada a oficina de Leitura e Escrita dedicada à alfabetização. Tendo sido iniciado com aproximadamente 22 alunos, ao longo do ano de 2007 o grupo recebeu dois alunos de transferência do 4º ano, também não alfabetizados. Ao fim desse ano, daquele total de alunos, apenas quatro deles continuavam não-alfabéticos, tendo sido encaminhados para acompanhamento psicopedagógico por se tratar de crianças de idade avançada que revelavam dificuldades mais profundas que mereciam avaliação de um profissional específico. Os outros alunos foram alfabetizados e, conforme adquiriam o domínio da leitura e da escrita eram encaminhados para as demais oficinas e atividades no salão de pesquisa.

A oficina de alfabetização funcionava todas as vezes que os demais grupos – crianças que já sabiam ler – desenvolviam atividades de pesquisa no salão, ou seja, pelo menos uma hora diariamente. Atualmente, diante do sucesso do empreendimento com crianças não alfabéticas, a professora acabou assumindo o 1º ano nos dois períodos (matutino e vespertino), atitude que revela a abertura da escola a iniciativas por parte do corpo docente. Tal como aponta Giroux, a

escola, ao incentivar que os professores desenvolvam ou se apropriem criticamente de currículos, estaria contribuindo para que a função mesma dos educadores se configure plenamente, superando o status de meros técnicos, como propugnado na perspectiva da educação neoliberal.

A proletarização do trabalho docente caracteriza-se pela tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p.158).

Outro dispositivo pedagógico presente na escola é a presença diária das Rodas de Conversa, momento em que os grupos se reúnem para debater assuntos e/ou conflitos ocorridos no dia. Durante 30 minutos, reunidos em grupos de, em média, 20 alunos, um educador conduz a roda, em que um aluno inicia o debate. Posteriormente, seguindo algumas regras, como levantar a mão para falar, outros estudantes vão interferindo e complementando a reflexão. Essa atividade é um modo de afirmação do trabalho em grupo, de desafio perante a reflexão compartilhada, estimulando o respeito pelo ponto de vista alheio. Ela atende a recomendações recorrentes na pedagogia contemporânea e também presentes nos PCN:

São fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. [...] Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos (PCN, MEC, p. 64).

Mediadas pela presença de um educador, as rodas de conversa uniformizam a confiança no trabalho cooperativo, ressaltam o respeito pela diversidade de opiniões e ensinam crianças e adultos a serem tolerantes, a se posicionarem criticamente diante de situações de conflito.

É nesses momentos diários que, acima de tudo, crianças têm espaço para falar e ser ouvidas, criticam e são criticadas, praticam, fundamentalmente, a experiência da democracia.

As oficinas no projeto da escola

OFICINA: 1. Lugar onde se exerce um ofício. 2. Lugar onde se fazem concertos em veículos automóveis. 3. Dependência de igreja, convento, etc. destinada a refeitório, despensa ou cozinha. 4. *Lugar em que se verificam grandes transformações*²¹.

As oficinas na escola cuja experiência é objeto de estudo neste trabalho constituem-se como ferramentas pedagógicas devido à inexistência de aulas expositivas. São espaços em que são oferecidas atividades que proporcionam conhecimentos necessários para a realização dos roteiros de pesquisa. Elas podem ser divididas em “oficinas curriculares”, aquelas ligadas aos conteúdos sistematizados do conhecimento como leitura, escrita, matemática, e as “oficinas culturais”, espaço em que os alunos têm a oportunidade de aprender a partir de vivências práticas, como é o caso das oficinas de Artesanato, Educação Ambiental, Capoeira, Música, Cultura Corporal, etc. Todas as oficinas são atividades obrigatórias a todos os alunos da escola.

²¹ Novo Dicionário Aurélio. Grifo meu.

A partir do objetivo de oferecer uma educação integral, que tanto oferece os conteúdos sistemáticos de conhecimento, como valoriza as diferentes linguagens artístico-culturais, a escola utiliza as oficinas culturais como espaço de construção e expressão de identidades plurais, ficando estabelecido que:

[...] é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos²².

Desde a implantação da oficina de Cultura Brasileira, tem-se garantido uma variedade de linguagens artísticas no currículo. No ano de 2007 as atividades oferecidas estavam circunscritas às áreas das Artes (Música, Capoeira, Cultura Corporal, Artes Plásticas, Teatro e Artesanato), Linguagem (Oficina da Palavra) e Educação Ambiental. As oficinas culturais são conduzidas por um “oficineiro”, educador com formação específica na área de atuação que, mesmo atuando na escola diretamente com os alunos, não necessita ter licenciatura ou curso de Pedagogia. Oicineiro pode ser contratado por ONG ou realizar trabalho voluntário, como é o caso das oficinas “Estação Butantã” e “Arte com Ciência”. Osicineiros contratados são prestadores de serviço das ONGs que possuem parceria com a Secretaria Municipal de Educação, financiadora do Programa “São Paulo é uma Escola”²³.

²² Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

²³ O Programa São Paulo é uma Escola estrategicamente se propõe a transformar os espaços e/ou horários disponíveis em oportunidades de enriquecimento cultural, na expectativa de que a população infanto-juvenil se aproprie destes patrimônios, potencializando-os como espaços de produção de conhecimento e de integração com diferentes grupos, tornando São Paulo uma Cidade Educadora (DECRETO Nº 46.210, de 15 de agosto de 2005). Link: www.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/esportes/2005, acessado em 17/08/2008.

Acredita-se ser importante apresentar aqui, mesmo que brevemente, o debate instaurado sobre o conceito de Terceiro Setor, bem como do que vem a ser delimitado como o campo de atuação das ONGs e a Educação. Fernandes (2000) oferece a seguinte definição para o termo:

[...] genericamente, o Terceiro Setor é visto como derivado de uma conjugação entre as finalidades do Primeiro Setor (Estado) e a metodologia do Segundo (mercado), ou seja, composto por organizações que visam a benefícios coletivos (embora não sejam integrantes do governo) e de natureza privada (embora não objetivem auferir lucros).

Movimento da sociedade civil que teve início na década de 70, essas formas de organização se intensificaram a partir da década de 80 e se multiplicaram nos anos 90, tendo grande reflexo na economia, principalmente pelos montantes gerados nas áreas sociais, terreno em que atuam essas entidades privadas cujos propósitos são benefícios públicos, coletivos. Essas instituições, em princípio, se propõem a atuar no sentido de promover transformações na realidade social, e surgem como modelo alternativo diante da pretensa ineficiência do Estado na prestação de certos serviços à sociedade.

Por se tratar de organizações relativamente recentes, ainda está por ser elaborada legislação que delimita o campo de ação de ONGs e sua relação com o poder público que, na maioria das vezes, no Brasil, é um dos principais financiadores de suas ações. Se, por um lado, alguns especialistas apontam que essas organizações “são eficientes, baratas, não desperdiçam recursos com a burocracia, não são corruptas e apresentam resultados muito mais significativos do que o Estado” (VALADARES, 1995, p. 35); por outro, há a perspectiva daqueles que criticam as ações dessas instituições como mecanismo efetivo de descomprometimento do Estado para com as suas responsabilidades com a sociedade.

Assim, Caccia Bava declara:

[...] essa postura questiona um Estado que nós não queremos mais mínimo para tratar das questões sociais. Queremos um Estado forte, regulador e democrático, muito diferente do atual, que trata as demandas sociais de uma perspectiva assistencialista e transfere para a lógica do mercado, para as empresas, e para um, assim chamado, terceiro setor, o enfrentamento das questões sociais. Nossa visão é de valorização do Estado como regulador, de valorização do Estado como interveniente direto nas políticas públicas, de valorização do Estado como um instrumento de redistribuição da riqueza e de contenção da voracidade do capital (ABONG, 2000).

Há muita controvérsia relativa à posição dos oficinairos nas escolas do município, polêmicas que geram desconfiança, tanto para os oficinairos prestadores de serviços, quanto para as escolas, instituições que os recebem. Há relatos, por parte das escolas, sobre o desinteresse dos oficinairos em conhecer o projeto pedagógico e a falta de compromisso deles, que chegam atrasados e abandonam os grupos com os quais trabalham sem aviso prévio; por parte dos oficinairos, existem queixas sobre atraso no pagamento dos salários por parte das ONGs, suas contratantes, além de queixas sobre o fato de serem discriminados por professores e terem seu trabalho desqualificado nas escolas. Nessa relação, há poucos critérios definidos para que fique assegurado o bom desenvolvimento da parceria. No final, todos se vêem desprovidos de marcos que garantam direitos e deveres, tanto por parte dos oficinairos e das ONGs, como das escolas e do Estado.

Uma das dificuldades relativas à situação do oficinairo na escola está ligada à forma como se dá sua contratação pelas ONGs: como profissional autônomo, sem garantias trabalhistas (férias remuneradas, 13º salário, etc.), por outro lado, ele não sofre as punições pelo descumprimento de suas obrigações relativas às atividades na escola. A esta, apenas cabe o papel de acolher o tipo de

oficineiro nos horários definidos como “pré” e “pós” aula²⁴, sendo que eles não têm geralmente uma aproximação satisfatória com o projeto da escola. A escola por sua vez, fica à mercê da atuação de um profissional que não conhece seu projeto e, por isso, não tem como alinhar sua atividade ao que está sendo realizado pelos outros educadores.

O oficinairo, não tendo garantia de continuidade de seu trabalho, uma vez que seu contrato pode ser renovado ou não, tem dificuldade de atuar com uma proposta mais a médio e longo prazo. Dessa maneira, o elo entre escola/oficineiro mostra-se frágil e delicado. A Secretaria Municipal de Educação, responsável pela publicação dos editais que irão estabelecer os convênios com as ONGs, não define um perfil exato para essa nova categoria de profissional da educação, para sua formação, sua atuação efetiva na escola, duração da prestação de serviço e sobre um padrão de remuneração. Como não é estabelecida nenhuma cláusula sobre a escolaridade dos oficinairos, há uma heterogeneidade de perfis, que fica evidente na qualidade das ações nas escolas. Fica também, exclusivamente a cargo das ONGs indicarem a carga horária desses profissionais. O que ocorre muitas vezes entre os oficinairos é uma excessiva dedicação às atividades na intenção de aumentar a renda que, em geral, é muito baixa. Uma breve análise do valor pago por hora/aula em algumas ONGs mostra diferenças salariais de até 200% entre os oficinairos.

Outro prejuízo para esse tipo de profissional é a jornada fragmentada, que faz com que um oficinairo atue em mais de uma escola, percorrendo longas distâncias. Como a remuneração é

²⁴ A Prefeitura Municipal de São Paulo define o tempo de permanência do aluno na escola em 5 horas. Os professores, porém, têm sua jornada de trabalho definida em 4 horas, ficando essa hora excedente a ser preenchida por essas atividades culturais, reforço escolar ou educação física. Ou seja, das 7h00 as 8h00 e das 11h00 as 12h00 no período matutino, e no período vespertino, das 13h00 as 14h00 e das 17h00 as 18h00, o chamado período pré e pós aula.

feita por hora/aula, não se contabilizam horas dedicadas ao estudo e ao planejamento das atividades. Assim, esse novo modelo oferece prejuízo tanto às escolas como aosicineiros que nela atuam; beneficiados parecem ser as associações e organizações “sem fins lucrativos” e o Estado, que se isenta das obrigações trabalhistas quando abre mão do profissional concursado.

No caso da escola em questão, osicineiros são contratados das ONGs Educação Cidadã e Associação Morungaba, esta segunda responsável pela maioria das contratações. A pedido da diretora, todos osicineiros têm formação na área em que atuam.

A Associação Morungaba é uma ONG que atua há vinte anos na área das Artes, fato que, de certa maneira, unifica o trabalho do grupo: as horas/aula são equivalentes, as reuniões de formação contemplam demandas específicas dessa experiência escolar, além de haver maior união entre osicineiros. Possui ainda parceria com diversas universidades ²⁵, que indicam estudantes em fase final da graduação para atuarem na realização de estágios supervisionados.

As oficinas na escola em questão acontecem diariamente e têm a duração de 1 hora. Osicineiros são chamados a participar das reuniões pedagógicas, não sendo, porém, obrigados, devido à informalidade da categoria de prestação de serviço. Fica a critério pessoal a dedicação a esses encontros na escola, que não são remunerados. Nota-se, porém, que osicineiros, contratados ou voluntários, sempre que possível, compartilham desse momento com os demais professores, revelando certo grau de comprometimento com o projeto e às questões ligadas à

²⁵ Fundação Faculdade de Medicina - Hospital das Clínicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP, Universidade Anhembi Morumbi, Universidade Presbiteriana Mackenzie, UNICAMP, Universidade São Judas Tadeu, Universidade de São Paulo – USP (Curso de Terapia Ocupacional).

multidisciplinaridade, às conexões necessárias entre os conhecimentos produzidos no salão de pesquisa e aqueles advindos dos encontros nas oficinas.

As oficinas são realizadas desde o 1º ano do ciclo I, como é o caso do projeto “Estação Butantã”, “ArtecomCiência” e “Oficina da Palavra”. Os demais anos realizam oficinas de Música, Artesanato, Cultura Corporal e Teatro.

Na oficina “Estação Butantã” o objetivo é o reconhecimento do bairro, a apropriação dos espaços públicos do entorno da escola como praças e parques, e a oportunidade educativa que aí se revela em paralelo às experiências dos roteiros de pesquisa. São realizadas saídas pelo bairro, sempre a partir de situações previamente organizadas com base nos estudos que estão sendo realizados. A feira da vila Gomes se torna o espaço das oficinas de Matemática, em que os preços constituem o objeto das intervenções dos educadores; os Jogos Pan-americanos foram pauta de estudo prévio sobre modalidades esportivas, antes da visita ao Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP). Nesse projeto os trechos percorridos são realizados a pé, pois a pesquisa sobre os percursos, os caminhos, as ruas do bairro, os desvios necessários são concebidos também como situações educativas.

Dentro da proposta de trabalhar na escola a pluralidade de culturas, faz parte o projeto *Cultura Guarani*, voltado a todo público escolar, que teve início com a visita à escola do Cacique Verá Timóteo Popygua. O convite para o estabelecimento de um intercâmbio cultural entre os alunos da escola e as crianças guaranis, resultou na construção de uma oca, a *Opy-Guasú*, a casa de reza na cultura guarani. Espaço sagrado para os guaranis, a *Opy-Guasú* na escola representa o respeito e o reconhecimento devido aos nossos ancestrais indígenas. A casa de reza foi construída por dois indígenas que ficaram um mês “residindo” na escola, convivendo com os alunos e

dividindo seus valiosos conhecimentos com a comunidade escolar. No mês de novembro de 2006, nas comemorações do aniversário de 50 anos da escola, em um evento aberto à comunidade do bairro, foi inaugurada a casa de reza guarani, com a presença de indígenas das aldeias Krukutu e Tenondé Porã. Em seu discurso, o cacique Verá Timóteo sintetizou os ideais e a essência do projeto pedagógico da escola nesses termos:

Desejo que nossa escola, lá na aldeia, seja livre como esta: que as crianças circulem livremente e que o aprendizado se dê também no chão da terra, na música e na dança (Cacique Verá Timóteo)

Atualmente a Opy-Guasú é usada por diversos professores, principalmente para atividades de leitura e contação de histórias.

Na oficina “ArtecomCiência” cujas educadoras responsáveis são uma arquiteta e uma veterinária, a proposta está assentada na perspectiva da observação e registro de diferentes formas de vida no espaço escolar. A partir de uma atividade inicial em que se percorre o espaço externo da escola, alunos são incitados a construir o “olhar pesquisador”, uma forma de ver o mundo mais detalhadamente, com curiosidade. Assim, formas de vida variadas colhidas e estudadas: os tipos de folhas, suas texturas, as flores encontradas no terreno da escola, seus desenhos, a impressão em papel e argila, tipos de frutas e as estações em que são encontradas, tipos de animais (quadrúpedes, bípedes, mamíferos, ovíparos,...), etc. Os alunos se utilizam de técnicas artísticas variadas para registrar as espécies estudadas e, quando possível, são feitos passeios ligados a essa temática, como a visita à exposição sobre a vida e obra de Darwin no MASP. Percebe-se assim, a intenção, desde os anos iniciais, em se criar condições para que venha à tona

o perfil de estudante-pesquisador, atitude que será cada vez mais incentivada a partir do trabalho com os roteiros de pesquisa.

Na oficina de “Educação Ambiental”, os alunos são convidados a cuidar da horta da escola, bem como de outros espaços naturais, como as árvores e jardins. É uma atividade importante de reconhecimento, valorização e cuidado com os espaços que se tem contato pela primeira vez. Além disso, a cada semestre, as crianças colhem as espécies disponíveis na horta e são responsáveis por oferecer as verduras para o almoço dos alunos de toda escola: nabo, couve, rúcula, chicória são algumas das espécies cultivadas na horta que vão para o prato das crianças e adolescentes, um recurso educativo valioso na construção de hábitos alimentares saudáveis. Outra realização dos participantes dessa oficina foram os terrários, um ecossistema engarrafado que permite que as crianças observem diferentes ciclos de vida, bem como as sementeiras de maracujá, que foram cultivadas na escola pelos alunos e depois de atingirem tamanho adequado foram transplantadas para saquinhos e plantadas na escola e em praças da região. Essa atividade é conduzida por uma educadora, responsável também pelo grupo “Vigilantes da Natureza” que acontece no horário pós-aula (18h00 às 19h00), nesse caso, não sendo obrigatório para todos os alunos da escola.

Ainda como exemplo de atividade com crianças do 1º ano, a oficina da Palavra está fundamentada em atividades lúdicas, no sentido de que se potencialize o trabalho com o letramento. Pensando que devido às novas legislações²⁶, um público cuja faixa etária é cada vez menor, é fundamental que se privilegie uma abordagem nesses moldes. O trabalho dessa

²⁶ A ampliação do ensino fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos estejam na escola.

oficineira está ligado às atividades propostas pela professora responsável pelo grupo, novamente valorizando uma abordagem que integra as oficinas com as atividades formais de leitura e escrita que ocorrem em sala de aula.

Tratando das oficinas oferecidas a outros grupos da escola, de 2º a 4º ano, a oficina de Cultura Corporal trabalha aspectos do corpo humano, da anatomia, das articulações e funções que executam, numa perspectiva prática, de percepção e consciência sobre o corpo. Para tanto, são realizadas vivências corporais e iniciação aos jogos teatrais, a utilização do corpo como veículo comunicativo através de técnicas específicas como a mímica. Pensada para ser realizada com estudantes do ciclo II, a oficina de Teatro é uma extensão dessa primeira, e também tem como fundamento o trabalho com o corpo, na perspectiva de conscientização sobre sua função comunicativa, incentivando formas de expressão alternativas à palavra.

A oficina de Artesanato, oferecida a alunos de ciclo I e II é momento importante de contato com o universo popular, pois aproxima os alunos das produções artísticas brasileiras, ao universo das festas e toda riqueza que aí se revela. É uma atividade que, em 2007, caminhou muito próxima à oficina de Música, na medida em que foram suscitadas experiências artísticas e produções de diferentes povos do Brasil, além de o contato ser facilitado pelo fato de as duas oficinas serem contratadas da mesma ONG. Foram realizados trabalhos com o barro, bordados, xilogravura, colagens com tecido para confecção de bandeiras dos santos juninos, brinquedos populares, enfim, uma ampla variedade de atividades manuais que proporcionaram ao aluno uma oportunidade de reflexão sobre a estética brasileira, além de ser um momento de concentração e trabalho introspectivo. A educadora responsável por esse trabalho tem formação em Pedagogia e ampla experiência no campo das Artes. Integrando o grupo de oficinairos contratados por ONG e,

tendo iniciado trabalho na escola como mãe voluntária, envolveu-se com o projeto da escola e, atualmente, além das oficinas de Artesanato, realiza trabalho de tutoria com alunos de ciclo I.

A oficina de Informática é realizada com parceria firmada entre a escola/empresa, que mantém uma sala adaptada às atividades de formação em tecnologia digital para crianças. Conta com equipamentos novos, em que os alunos, individualmente, têm acesso às ferramentas da informática. Essa oficina serve como instrumento de apoio a diversas atividades, uma vez que a pesquisa eletrônica é incentivada na realização dos roteiros de pesquisa. Semanalmente, durante uma hora, os alunos realizam atividades dirigidas pelos estagiários contratados da empresa. Além disso, os salões de pesquisa contam com computadores que podem ser acessados para realização de atividades ligadas aos roteiros, com a presença de um estagiário para auxiliar no trabalho e garantir que ele ocorra. Nessa atividade, estagiários são remunerados pela empresa responsável.

Vemos assim, que nessa escola estudada osicineiros são remunerados através de diversas parcerias estabelecidas. Há a parceria escola/empresa, responsável pelo laboratório de Informática, bem como pela contratação e salário dos estagiários que nela atuam. Há o “Programa São Paulo é uma Escola”, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, que repassa os recursos públicos para as ONGs administrarem, fazerem contratações e se responsabilizarem pelosicineiros. E, finalmente, há parceria com o governo federal através do Ministério da Cultura, que objetiva trabalhar as demandas culturais brasileiras através da ação dos Pontos de Cultura. O grupo de capoeira CEACA, atuante na escola desde a implantação das oficinas de Cultura Brasileira foi contemplado com edital público e atualmente é um Ponto de Cultura. Assim, através desse financiamento pôde viabilizar a presença de seus educadores na escola, oferecendo aulas de capoeira a todos os alunos do ciclo I nos dois períodos escolares, bem como

as atividades extracurriculares, optativas, que ocorrem no período pós aula (18h00) e aos sábados.

A partir dos relatos revela-se a inabilidade de o poder público municipal dar conta das demandas abertas pelas novas mudanças por ele implementadas, como por exemplo, o período estendido de 5 horas nas escolas. Nesse sentido, devem ser pensadas estratégias, em nível municipal, para que as oficinas de fato façam parte dos currículos escolares e que osicineiros tenham suas atividades afinadas com o projeto das escolas, no sentido de que possa ser desenvolvida uma proposta de integração da abordagem artística e cultural à escola. Pois, se por um lado percebemos que essas parcerias aparecem como formas de viabilizar essas novas diretrizes, por outro lado, produzem também, questionamentos sobre as formas atuais de gestão da educação pública.

5. AS OFICINAS DE CAPOEIRA E MÚSICA – ESPAÇO PARA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Relatando as experiências vividas como oficinaira deste projeto, coloco-me na posição de observadora participante. Socializar as percepções advindas do trabalho com crianças de seis a treze anos me permite refletir sobre questões atuais, em virtude da riqueza de situações vivenciadas, que me levam a ampliar as discussões sobre pluralidade cultural e escolaridade.

O movimento iniciado em meados dos anos 60 e 70 que objetivou levar para as escolas em caráter experimental iniciativas culturais com conteúdos relativos a diferentes aspectos culturais do país teve como inspiradores Dewey e Freinet, bem como os escritos de Mario de Andrade sobre a cultura brasileira. Escolas de elite como os Colégios Vera Cruz e Lourenço Castanho foram pioneiras ao desenvolver experiências, ainda acanhadas, que passaram a considerar a cultura brasileira como conteúdo de conhecimento em suas propostas educativas. Nesse período algumas escolas já vinham trabalhando temas como a “Valorização das Manifestações Culturais”²⁷.

Se as iniciativas de teor semelhante registradas desde os anos do Estado-Novo, e inspiradas em preocupações nacionalistas, desejavam estabelecer um imaginário coletivo acerca da cultura nacional com traços homogeneizadores, as experiências posteriores tentaram imbuir a educação da possibilidade de uma formação integral, mais aberta às diferentes linguagens como o teatro, a música, a dança, dentre outras.

²⁷ Projeto existente no Colégio Lourenço Castanho.

Ainda nos anos 70 inicia-se no país movimento que reivindicava a inclusão da disciplina História da África no currículo das escolas brasileiras, que teve início a partir da mobilização do Movimento Negro e de centros de cultura afro-brasileira no estado da Bahia. Assim, já em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ligado à Universidade Federal da Bahia, ofereceu o primeiro curso para professores intitulado “Introdução aos Estudos da História e Cultura Africana” e, em 1985, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, determinou a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” na rede estadual de ensino, nos níveis fundamental e médio.

Antecipando a lei federal 10.639/03, que torna obrigatório a todas as escolas brasileiras o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ²⁸, a experiência baiana foi pioneira no Brasil, antecipando em quase 20 anos os reclamos referentes aos estudos que privilegiam a pluralidade cultural brasileira. A partir dessa experiência, outros estados se inspiraram e buscaram oferecer cursos de formação de professores que tratassem da temática, como foi o caso de Brasília (MOURA, 1987).

As exigências dos movimentos sociais e das entidades culturais negras diante da necessidade de abordar o racismo brasileiro são antigas e, em geral, contemplam áreas como o racismo, a cultura negra, a educação, o mundo do trabalho e a mulher negra (HASENBALG, 1987). No campo da educação, as reivindicações versam basicamente sobre a discriminação racial e as idéias racistas difundidas na escola, melhores condições de acesso e permanência da população negra nos sistema de ensino, reformulação dos currículos escolares, análise dos livros

²⁸ BRASIL, 2003; BRASIL, 2006.

didáticos e, finalmente, formação de professores para tratar da questão étnico-racial (SILVA, 2004; VALENTE, 2005; GOMES & SILVA, 2006).

Nos anos 90 esses reclamos começam a ser atendidos na esfera federal e, como uma das primeiras ações nesse campo está a criação dos grupos de análise dos materiais didáticos utilizados nas escolas, bem como a retirada de circulação daqueles considerados inadequados para promover uma reversão do racismo. Ainda sob influência das pressões do Movimento Negro, em 2003, é promulgada a Lei Federal no. 10.639, que determina a obrigatoriedade em todas as escolas brasileiras de todos os níveis educacionais, da introdução, no currículo, da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A lei estabelece que seja contemplado no currículo o ensino da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel da população negra na formação da sociedade nacional. O texto da lei é extenso no que diz respeito às temáticas que devem ser abordadas, e constitui um avanço no sentido da valorização da herança africana em nossa sociedade, bem como o reconhecimento de dívidas históricas para com os segmentos afro-descendentes. No entanto, como advertem autores como SILVA JR. (2002), só a legislação não basta para superar o racismo, o grande desafio é que a lei seja efetivamente implementada.

Um dos caminhos para sua consolidação é a reformulação dos cursos de graduação e licenciaturas, que necessitam, desde já, formar futuros educadores sensíveis à questão racial. Outra frente ainda é a formação de professores em serviço, pois sabemos que a questão racial no país demanda mobilização de todos os grupos sociais, e não apenas daqueles afetados diretamente pela discriminação e o preconceito.

A proposta da escola que aqui se analisa, que abarca em seu currículo a cultura brasileira não é, pois, de todo nova, mas aparece como reflexo de uma tendência contemporânea que valoriza a diferença em vez de enfatizar a igualdade, expressando um renovado interesse pelas tradições populares, tanto indígenas quanto afro-brasileiras, alimentado pela proliferação dos movimentos identitários. Mesmo considerando que as diretrizes curriculares atuais preconizam a realização dos estudos étnico-raciais de matriz africana e indígena em todos os níveis escolares ²⁹, da educação infantil ao ensino superior, é possível encontrar elementos inovadores na proposta dessa escola. Trata-se de uma experiência em escola pública que, como a maioria das escolas brasileiras, possui muitos alunos afro-descendentes, e é desenvolvida por meio de oficinas integradas à grade curricular. Em outras escolas, públicas e privadas, o mais freqüente é que essas atividades transversais sejam oferecidas fora do horário normal de aulas, de forma marginal, sem uma integração efetiva às demais atividades do currículo.

A partir dos anos 90, diante de renovado movimento que volta os olhares às culturas tradicionais, e que é chamado por especialistas de “onda etnicista”, firma-se a perspectiva de valorização desses repertórios em espaços diversos, dentre eles, a escola.

O atual movimento de interesse pelos saberes tradicionais transparece em diversos campos, sobretudo nas expressões identificadas como artes (música, teatro, dança, artes plásticas), mas também na educação [...]. Assim, vivemos uma “onda” – uma época de fascinação etnicista, podemos dizer, que inclui o interesse pelas culturas de povos diversos, genericamente identificados como étnicos, e também pelas culturas populares tradicionais (IKEDA, 2007, p. 51).

²⁹ A lei 11.645 de 10 de março de 2008, modifica a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes para inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O súbito interesse pelas práticas tradicionais e o novo movimento de valorização dessas manifestações pode ser identificado como uma das conseqüências da globalização que, em certas circunstâncias, retorna a um “clima” romântico de apego aos fenômenos populares que estariam em vias de desaparecer. Canclini (1998), ao contrário dessas interpretações, procura evidenciar o quanto tais culturas estão integradas a essa nova fase do capitalismo global e lança luz ao duplo movimento que pode ser constatado em relação às culturas tradicionais – de dentro para fora – sobre o papel atual da tradição em nossa sociedade e – de fora para dentro - os efeitos que a massificação produz nesses grupos. Assim, levar esses repertórios culturais para a escola, espaço de “massificações”, demanda questionamento sobre as implicações relativas a uma abordagem nesses moldes.

Carvalho (2004) intensifica o debate quando retoma o fundamento do Manifesto Antropofágico: “Só me interessa o que não é meu”³⁰ e, atualizando a afirmação, traz à baila a relação entre pesquisador e comunidade pesquisada: relação que hoje deve ser pensada em conexão com a indústria cultural, que atualmente se volta e esses repertórios. Eis que a problemática está lançada: as manifestações populares tradicionais são mais que simples música, as experiências reveladas ali não podem ser reunidas num CD, nem reduzidas a um show, uma apresentação pública. Nessa perspectiva, perde-se a dimensão histórica na qual a comunidade está inserida e se deslocam as lutas anti-racistas e anti-discriminatórias dos sujeitos que a ela pertencem. Ou seja, tais manifestações culturais são esvaziadas dos seus significados mais profundos: momento de afirmação identitária, de fortalecimento dos laços de parentesco e de transmissão de conhecimentos e valores significativos para as novas gerações. Essas questões devem estar presentes todo momento em que os “contatos” com as comunidades tradicionais

³⁰ CARVALHO (2004, p. 7).

forem estabelecidos, sob pena de retornarmos às concepções folcloristas que acabam por reduzir aspectos dessas práticas ao olhar de quem está “de fora”.

Mas, para além das opiniões de Carvalho, é possível explorar ainda outras interpretações das relações das culturas tradicionais com as sociedades abrangentes, o que intentaremos fazer ao longo deste trabalho.

Nessa escola as atividades em torno da cultura brasileira tiveram início com as oficinas de capoeira. Essas práticas surgiram da intenção do Conselho Pedagógico em proporcionar aos alunos experiências culturais diversificadas que representassem oportunidade de contato e reflexão sobre elas, sob o pressuposto que situações de preconceito e discriminação racial poderiam ser trabalhadas por meio de vivências práticas, e não apenas por uma abordagem estritamente teórica. Privilegiando a experiência corporal paralelamente à conceituação sócio-histórica, as crianças são incitadas a conhecer o contexto em que surgem tais manifestações. Assim, a partir das oficinas de Cultura Brasileira, notadamente das oficinas de capoeira, surge na escola espaço para o conhecimento e a reflexão acerca da presença dos africanos e dos afro-brasileiros na constituição do que vem a ser “ser brasileiro”.

Inaicyrá Falcão dos Santos (2006) oferece importantes elementos para se refletir sobre a função educativa da dança (e da música) de origem africana:

A educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total. [...] Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. [...] Considerando esses aspectos, a reflexão crítica e a compreensão histórico-cultural devem ser o alicerce da dança na educação, sem que se esqueça a sua natureza humana e seu poder de transformação da sociedade (p. 42-43).

Com essas palavras, que, de certo modo, sintetizam a abordagem empreendida pelos educadores do grupo de capoeira CEACA e pelaicineira responsável pelas oficinas de Música, passamos à explanação sobre os seus conteúdos e, no momento seguinte, à análise das situações de aceitação ou resistência do repertório referente à experiência educativa que se investiga.

A oficina de Capoeira

O africano também tomou parte vasta na formação do canto popular brasileiro. Foi certamente ao contato dele que a nossa rítmica alcançou a variedade que tem, uma das nossas riquezas musicais.

Mario de Andrade

Na escola desde abril de 2000, a oficina de capoeira teve início, como já dito, como atividade extracurricular. Durante algum tempo foi assim, o que, para membros do grupo de capoeira CEACA, responsáveis pelas atividades, gerava menos problemas e resistências. A escola oferecia o espaço para as oficinas, e alunos e membros da comunidade que desejassem fazer a atividade procuravam as aulas que ocorriam fora do período escolar. Atualmente o grupo oferece aulas de capoeira na grade curricular para os alunos do ciclo I nos dois períodos, fora do horário das aulas também para os alunos do ciclo II, e para a comunidade do entorno da escola aos sábados.

Retomemos a discussão da valorização do exótico voltado ao consumo massificado, que tem tomado contornos exacerbados a partir da revolução tecnológica e cujo efeito é a difusão

ampla de informações e de formas de expressão antes restritas a circuitos fechados (como em alguns casos, a capoeira, as rodas de samba, o culto dos orixás, etc.). Há um cenário atual de popularização internacional da capoeira e de outras manifestações populares de origem africana, que têm, obviamente, reflexo na forma como a sociedade brasileira aceita tais práticas. Ou seja, esse quadro estabelece relações com o contexto nacional, que é influenciado na forma e no conteúdo por essa capoeira “mundializada”.

Um dos espaços em que essas práticas são valorizadas é justamente a escola, pois dos anos 90 para cá, cresce a oferta de “treinadores” de capoeira, muito mais preocupados com o aspecto da modalidade esportiva do que com seu conteúdo cultural. Nessa perspectiva “globalizada”, corre-se o risco de valores intrínsecos à prática serem perdidos, como por exemplo, a perspectiva da capoeira como forma de resistência negra contra a sociedade colonial branca. Sobre esse aspecto, Canclini (2003) adverte para o perigo de transformar especificidades étnicas em “identidades nacionais”, o que pode representar um retorno às concepções folcloristas que acabam por homogeneizar o que é intrinsecamente diverso.

No caso do grupo CEACA, a proposta está sustentada na perspectiva da capoeira como prática cultural e não simplesmente como modalidade esportiva; como cultura surgida dos negros escravizados, que representa uma forma de resistência perante o sistema colonial opressor. Também inclui nessa prática a vivência de outras manifestações de origem afro, como o samba de roda, a puxada de rede, o maculelê e o coco de roda.

Pautados por uma metodologia que valoriza a oralidade, a forma de transmissão por excelência dos conhecimentos tradicionais, os educadores do grupo CEACA se utilizam de diversas técnicas de teatralização, de gestualidade, musicalidade e rítmica para tratar dos

conhecimentos veiculados nas oficinas. Acreditando que a capoeira é mais do que luta marcial, mais do que modalidade esportiva, buscam ampliar a percepção dos alunos sobre a capoeira e as manifestações ligadas a ela, conforme explica membro do grupo:

Eu acho que quando a gente trabalha com a capoeira, com o samba, com o jongo, com a ciranda, nós estamos trabalhando a possibilidade de mostrar as várias manifestações culturais no Brasil, estamos contando a história do país, estamos contando a história do povo, da população brasileira, que é quem move o país, que são essas camadas mesmo [...]. Como a gente trabalha com a oralidade, a gente procura valorizar isso. Com as crianças a gente está trabalhando coordenação motora, ritmo, o aspecto grupal, a musicalidade, tudo isso... (informação verbal)⁵

Desde 2005 a capoeira se mantém na escola como um Ponto de Cultura, isto é, faz parte da rede de grupos e associações culturais nacionais que recebem incentivo financeiro do Ministério da Cultura para realização de atividades culturais de transmissão de conhecimento. Durante três anos, é por esse apoio que o grupo pode remunerar os educadores que atuam no projeto e comprar materiais e equipamentos necessários para essas ações.

A revelia de todos os entraves relativos à forma como o grupo se mantém, de como são remunerados seus educadores e de como se dá a participação no projeto pedagógico, a capoeira mantém-se na escola há quase dez anos e, na grade curricular, há cinco anos. O mestre, responsável pelas atividades propostas pelo grupo, tem inserção no projeto da escola e é membro do Conselho Pedagógico, o que evidencia o reconhecimento pela abordagem realizada. Nesse

⁵ Informação fornecida por membro do grupo CEACA.

sentido, é importante mencionar o evento “Semana das Áfricas”, realizado na escola em novembro de 2007, o qual surgiu por sugestão do grupo CEACA.

Como está prevista no edital dos Pontos de Cultura a realização anual de palestras que discorram sobre a temática enfocada pelo grupo, no caso, a cultura afro-brasileira, foi proposto um dia de encontro na escola, no mês de novembro, que tratasse da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da identidade cultural brasileira. A idéia foi levada ao Conselho Pedagógico que não apenas a aprovou, mas quis ampliá-la. Dessa forma foi gestada a Semana das Áfricas: desde o mês de setembro foi iniciada pesquisa a partir das tutorias, que trataram de temas diversos: Artes (máscaras africanas, tecidos africanos, cultura hip-hop, contos africanos, cinema africano, brincadeiras africanas, etc.), Língua e Literatura (línguas africanas, provérbios africanos, Castro Alves e a “leitura” sobre a escravidão, contos afro-brasileiros para crianças), História (continente africano e a origem da Humanidade, países e regiões africanas) e Religião (os mitos de origem dos orixás, comida de orixás, contos afro-brasileiros sobre os orixás) além de palestras abertas a comunidade sobre o tema. Além disso, houve sessões de vídeo em que foram mostrados documentários sobre o jongo para alunos do ciclo II (“Jongo – as origens do samba”) e desenho animado (“Azur e Asmar”) para crianças do ciclo I, cuja abordagem desconstruía a imagem da África pobre, negra, e introduzia informações sobre o Egito e a região norte do continente. No período noturno os alunos da EJA também puderam participar de encontros e palestras voltadas à temática.

Em momentos de aprendizagem coletiva, envolvendo adultos e crianças, cria-se a possibilidade de trabalho em torno de uma temática delicada como a cultura afro-brasileira. Se, de início, a tendência dos professores foi de estranhamento diante da proposta, no momento seguinte, quando todos participaram de uma mesma experiência de pesquisa e construção coletiva

do conhecimento, essas barreiras e temores foram minimizados. As potencialidades dessa abordagem tornaram possível a sensibilização dos professores da escola para a questão da cultura africana e afro-brasileira e para a necessidade desse debate ter espaço na escola.

A atuação do grupo de capoeira CEACA abriu espaço para a presença da cultura afro-brasileira como conteúdo de conhecimento, expandindo a compreensão da cultura para além de atividades festivas. Dessa maneira, através da abordagem inaugurada pelo grupo CEACA, a comunidade escolar se torna sensível aos trabalhos posteriores que ainda viriam a ocorrer.

A oficina de música

Por que ninguém negará que em Arte não está implicada apenas a manifestação da beleza, mas acima de tudo, a complexidade da vida.

Mario de Andrade

Presente na escola desde 2006, as oficinas de música são voltadas para o público escolar de 1º a 6º ano, e foram pensadas segundo o objetivo de dar continuidade à abordagem iniciada com as oficinas de capoeira: aproximar as crianças do universo da cultura afro-brasileira através da abordagem prática, com vistas a propiciar a construção de outra mentalidade a respeito dessas populações. Sendo o Brasil um território construído inicialmente com a presença dos índios, os donos da terra, dos portugueses, os colonizadores, e dos africanos, mão de obra escravizada que, em grande medida, contribuiu para a criação de nossa identidade musical, elegeu-se a oficina de

Música³² como espaço para o trabalho em torno da cultura brasileira em geral e da cultura afro-brasileira em particular, em conexão com as atividades da oficina de Capoeira.

Ao chegar a essa escola em setembro de 2006, encontrei comoicineira responsável pela atividade uma brincante maranhense, fundadora do Grupo Cupuaçu, integrante da família da Casa Fanti-Ashanti, terreiro de culto afro-brasileiro do tronco jeje-nagô, e também um centro de cultura tradicional maranhense. Nessa época pude estreitar o vínculo com as vivências, brincadeiras, cantos e danças maranhenses pela parceria bem ajustada, momento também de me familiarizar com as crianças e conhecer a abordagem proposta por minha antecessora. Desejava propor algo que complementasse o trabalho que estava sendo realizado, aproveitando os conhecimentos já acumulados, sem grandes rupturas. Esses dias foram de intenso aprendizado, com adultos e crianças, pois foi o tempo de me aproximar da escola, seu público, os professores, conhecer a sua estrutura e organização.

Por seis anos, os alunos da escola já haviam sido sensibilizados sobre a presença e a importância das culturas afro-brasileiras, a partir das vivências proporcionadas pelo grupo CEACA. Por essas atuações na escola, me deparei com crianças abertas às brincadeiras populares, cantantes, dançantes que, de certo modo, já se mostravam receptivas para a proposta: conheciam a brincadeira do Bumba-meu-boi e o cacuriá maranhenses, brincavam o pau-de-fitas, dançavam ciranda, encenavam a puxada de rede, batiam maculelê. Por outro lado, encontrei muitos alunos que não participavam das atividades, eram arredios e, certamente, não estavam abertos ao que estava sendo oferecido. Ausentes, ficavam separados do grupo; esse seria,

³² Oficina de música foi a denominação encontrada pela escola para as atividades voltadas às brincadeiras populares, aos cantos e contos brasileiros, bem como para as manifestações populares tradicionais, dentre elas, o repertório afro-brasileiro.

portanto, o meu primeiro desafio: como a escola atuaria em relação aos alunos que não quisessem participar dessas aulas que também faziam parte do currículo obrigatório?

Naquele ano, as atividades tiveram início com grupos do 2º até o 4º ano. Apenas no ano seguinte as atividades foram ampliadas, abarcando também o 1º ano e parte do ciclo II (5º e 6º ano).

Fazendo parte da equipe de profissionais da escola, sabendo das demandas específicas dos oficinairos e das questões centrais ao projeto, propus atividade de trabalho teórico-prático em que as vivências com base nos ritmos brasileiros oferecessem oportunidade de reflexão sobre as contribuições dos povos africanos e seus descendentes, os afro-brasileiros, na consolidação do que atualmente é o país. Na escola, tive espaço para levar minha experiência com as manifestações tradicionais como os sambas rurais, as congadas e os jongos ³³, mas trabalhei também outras práticas culturais brasileiras já conhecidas na escola, como o cacuriá e o Bumba-Meu-Boi maranhenses e os cocos nordestinos.

A presença do enfoque teórico em tal proposta se evidenciava na medida em que sugeria a contextualização sócio-histórica das manifestações tradicionais trabalhadas: como suporte para as atividades de pesquisa, bem como para estratégia de superação dos estereótipos sobre os grupos afro-brasileiros. Acima de tudo, porém, quis estar do lado das crianças, ouvi-las, acolhê-las, saber do seu mundo, e ainda, proporcionar vivências instigantes que oferecessem oportunidade de desligamento momentâneo das atividades do salão, as quais necessitam de muita concentração e

³³ No Carnaval de 2007 realizamos uma festa que teve como mote os carnavais paulistas, tema que foi pesquisado também em outras atividades, como as oficinas de Informática. Houve, portanto, a vivência do samba-de-bumbo na escola. As congadas foram tema de pesquisa apenas em 2008 e os relatos advindos dessa experiência estarão fora desse trabalho devido à abordagem realizada, até dezembro de 2007.

introspecção, e são cansativas. Na perspectiva de formação integral da criança proporcionada pela escola, as diferentes linguagens artístico-culturais podem oferecer terreno para os alunos se desenvolverem, se expressarem e se descobrirem na constituição de suas identidades. Buscando conhecer os conteúdos dos roteiros de pesquisa, pude antever momentos em que os diferentes conhecimentos veiculados pela escola poderiam se encontrar.

Inicialmente, as atividades com os grupos foram de aproximação. Saber os nomes, as brincadeiras preferidas, pegar nas mãos, abraçar foram passatempos propostos para estabelecer vínculos, criar confiança, aprender a conviver. Condição para que o trabalho ocorresse, essa conduta balizou meus primeiros meses na escola.

Para dar início às atividades especificamente voltadas à temática cultural afro-brasileira, para sensibilização rítmica, realizei atividades de percussão orgânica e canto. Sabe-se que a forma dos cantos tradicionais – das lavadeiras, quebradeiras de coco, cirandeiros, vaqueiros... - baseia-se numa dinâmica responsorial: um solista faz a primeira voz (ou chamada) e os demais, em coro, repetem o que foi cantado. Essa estrutura pode ser encontrada em um grande número de manifestações populares, como os sambas, os jongos, os cacuriás, os cocos, as congadas, para citar apenas algumas. Assim, aprendendo esse formato básico, aprende-se a valorizar uma estrutura fundamentada na oralidade, em que a atenção é voltada ao puxador, aquele que canta primeiro, nas comunidades tradicionais representado pela figura do mestre, a quem se deve respeito pelos conhecimentos acumulados. Paralelamente, a atividade de percussão orgânica ofereceu oportunidade de interiorização do ritmo no próprio corpo: palmas, pés, bochechas, peito e assobios são algumas das possibilidades de experimentação que tem como objetivo fazer com que se interiorize a musicalidade de tal manifestação. A partir da brincadeira do coco e do

cacuriá, ritmos populares que têm forte apelo lúdico e cujo ritmo pode ser facilmente aprendido, as crianças permitiram-se adentrar nesse universo.

Falar de lugares, pessoas, seus fazeres, seus ofícios, foi essencial para ligar o conteúdo das oficinas de música com a perspectiva da pesquisa. Assim, a contextualização do cacuriá como brincadeira ligada às festas do Divino Espírito Santo no Maranhão, cujos tambores são tocados exclusivamente pelas mulheres, as caixeiras-do-Divino, e a presença do sincretismo entre as religiões católica e a africana, foram momentos importantes, valorizados desde o início pelas crianças, que estavam abertas para essa forma de conhecer o país.

Com os alunos de 2º ano o ritmo trabalhado foi o coco e, respeitando os estágios de desenvolvimento dos alunos, ofereci atividades manuais, de construção de chocalhos com material reciclado, na intenção de ampliar as dinâmicas de percussão orgânica. Nesse caso, evitei trabalhar numa perspectiva mais reflexiva devido a pouca idade das crianças: não poderia exigir uma meta-reflexão sobre preconceitos da sociedade contra as populações nordestinas. Centrada na abordagem rítmica, ofereci, contudo, localização geográfica e caracterização do coco como canto de trabalho e, conseqüentemente, a presença do ritmo marcado pelos instrumentos da lida. Essa atividade teve forte repercussão por oferecer aos alunos a oportunidade de descobrirem a brincadeira com as palavras. Os versos das cantigas do coco cumpriram a tarefa de oferecer abertura para o trabalho com as rimas e fizeram que as crianças expandissem a capacidade criativa, o que terminou por se tornar mania entre elas.

Ao final desse ano letivo, avaliamos – a diretora e eu - que seria importante iniciar o ano seguinte com uma reunião em que a proposta da oficina de Música seria apresentada para a comunidade, principalmente para os alunos novos e suas famílias. A diretora, conhecedora da

realidade de seu público, previu que problemas em relação a escolhas religiosas poderiam ser minimizados se pais/mães e responsáveis estivessem cientes da abordagem realizada.

No ano de 2007 as oficinas de música foram expandidas para o 1º ano, bem como para parte do ciclo II (5º e 6º ano).

Com as séries iniciais busquei focalizar a abordagem nos aspectos lúdicos das manifestações populares: o cacuriá com crianças de 1º e 2º ano, e o coco com os grupos de 3º e 4º ano. Buscando sempre aumentar o entendimento das crianças sobre tais práticas tradicionais, numa perspectiva de abordagem multidisciplinar entre as oficinas, foi ampliado o trabalho em torno da palavra e, junto com aicineira responsável pelas aulas de Artesanato, foram realizadas atividades de xilogravura, a forma artística com que os artistas populares ilustram os cordéis.

Alerta para o cuidado de tratar dos aspectos da religiosidade presente nas manifestações da cultura tradicional, aproveitei esses momentos iniciais para falar dos períodos em que as comunidades “festavam”, a maioria delas na ocasião dos ciclos católicos: o Divino Espírito Santo, os santos juninos e os santos negros (principalmente São Benedito e Nossa Senhora do Rosário), além do dia 13 de maio. Nas comunidades tradicionais essa data é uma celebração pela memória dos antepassados escravizados, gente que se foi, mas que ainda exerce poder sobre os vivos, protegendo e dando força. Através da literatura infantil e infanto-juvenil³⁴, tive oportunidade de levar os alunos a tomar contato com a cultura brasileira através de contos populares e mitos africanos sobre os orixás. Uma vez por mês, pelo menos, uma atividade de

³⁴ Atualmente o mercado editorial tem se voltado ao repertório da cultura popular, livros que tem como temática a questão africana, afro-brasileira e indígena. Esses materiais, de excelente qualidade, com belas ilustrações, têm servido como apoio para professores que desejam ir além dos livros didáticos. Ao final do trabalho reservo anexo com lista dos materiais utilizados na experiência com a cultura popular e a temática afro-brasileira na escola (Anexo 2)

leitura era sugerida. Entre os alunos do ciclo I, uma das estratégias utilizadas para tratar da temática afro-brasileira foi a leitura e interpretação de músicas que tinham como tema a África³⁵.

Nas manifestações das culturas tradicionais há grande repertório de cantos que discorrem sobre os orixás, que enunciam “Saravá!”, que ensinam que devemos “cumprimentar” os tambores antes de abrir a roda. Enfim, são cantos e simbologias repletos de significados dessa expressão de religiosidade. Trazer as estórias sobre a personalidade dessas entidades, identificar os orixás com elementos naturais – a água, o trovão, a tempestade, o arco-íris, etc. – era a tentativa de, de alguma forma, minimizar o olhar negativo sobre as religiões afro-brasileiras. A perspectiva dos deuses africanos como antepassados que ainda cuidam dos seus descendentes parece mais simpática do que as crenças que os concebem como entidades maléficas. A presença dos tambores, interpretado por muitos como sinônimo de “macumba”, também serviu como recurso para a tarefa empreendida: elucidar o sentido desse objeto no cotidiano, nos momentos festivos, bem como nos rituais religiosos. Mostrar ainda, o sentido de tais manifestações culturais para as comunidades que as realizam foi estratégia de sensibilização e aproximação, evidenciando a perspectiva histórica do africano que, em solo brasileiro, ressignificou elementos da sua cultura transformando-a. Quando o recurso literário não era suficiente, a solução utilizada eram as rodas de conversa, momento de reflexão sobre ocorrências entre os alunos, mas também espaço de diálogo sobre temas que visitávamos e que mereciam reflexão. Nas séries iniciais não houve recusa em relação ao conteúdo das atividades, o que muitas vezes ocorria era um menino ou menina não querer dançar junto, aos pares, por vergonha, fator contornável e trabalhado em outros momentos, a partir de brincadeiras de aproximação e de muita mediação nas rodas de conversa.

³⁵ “Olodumare” e “África”, as letras estarão disponíveis nos anexos, ao final do trabalho (Anexo 2)

Em relação aos alunos de 5º e 6º ano trabalhei o jongo³⁶ e, a partir do recorte proposto, situações mais complexas surgiram. Para os alunos de ciclo II ofereci situações de pesquisa de acordo com a faixa etária e, visitando espaços culturais, levando materiais impressos, textos e revistas sobre o tema e proporcionando a eles a oportunidade de assistir a documentários³⁷, refletíamos sobre a presença da cultura afro-brasileira na sociedade.

Era importante que o grupo tomasse contato com uma manifestação afro-brasileira de forte cunho religioso, que já havia estado na mídia³⁸ e que consta na lista dos bens de natureza imaterial a ser registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional³⁹, embora, para a maior parte da população, essas e outras práticas culturais afro-brasileiras ainda gerem preconceito, sejam alvo de discriminação e distanciamento, fato que revela o menosprezo dessa herança cultural em nossa cultura. A perspectiva adotada pela proposta buscou enfrentar barreiras discriminatórias tentando criar condições para que fossem repensadas as estruturas racistas e colonialistas e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidade para que essas vivências

³⁶ O jongo é uma forma de expressão afro-brasileira da região sudeste (encontra-se nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, até o Espírito Santo) que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia [...]. O jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada (In www.revista.iphan.gov.br, acessado em 10/03/2008).

³⁷ Visita ao Museu Afro Brasil, “leitura” de pranchas de Debret e Rugendas sobre o Brasil colonial, discussão a partir de matérias que localizam o jongo como Patrimônio Imaterial a ser registrado; visita a Biblioteca de Cultura Popular Belmonte – encontro com comunidade do jongo do Tamandaré – Guaratinguetá/SP, documentários: “Feiticeiros da Palavra” de Paulo Dias e Rubens Xavier, “Memórias do Cativo”, de Guilherme Fernandez e Isabel Castro e “Jongo: origens do samba” (ver Anexo 2)

³⁸ Na novela “Sinhá Moça” (2006) da Rede Globo, a comunidade jogueira do quilombo São José, Valença/RJ participou das gravações de cenas de festas na senzala.

³⁹ O registro do jongo como patrimônio cultural do Brasil é o reconhecimento por parte do Estado da importância desta forma de expressão para a conformação da multifacetada identidade cultural brasileira (Jongo, patrimônio imaterial brasileiro - Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular), in www.revista.iphan.gov.br, acessado em 10/03/2008.

contribuíssem para a elaboração de um referencial sobre a cultura tradicional afro-brasileira como elemento secular de resistência cultural diante da opressão.

No caso do jongo, manifestação cultural procedente dos povos escravizados, há nos versos, que possuem estrutura mágico-poética, a intenção do diálogo secreto⁴⁰. Diante da fogueira, o grupo reunido, sob os olhares externos, podia realizar aquilo que para muitos seria apenas o momento da “diversão”, mas que, para os participantes, teria um significado maior: comentar fatos cotidianos, combinar fugas, desafiar outro membro da roda e também se divertir. Mas o mais importante, sem que aqueles “de fora” compreendessem os códigos internos. Assim o jongo atravessou os séculos como uma prática cultural proibida, repleta de elementos mágicos.

A partir dos anos 90, diante da já citada “onda etnicista”, pesquisadores voltam os olhares a essas e tantas outras manifestações que tiveram origem na escravidão e que carregam significados profundos originários desses tempos. Dessa “redescoberta” das culturas tradicionais surgiram produções de livros, CDs, documentários e uma série de trabalhos acadêmicos voltados à temática. Para alguns autores como Carvalho (2004) e Ikeda (2006) as comunidades e os praticantes dessas manifestações continuaram, porém, sendo alvo de discriminação e preconceito de cor, ainda ocupam os lugares mais baixos da pirâmide social e têm, além disso, que lidar com

⁴⁰ Na capoeira também alguns versos apresentam esse caráter cifrado, como por exemplo: “Vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou, a manteiga não é minha, a manteiga é de ioiô”. A leitura que se faz desse verso é que os negros escravizados, carregadores de produtos, os vendiam e diziam aos senhores que estes haviam caído em rios e que a mercadoria havia sido perdida. Por essas estratégias juntavam dinheiro para viabilizar suas alforrias e de seus companheiros.

as desvantagens provenientes do “canibalismo musical”⁴¹ realizado por pesquisadores interessados apenas em alimentar a indústria cultural.

Outros autores, como Canclini (2008), embora admitam que os representantes das culturas tradicionais continuem entre os mais pobres e discriminados nas sociedades globais, reconhecem que, segmentos significativos conseguem tirar partido dessa revalorização, criando novas formas de trabalho e afirmação cultural por meio dos próprios produtos culturais, sejam eles originais, sejam investidos das novas roupagens do mercado artístico e cultural. Para o autor:

[...] se muitos ramos do folclore crescem é porque os Estados latino-americanos incrementaram nas últimas décadas o apoio à produção (créditos a artesãos, bolsas e subsídios, concursos, etc.), sua conservação, comércio e difusão (museus, livros, circuito de venda e sala de espetáculos populares). [...] Mas todos esses usos da cultura tradicional seriam impossíveis sem um fenômeno básico: a continuidade da produção de artesãos, músicos, bailarinos e poetas populares, interessados em manter sua herança e em renová-las. A preservação dessas formas de vida, de organização e pensamento se explica por razões culturais, mas também, como dissemos, pelos interesses econômicos dos produtores que tentam sobreviver ou aumentar sua renda (CANCLINI, 2008, p. 217-218),

Um exemplo significativo desse diálogo entre o tradicional e o moderno nas culturas populares é o caso de Mestre Darcy da comunidade do Jongo da Serrinha, cidade do Rio de Janeiro. Exímio percussionista, teve oportunidade de tocar em orquestras cariocas e acompanhou grandes artistas, nacionais e internacionais. Desse contato com outros gêneros musicais,

⁴¹ Expressão emprestada de Carvalho (2003) que instaura debate consistente sobre o tema do “canibalismo musical” nas tradições afro-americanas. Ikeda (2006) também instaura o debate em seu artigo “Do lundu ao manguê beat”, sobre as apropriações e expropriações ocorridas em relação às práticas tradicionais.

introduziu instrumentos de corda e sopro no jongo. Quando lhe perguntavam se essa “fusão” não descaracterizaria a tradição, Mestre Darcy respondia prontamente que o importante era o batuque, o tambor, esse sim elemento da ancestralidade, e que a entrada de novos elementos só enriqueceria o jongo.

Outra situação recorrente e bastante criticada por alguns acadêmicos são as atuais apresentações realizadas por grupos tradicionais em institutos e associações culturais, festivais de cultura tradicional, etc. Crítica que se dirige à maneira superficial com que a sociedade se aproxima de tais práticas, devido principalmente ao tempo reservado aos grupos para tais “exibições”. Se nas festas tradicionais os grupos “festam” a noite toda, nesses espetáculos reservam-lhes apenas poucas horas de apresentação. É o que Carvalho (2004) chama de “tempo da *performance* sagrada” e o “tempo do entretenimento”: a mutilação das manifestações populares realizada pelos produtores culturais e expectadores. O que ocorre, por outro lado, é que essas apresentações geram visibilidade para o grupo e mesmo a entrada num circuito comercial de classe média, distante da realidade dos grupos, mas que representa retorno financeiro. Trata-se de um “incentivo” que muitas vezes subsidia o grupo a participar do circuito de festas tradicionais significativas para a manutenção dos laços de afirmação de suas identidades e, ainda, viabiliza a continuidade das festas tradicionais nas comunidades.

Na escola, o que menos importava era que todas as crianças aprendessem a dançar o jongo, mas o que estava em questão era a perspectiva sócio-histórica: levar os alunos a perceber que os versos revelam a crítica social decorrente da leitura do mundo efetuada por aqueles indivíduos que, mesmo diante da brutalidade das repressões a que estavam submetidos construíram formas de culto aos ancestrais, de afirmação identitária e de negociação e contato com a sociedade do entorno. O que se aspirava era fazer vir à tona a compreensão da existência

de um contra-discurso presente em tais práticas. Assim, o entendimento das mensagens contidas nos versos cantados seria oportunidade de debater as diferenças culturais construídas historicamente a partir de relações de poder, no caso, entre escravizados e o sistema colonial e, atualmente, entre as populações negras e segmentos da sociedade brasileira.

A proposta foi desenvolvida a partir da “leitura” das pranchas de Debret e Rugendas sobre o período colonial, notadamente aquelas que mostravam as danças e festas dos povos negros, e que, acima de tudo, apontavam para a integração e a presença de brancos nesse ambiente o que, de certa forma, desestabiliza a crença de que os negros escravizados ficavam completamente à margem da sociedade sem se relacionar com ela. O passo seguinte foi a audição de CDs de jongo e a exibição de documentários que mostravam a manifestação em seu contexto de origem⁴², até o processo atual de ressignificação de certos elementos. A ocasião serviu para ressaltar as diferenças e semelhanças entre as comunidades jongueiras: os toques dos tambores, os pés de dança, de um lado, mostravam as particularidades regionais, mas o aspecto da “feitiçaria”, o fato de ser uma prática cultural antigamente proibida para mulheres e crianças, de ser praticada exclusivamente por populações negras, mostrava seus traços comuns. Os alunos puderam perceber também os traços “modernos” do jongo, o que poderia ser chamado de uma “nova fase”, em que as mulheres e as crianças são acolhidas na roda. Mais ainda, para se garantir que tal manifestação se perpetue, escolas de jongo estão sendo criadas nas comunidades tradicionais para envolver as novas gerações. Os pontos de demanda⁴³ foram minimizados e atualmente ocorrem

⁴² Documentários “Feiticeiros da Palavra”, de Paulo Dias e Rubens Xavier e “Memórias do Cativo” de Guilherme Fernandez e Isabel Castro. CDs do Jongo da Serrinha e Jongo do quilombo São José, no Anexo 2.

⁴³ “Ponto” é o nome dado pelo jongueiro aos versos colocados na roda. Dá-se intenção diversa a eles: pontos de louvação, bizarria e de demanda, em que um jongueiro poderia “demandar” contra o outro, lançar um feitiço fazendo com que esse se sentisse mal, ficasse “preso” na roda, etc. Os relatos sobre esse tempo de demandas é muito interessante. Atualmente, em poucos encontros vêm-se os jongueiros demandando, exceção feita às festas nas

em momentos precisos das festas, apenas nas comunidades, o que pode ser entendido como uma “adaptação” aos novos padrões em que o jongo procura se enquadrar.

Sobre a preocupação com a manutenção da tradição, os alunos passaram a entender a questão dos jongueiros novos a partir do relato de membro da comunidade do Tamandaré. Um dos pontos que os alunos mais gostavam de “colocar” discorria sobre esse tema:

Saravá jongueiro velho

Que veio pra ensinar

Que Deus dê proteção pro jongueiro novo

Pro jongo não se acabar

Pro jongo não se acabar

Pro jongo não se acabar

Que Deus dê proteção pro jongueiro novo

Pro jongo não se acabar

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Os alunos foram aos mapas identificar as regiões em que o jongo podia ser encontrado. Nesse momento eles já estavam ansiosos pelos tambores, portanto, a fase seguinte foi a prática rítmica.

próprias comunidades, já na alta madrugada, quando poucos visitantes estão presentes, o que revela que essa dinâmica tem um caráter reservado.

A partir de dinâmicas de percussão corporal, os alunos puderam experimentar as variações dos dois tambores, tambú e candongueiro, inicialmente a partir da célula rítmica da comunidade jongueira do Tamandaré, em Guaratinguetá, São Paulo. Aprenderam que, antes de ser iniciada a roda, os tambores devem ser “cumprimentados”, um sinal de devoção aos antigos jongueiros⁴⁴. Mesmo com nossos tambores esse ritual foi preservado, pois esses “sinais” são garantia de continuidade da manifestação nos formatos originais. Assim entende-se que, se de um lado, algumas estruturas podem ser modificadas, outras devem ser mantidas, sob o perigo de descaracterização da prática cultural.

Em seguida, o pé de dança foi trabalhado e, seguindo a estrutura original do jongo, meninos e meninas tinham que se revezar no centro da roda. Nesse momento houve uma barreira entre os alunos que não queriam dançar, porém, aqueles que de início foram para a roda se mostraram entusiasmados e, em outras ocasiões, fora da oficina, eles podiam ser vistos dançando pela escola, ensinando aqueles que ainda não tinham aprendido a “rodar”.

Após aprenderem o pé de dança do jongo, passou-se ao canto e às letras, que revelam uma forma de comunicação cifrada que necessita ser desvendada, quase como um jogo de adivinhação, bem como se evidenciou a ordem em que os pontos são cantados: pontos de abertura (pedido de licença), pontos de louvação (pedido de proteção), pontos de bizarria (fatos cotidianos, brincadeiras com os participantes da roda) e, para fechar, ponto de agradecimento e despedida.

⁴⁴ Nas comunidades tradicionais, quando os tambores são tocados, acredita-se que os antepassados, os “antigos”, estão presentes no instrumento que “fala” por eles. Assim os tambores são como que “entidades”, por isso devem ser respeitados por sua história, sendo que alguns possuem mais de um século de presença nessas rodas.

Respeitando a estrutura oral, em nenhum momento as letras foram escritas para os alunos memorizarem. Encorajados primeiro a ouvir e a cantar quando tivessem aprendido a letra, ofereceu-se um repertório que fosse representativo dos “momentos” de uma roda de jongo. Antes de ir para a roda dançar, ouvindo e cantando junto, essa dinâmica serviu para discutir o conteúdo das letras, para supor o que poderia estar sendo “falado” naquela mensagem.

Pontos de abertura

Eu vou abrir meu congo ê

Eu vou abrir meu congo á

Primeiro eu peço minha licença

Pra rainha lá do mar

Pra salvar a povaria

Eu vou abrir meu congo á

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Quando saí lá da casa

Pedi licença pra dindá

Ceguei aqui no jongo

Peço licença pra entrá

Eparrei, eparrei

Eparrei, peço pra me ajudar

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Peço licença pela minha obrigação

Boa noite povaria

Saravá jongueiro “bão”

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Peço licença pra povaria

Rendemos graças pra Santa Maria

Abra sua casa pra eu entrar

O jongo já vai começar

(Jongo quilombola de Guaratinguetá/SP)

Pontos de bizzarria:

27 de setembro

É um dia tão bonito

Criança come doce

Inda chupa pirulito

(Jongo da comunidade do Quilombo São José, Valença/RJ)

Veado gaiêro ta beirando o mar

Veado gaiêro ta beirando o mar

Pedindo licença

Pra podê chegar

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Oi linda

Põe os pés no chão para andar

Põe os pés no chão para andar

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Estes dois últimos versos eram cantados quando se percebia que alguém desejava entrar na roda e não tinha coragem. Então um aluno cantava como convidando outro que quisesse entrar. Essa foi uma “leitura” que partiu dos alunos, de certa forma uma “apropriação” dos elementos tradicionais, porém, que se elabora de forma inteligente: refletindo sobre seu significado *lá* na comunidade e como ele poderia ser readaptado *aqui* no grupo.

Pontos que faziam expressa crítica à sociedade branca eram cantados e “utilizados” pelos alunos para brincar com aquele que se aproximava da roda sem conhecer seus “sinais”. O verso a seguir fala da casca de coco, branca, indesejada por vovó, por lembrar-lhe o tempo do cativo, quando pessoas de fora da comunidade ficavam à espreita, vigiando a roda. Já o ponto que fala sobre os quilombolas, foi utilizado para expor questão bastante presente na atualidade, que é o fato de comunidades negras pleitearem a titulação de suas terras perante o poder público como comunidade remanescente de quilombo, luta que é reforçada pela organização das comunidades em associações e pela formação de redes nacionais e estaduais.

Vovó não quer casca de coco no terreiro

Vovó não quer casca de coco no terreiro

Porque lhe faz lembrar

Faz lembrar dos tempos do cativo

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Sou nego que fugiu do cativoiro

Deixei os meus grilhões lá na senzala

Sou nego que lutou a vida inteira

Sou livre, sou feliz, sou capoeira

Sou, sou quilombola eu sou

Sou, sou quilombola, eu também sou

Descendente do povo de Angola

Sou eu sou, sou quilombola

(Jongo quilombola de Guaratinguetá/SP)

Alguns pontos foram identificados pelos alunos como “de macumba” por que falavam expressamente de entidades dos cultos afro-brasileiros. Uma expressão que poderia ter conotação depreciativa em outras circunstâncias, aparecia aqui apenas como a forma com que os alunos identificavam os pontos a serem cantados. Alguns desses pontos eram, inclusive, os mais apreciados, que eles chamaram também de “pontos de proteção”:

Foi na beira do mar

Que eu vi Ogum guerrear

Ele jurou bandeira

Ele tocou clarim

Com seu exercito todo

Ele lutou por mim

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

Minha mãe é uma sereia

Mora no fundo do mar

Eu também sou filha dela

Moro no mesmo lugar

(Jongo da comunidade do Quilombo São José, Valença/RJ)

Eu fui na mata buscar a lenha

Eu passei na cachoeira, molhei a mão

Senhor da pedreira, benze essa fogueira

Além da fogueira, ajudai todos irmão

(Jongo da comunidade do Quilombo São José, Valença/RJ)

Misericórdia pra quem tentou

Quebrar o cabo do machado de Xangô

O machado tava quieto

Quem mandou tentar quebrá

Agora sente o peso do cajado de Oxalá

(Jongo quilombola de Guaratinguetá/SP)

Nos casos em que os pontos falam de orixás, foram realizadas rodas de conversa em que nos valemos de materiais diversos para informar sobre essa entidade, que elemento natural representava, qual era sua personalidade e que domínio respondia. Por exemplo, o ponto que fala “Eu fui na mata...” está, pedindo proteção a Xangô, orixá masculino, o “senhor da pedreira”, orixá da justiça. Já o que fala “Minha mãe é uma sereia...” está fazendo menção a Iemanjá.

Momento importante da vivência com o jongo foi o encontro com membros da comunidade jogueira do Tamandaré, na visita à Biblioteca Temática de Cultura Popular Belmonte, em Santo Amaro, São Paulo. Realizada no mês de agosto de 2007, a oficina teve como objetivo apresentar o universo do jongo por meio da fala de seus membros integrantes. Estavam presentes dois membros jovens e um de mais idade e, além dos alunos da “nossa” escola havia crianças de mais três escolas que não conheciam a manifestação. Dessa forma, os alunos que sabiam o que era o jongo se sentiram animados para cantar os pontos que já conheciam, bater palmas e fazer perguntas aos jogueiros. As questões suscitadas por eles foram sobre os pontos do jongo, seus significados e de como eles são criados, e ainda sobre as gerações mais novas que atualmente têm tido interesse renovado para a manifestação, principalmente as crianças e adolescentes.

Dos 35 alunos com os quais trabalhei nesse grupo de 5º e 6º ano, apenas 18 alunos quiseram comparecer ao encontro, ficando de fora aqueles que não se interessavam tanto pela atividade. Em um ano de trabalho em torno dessa manifestação cultural, não consegui envolver todos aos alunos nas atividades. Mas aqueles que sempre estiveram presentes, até hoje pedem espaço nas aulas de capoeira “pra gente bater um jongo”. Há alguns que ainda me abordam e pedem que em determinado dia eu vá à escola fazer uma roda, sinal do quão significativa a atividade foi para eles.

Adeus, adeus povaria eu vou embora

Adeus, adeus povaria eu vou embora

Me diverti bastante

Senhor diz que ta na hora

(Jongo da comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá, SP)

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE AS OFICINAS DE CULTURA BRASILEIRA

Aprofundando as reflexões acerca da presença da cultura afro-brasileira no currículo da escola, nesse capítulo faremos análise das entrevistas realizadas com os alunos que fizeram parte das oficinas de Música e Capoeira até o ano de 2007. Serão examinadas as declarações de alunos, familiares, professoras eicineiras sobre essas práticas, tentando identificar os campos de aceitação as resistências que se revelam pela abordagem cultural na escola.

McLaren, através da perspectiva multicultural crítica, fornece a base sobre a qual pode se sustentar uma proposta educativa que pretende lidar com as diferenças culturais como forma de “perturbar a naturalização das convenções fixas e de contingências enraizadas” (MCLAREN, 1997, p. 50). É nesse sentido que se busca analisar as declarações dos atores da comunidade escolar, procurando em suas falas, indícios de mudanças nas concepções sobre a diversidade cultural, no sentido da construção de uma sociedade mais igualitária e aberta à aceitação das diferenças. Assim, utilizando-me dos referenciais oferecidos pelos autores das teorias críticas do currículo, buscarei delinear os contornos do trabalho com a diversidade cultural realizado pela escola.

Da parte do corpo docente será analisada a aceitação e/ou resistência demonstrada em relação ao conteúdo das oficinas de Cultura Brasileira, bem como a relação entreicineiros e professores, pois a forma como essa relação acontece pode lançar luz sobre as dificuldades de articulação entre as áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, sobre as aberturas proporcionadas pela escola no sentido de ousar novas abordagens que ponham em interação entre temas antes concebidos de maneira estanque. Acredita-se que uma abordagem sistemática dos

conteúdos do conhecimento “oficial” e das oficinas culturais dependerá, em grande parte, do diálogo que é estabelecido entre os educadores da escola.

Serão também examinadas através das entrevistas, as resistências observadas por parte dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados nas oficinas, notadamente aqueles que trazem a temática cultural afro-brasileira e a religiosidade presente em tais práticas. Ao mesmo tempo se procurará indícios de aceitação por parte dos alunos da presença das tradições afro-brasileiras na vida cotidiana, bem como do sentido da reconstrução de identidades plurais entre eles. Uma vez em contato mais próximo com manifestações da herança africana, que é parte integrante da nossa cultura, pergunta-se se os alunos que têm ancestrais negros reelaboraram suas convicções, passando a se identificar como afro-descendentes. E ainda, como os demais alunos absorvem esses referenciais culturais? Interessa-nos, portanto, verificar a possibilidade de criar na escola um espaço em que seja possível conviver com diferentes heranças culturais, independente das origens étnico-culturais de seus alunos, numa proposta voltada para todos.

Do lado das famílias, finalmente, a análise buscará entender melhor como se reflete a proposta, como se manifestam as resistências e como se enfrentam situações colocadas por embates religiosos. Ainda, retomando o mote sobre a “educação de qualidade”, procuraremos identificar nas falas dos familiares em que medida se insere a questão da diversidade cultural na busca da qualidade da educação.

A questão da alteridade é antiga, tendo surgido com mais eminência em momentos históricos em que o homem se deparou com as diferenças inerentes à espécie. Limitando-nos a uma síntese dessa questão no mundo ocidental, recordamos com SCHWARCS (1993) que, desde os romanos e a denominação dos povos “bárbaros” como aqueles que não eram os próprios

romanos, até a definição cristã sobre os “pagãos” que se diferenciavam pelo atributo religioso, se pode dizer que um dos grandes acirramentos diante da diferença tenha ocorrido com a chegada do europeu ao Novo Mundo.

O encontro de diferentes culturas fez que se construísse a imagem do conquistador branco, civilizado, como o modelo único de humanidade, fazendo com que os “outros” povos fossem vistos pela perspectiva da bestialidade, da inumanidade. A compreensão da noção de humanidade estava condicionada a branquidade, assim, todas as diferenças eram depreciadas, desprezadas. Diante das concepções surgidas nesse contexto ideológico da superioridade/inferioridade das raças, a escravização dos povos africanos, movida pelos interesses da produção econômica, encontrava justificativas entre os que se beneficiavam dessas práticas. Refazer essas trajetórias históricas para compreender os mecanismos de construção da diferença entre os povos é um movimento importante para detectar as formas pelas quais se estabelece o poder e a opressão de uns povos sobre outros e entre grupos sociais.

É no século XIX que as teorias raciais se consolidam, sustentadas pelo evolucionismo social, uma proto-anthropologia baseada na idéia de estágios distintos da humanidade, o que justificaria as situações de superioridade dos povos do Norte (povos “feitos” para o poder) e a inferioridade das populações do Sul do hemisfério (sociedades que necessitam de controle). Assim, as instituições modernas se consolidam segundo ideais eurocêntricos, dentre elas a escola, instrumento eficiente de homogeneização das sociedades e das culturas.

Porém, muito antes que a escola se expandisse no Brasil e na América Latina, as práticas culturais dos colonizadores trataram de subjugar as línguas autóctones e outras manifestações culturais dos indígenas e dos negros escravizados. A expansão da escolaridade básica no

continente, comandada no fim do século XIX e no início do século XX, sobretudo pelo propósito de assegurar a unidade dos novos Estados Nacionais, foi feita dentro de moldes homogeneizadores, que enalteciam a igualdade entre os cidadãos e, sob o manto da igualdade formal, silenciavam sobre muitas das diferenças que continuavam a alimentar os privilégios de poucos. A partir dos anos de 1960 as diferenças de classe passaram a ser fortemente denunciadas como aliadas à manutenção dos privilégios na educação e na sociedade, mas a repressão dos governos militares atuou decisivamente no sentido de enfraquecer essa luta.

Nos anos 90, diante da mudança na conjuntura mundial, a luta em favor do reconhecimento das diferenças assume, sobretudo, uma abordagem cultural. O multiculturalismo crítico defende a legitimidade das diferenças de várias ordens como a de gênero, raça/cor, idade, classe social, orientação sexual, e entende que o quadro que conduz à dominação com base nessas diferenças não pode ser modificado sem uma alteração das relações de poder no conjunto das relações nas sociedades contemporâneas. Como se evidencia nas palavras de McLaren (1997, p. 70),

[...] a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.) da diferença, mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e a libertação.

Tendo esse pano de fundo, a primeira análise que faremos será a da aceitação e/ou rejeição do corpo docente em relação aos conhecimentos veiculados principalmente nas oficinas.

Opiniões e atitudes dos professores

Para esta pesquisa foram entrevistadas cinco professoras: quatro delas atuantes no ciclo I e uma no ciclo II, esta última responsável pela disciplina de Artes. Tive recusa de três professoras, sendo duas de professoras do ciclo I e outra do ciclo II; a justificativa, em todos os casos, foi a falta de tempo para as entrevistas. Todas elas se prontificaram a participar e mostraram-se interessadas na pesquisa, porém as entrevistas não puderam ser realizadas devido a esses entraves. Em relação ao pertencimento étnico-racial das professoras entrevistadas, apenas uma delas é afro-descendente. Esse dado nos parece relevante devido ao recorte da pesquisa. Alguns autores, dentre os quais Pinto (1987), relacionam o pertencimento étnico-racial dos professores ao maior envolvimento com projetos que visam o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial. Dessa maneira podemos nos questionar se a adesão do corpo docente a projetos pedagógicos que pretendam minimizar os efeitos do racismo na escola passa por esse recorte de cor.

Quanto àsicineiras, foram entrevistadas quatro educadoras que atuam na escola, todas contratadas pela ONG Associação Morungaba. Uma é responsável pela oficina da Palavra, sendo atuante apenas no ciclo I; as demais têm atuação na área das Artes e atuam tanto no ciclo I quanto no ciclo II.

Grande parte dos professores entrevistados acredita que a relação entre as oficinas de Cultura Brasileira e as atividades de pesquisa é eventual. Revelam uma intenção de que essa integração aconteça, mas admitem que ela não pode ser garantida. As reuniões pedagógicas são apontadas por ambas –icineiras e professoras - como o espaço para que a integração seja

construída, porém esses momentos não são garantia de que ela, de fato, venha a se efetivar devido ao caráter informal da presença dosicineiros nessas reuniões:

Na medida do possível busca-se uma integração entre as atividades realizadas nas oficinas de Cultura Brasileira e as demais atividades. Nos momentos das reuniões em que há a participação dosicineiros, juntamente com os outros educadores, é o espaço em que visualizo que esse diálogo ocorra (informação verbal) ⁴⁵.

Umaicineira afirma:

O professor e oicineiro precisam participar juntos de reuniões, discutir atividades e planejar juntos para que haja mais integração entre os conteúdos e maior aproveitamento dos roteiros nas oficinas. Acho importante oicineiro ficar no salão, estudar os roteiros, conhecer o currículo, pois tudo isso dá uma dimensão sobre o projeto da escola que só a participação nas oficinas não dá conta. O fato dosicineiros terem carga horária diferentes dos professores, não participarem das reuniões de planejamento nem das reuniões de tutoria, provoca um distanciamento nessa relação (informação verbal) ⁴⁶.

As relações entre as oficinas culturais e o que é produzido no salão se tornam mais evidentes para as professoras nas rodas de conversa com os alunos, em que estes relatam a continuidade entre as atividades. Assim nos informa uma professora de ciclo I:

Procuramos estar atentas ao trabalho das oficinas para estabelecer relações entre o trabalho que realizamos no salão (matemática, alfabetização, leitura e escrita, tutoria e roteiros). Nem sempre conseguimos acompanhar esses momentos, por isso contamos com as rodas de conversa para saber de que maneira as atividades das oficinas influenciaram e incentivaram os alunos a descobrir e aprender mais. (informação verbal) ⁴⁷.

⁴⁵ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁴⁶ Informação fornecida por umaicineira.

⁴⁷ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

A afirmação a seguir revela que a ligação entre as atividades de pesquisa propostas no salão e as oficinas culturais pode estar ligada também à empatia entre os educadores, afirmação que reforça a perspectiva de que esta ocorra eventualmente:

Esse movimento depende mais da integração entre os professores e oficinairos, portanto não acredito que ocorre com frequência (informação verbal) ⁴⁸.

Uma oficinaira que atua na escola há mais tempo faz um relato sobre a dificuldade de integração entre as atividades:

Acho que a área em que há maior integração entre o conteúdo da oficina e fora dela é com o primeiro ano, pois o professor participa das oficinas, utiliza seus conteúdos para trabalhar a alfabetização, faz registros do dia, propõe passeios conjuntos, conhece os conteúdos das oficinas. Já os roteiros de pesquisa eu não acho que são integrados às oficinas, pois não conhecemos o seu conteúdo para planejamento das oficinas (informação verbal) ⁴⁹.

Entre os oficinairos, há aqueles que vêm os momentos de integração somente na época de produção das festas da escola, contudo, há aqueles que afirmam que a relações entre as atividades da escola são sistemáticas, como podemos verificar:

As oficinas da escola são sistemáticas, pois estão dentro da grade curricular. Trabalho minha aula sempre tentando amarrá-la com os roteiros de pesquisa. Às vezes estou falando de alguma idéia que muitos alunos a relacionam com determinado roteiro. E muitas vezes o que ocorre nas oficinas de artes é levado por eles para a prática dos roteiros (informação verbal) ⁵⁰.

⁴⁸ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁴⁹ Informação fornecida por uma oficinaira.

⁵⁰ Informação fornecida por uma oficinaira.

Assim, pode-se verificar que as ligações estabelecidas entre os conteúdos das atividades de pesquisa e as oficinas culturais são produzidas a partir do interesse pessoal de professoras e oficinas, que percebem os contatos possíveis entre as áreas e buscam, individualmente, sistematizar esses conhecimentos, movimento que ocorre eventualmente, como se pode verificar:

Há isolamento devido também a pertencermos a outro “patrão” e não participamos das reuniões dos professores da prefeitura na qual há troca de informações sobre o que acontece nas atividades da escola. Eu procurava participar das reuniões pedagógicas noturnas, na qual me inteirava das atividades da escola e procurava uma integração nas minhas aulas (informação verbal) ⁵¹.

Quanto à convivência entre os educadores da escola – professores e oficinas – situação que pode definir a forma como as áreas de conhecimento interagem entre si, os depoimentos revelam que o corpo docente está passando por um processo de construção de novas formas de relacionamento:

Acredito que, à medida que o projeto pedagógico da nossa escola foi evoluindo, busca-se uma relação de igualdade entre oficinas e os educadores (informação verbal) ⁵².

Uma oficina expõe a maneira como se sente em relação aos demais educadores da escola:

⁵¹ Informação fornecida por uma oficina.

⁵² Informação fornecida por uma professora de ciclo I.

Eu me relaciono bem com os educadores da escola. É claro que tem os mais abertos e receptivos e aqueles fechados com quem não é possível se relacionar. Eu me sinto normal em relação aos professores regulares, sou tão profissional quanto eles. Às vezes sinto que não dão a devida importância para o meu trabalho. E acabo ficando meio de lado, isolada, sendo que a oficina é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno. Acho que a diretora da escola vê essa importância e luta para manter as oficinas, porque não dá para ficar só no cognitivo, no raciocínio (informação verbal) ⁵³.

Fica evidente nas declarações coletadas que a chegada dosicineiros à escola gerou estranhamento, como se revela na fala a seguir:

Atualmente a escola deu conta de arrumar melhor o espaço para essa relação, pois me lembro que quando cheguei aqui os professores não falavam direito com osicineiros, havia reuniões muito tensas, cheia de indiretas, pois os professores achavam que osicineiros não conheciam o projeto, não falavam a mesma linguagem. Hoje isso mudou muito! Há uma maturidade maior, um entendimento dos papéis, o clima melhorou muito e a relação é mais profissional e harmônica, pois acho que eles vêem que o projeto não se sustenta sem as oficinas (informação verbal) ⁵⁴.

Da parte dos professores parece haver mudança na aceitação das novas metodologias utilizadas e os conteúdos trabalhados nas oficinas, o que, para alguns, é um diferencial positivo do projeto:

Nós sabemos que osicineiros trazem metodologias e recursos diferentes, o que atrai muito os estudantes. O trabalho deles é fundamental para que os estudantes aprendam com significado. Desvalorizar ou descartar esse trabalho é desperdiçar a oportunidade que os nossos alunos têm de aprender mais e melhor (informação verbal) ⁵⁵.

⁵³ Informação fornecida por umaicineira.

⁵⁴ Informação fornecida por umaicineira.

⁵⁵ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

Porém, ao lado de afirmações como essa, que apontam para a valorização do conteúdo e da metodologia das oficinas culturais, ainda podem ser encontrados relatos sobre professores que julgam as oficinas como “tapa-buraco”, ou que não se importam que os alunos deixem de frequentar essas atividades.

Osicineiros confirmam as declarações anteriores:

A gente teve problemas com professores que achavam que a capoeira não era da área do conhecimento. Nesse mesmo período a gente sentia também professores que proibiam trabalhos livres que fossem sobre a capoeira. E tinha professores que desrespeitavam nosso trabalho: entravam na oficina e tiravam o aluno pra fazer outra atividade sem pedir pra gente, ou então faltava um professor e ele trazia toda a turma pra nossa aula, sem conversar antes... Teve um dia que a aula estava super animada, todos cantando, batendo palmas, aí vem uma professora pára, olha e me diz: ‘nossa, que bom que pelo menos disso eles gostam’. Então ela estava assim, subestimando, tanto a capoeira quanto as crianças... (informação verbal) ⁵⁶.

Outraicineira da escola declara:

Acho que é mais uma questão de conquista do espaço. Vejoicineiros completamente à parte das relações entre os professores e funcionários, chegam, dão sua aula e vão embora, sem se relacionar com ninguém; outros já estão mais integrados. Acho que tem muito a ver com o espaço que esse educador vai conquistando, com o próprio projeto que ele tem, daí ele vai mostrando que é competente, que tem um compromisso com a escola, que está interessado em ver resultados no seu trabalho. Por que a escola também fica na retaguarda, porque chega gente de todo tipo, compromissados, desinteressados (informação verbal) ⁵⁷.

⁵⁶ Informação fornecida por um educador da oficina de Capoeira.

⁵⁷ Informação fornecida por umaicineira.

Sobre a complementaridade entre os conteúdos trabalhados no salão e nas oficinas culturais, a maioria dos professores reconhece que ambas são importantes para a formação do aluno, sem haver hierarquia entre os conhecimentos:

Nas oficinas os alunos aprendem fazendo, têm mais liberdade, o que, por outro lado, demanda mais responsabilidade da criança. Acho que as vivências das oficinas e as pesquisas do salão promovem uma educação muito sólida, com mais significado pras crianças, e elas demonstram isso no cotidiano, nas posturas (informação verbal)⁵⁸.

Alguns professores afirmam que as oficinas culturais são facilitadoras do trabalho que é realizado no salão:

A alfabetização é muito favorecida com atividades lúdicas e dinâmicas. O contexto facilita a construção da escrita e da leitura. Vejo isso como algo natural, pois durante o recreio conversamos [oficineiros e professores] e com o contato mútuo dos trabalhos estabelecemos relações entre as atividades (informação verbal)⁵⁹.

Nesse sentido, professores compartilham a idéia de que as oficinas culturais são fundamentais ao projeto da escola, e que essa compreensão tem mudado conforme o corpo docente percebe os benefícios do trabalho coletivo:

As relações entre os conteúdos existem porque o tema é unificado, a gente é que tem a tendência a subdividir achando que isso facilita a compreensão do assunto. As crianças têm mostrado o quanto a aprendizagem é relacional, elas vêem relação em tudo, o tempo todo. Isso é bom, inclusive para o professor que é mais resistente a esse tipo de trabalho, é como se ele fosse obrigado pela própria situação a estar a par do que acontece na escola, porque as informações chegam nas rodas de conversa de um jeito muito forte. Vejo que

⁵⁸ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁵⁹ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

atualmente tem mudado, os professores estão se sensibilizando pra isso, pra essa abertura ao trabalho coletivo (informação verbal) ⁶⁰.

Uma professora se refere à ação docente na escola de maneira elucidativa, revelando o processo pelo qual vem passando o corpo docente a partir das mudanças conceituais no projeto:

Esse processo tem melhorado, na medida em que os professores têm visto que é mais fácil dividir as responsabilidades. Se em outras escolas ouvimos: ‘o meu aluno x está apresentando problemas...’, aqui na escola você não pode fazer essa afirmação. Se uma criança tem problemas, a questão é nossa, é de todos, não tem essa de ‘classe problemática’. Quando é assim, todos se reúnem, compartilham informações sobre a criança, ouvimos os oficinairos pra saber como essa criança age nas oficinas... Falo que o que a gente faz aqui é um exercício de docência coletiva. Tem professores mais resistentes, mais fechados, mas acho que a tendência é melhorar, porque todos vão percebendo o quanto é menos angustiante atuar desse jeito (informação verbal) ⁶¹.

Quando indagados sobre a aceitação da temática afro-brasileira pelos alunos os professores foram unânimes em afirmar que as crianças que trazem alguma barreira reproduzem um discurso que ouvem em casa. Os casos de resistência que aparecem são esclarecidos a partir de conversas com as famílias, os alunos, seus professores e os oficinairos responsáveis pela atividade:

Acho que o trabalho realizado com a temática afro-brasileira na nossa escola não sofre grandes objeções devido ao viés cultural e de estudo que é dado. As informações adicionais e as dúvidas para serem esclarecidas, há o espaço para que as mesmas sejam expostas pelas famílias e os próprios estudantes nas reuniões com tutores e oficinairos, nas Assembléia de Pais (informação verbal) ⁶².

⁶⁰ Informação fornecida por uma professora do ciclo II.

⁶¹ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁶² Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

Sobre a questão, pode-se retomar as ponderações feitas por Sacristán (1995), acerca das dificuldades de proporcionar mudanças enraizadas mediante o currículo multicultural. O autor admite que não é fácil acabar com os preconceitos, ou seja, a escola sozinha não consegue superar crenças e atitudes secularmente sedimentadas, que são reflexo de construções históricas incorporadas pelas diferentes instituições da sociedade e pelos indivíduos. Entretanto, ele considera que a escola pode contribuir para a mudança de atitudes:

O primeiro problema que a intenção da multiculturalidade deve abordar é o de sensibilizar as pessoas sobre algumas condições do currículo dominante, relacionadas com o multiculturalismo interno a toda cultura e seu reflexo no ensino. É imprescindível prestar atenção a essas condições e modificá-las, se a intenção for a de introduzir a diversidade no ensino (SACRISTÁN, 1995, p. 97)

A declaração do educador das oficinas de capoeira pode ser ilustrativa dos preconceitos e das resistências suscitados na escola diante da presença da temática afro-brasileira:

A menina chorou o semestre inteiro, e a gente não sabia por que toda aula de capoeira ela chorava e ficava sentadinha. Aí ela teve coragem e escreveu uma cartinha e entregou pra um dos educadores do grupo. Dizia que ela não agüentava mais, que toda vez que ela fazia capoeira alguém contava pra mãe dela e ela apanhava... Daí eu conversei com ela, falei que era uma escolha da mãe dela por causa da religião e tal. Aí ela se sentou, a gente começou a ensaiar o maculelê, o samba de roda... Daí ela levantou e falou: 'mestre, não dá, é impossível eu ficar sentada... Eu vou fazer a aula'. E foi participar (informação verbal) ⁶³.

A maneira como a direção da escola encaminha as questões relativas à presença de diferentes repertórios culturais na escola provavelmente tem facilitado a compreensão, por parte

⁶³ Informação fornecida por um educador da oficina de capoeira.

do corpo docente, das crianças, bem como dos familiares, da importância de oferecer essa temática às crianças:

Tanto os professores não queriam, não achavam que era importante ter a cultura na escola, quanto a comunidade também, os alunos; foi muito difícil fazer essa discussão, tanto interna quanto externa. Mas isso a gente foi pautando de uma forma bastante forte, dizendo que isso fazia parte do projeto da escola, que não dava pra gente ter uma escola que não levasse em conta quem somos nós, de onde a gente veio, porque é que a gente canta determinadas músicas e não outras, porque a gente é do jeito que é, quais são as nossas raízes. Então a gente sentia isso como essencial: dentro de um projeto para o ensino fundamental ter como central a questão de identidade. Então, você começa a ter isso como eixo norteador de todo um processo de escola de ensino fundamental. Não dava pra fazer uma escola sem isso dentro, sem essas questões da cultura presentes (informação verbal) ⁶⁴.

Uma professora do ciclo II lembrou do evento ocorrido em 2007, a Semana das Áfricas, como marco em relação ao trabalho com a questão africana e afro-brasileira na escola que revelou a aceitação, por parte de professores e alunos, da perspectiva multicultural no currículo:

Eu acho que a Semana das Áfricas foi um exemplo disso, que tem mudado, que os professores tem aceitado, tem participado mais... Porque todas as tutorias participaram, e foi a primeira vez que se falou aqui de assuntos tão delicados como religiosidade, arte africana, as máscaras, comida de santo, que são itens super complicados de trabalhar. E foram trabalhados porque os professores se abriram pra isso (informação verbal) ⁶⁵.

Essa mudança pôde ser sentida também do lado das crianças, conforme revela a afirmação:

⁶⁴ Informação fornecida pela diretora da escola.

⁶⁵ Informação fornecida por uma professora do ciclo II.

Em 2007, a escola ficou mobilizada durante meses para a realização da ‘Semana das Áfricas’, onde observamos o envolvimento e o interesse dos alunos por essa temática. Como nossa escola é voltada para a valorização da nossa cultura, os alunos não demonstraram resistência. Temos algumas, mas bem pouca resistência de um grupo de alunos evangélicos que sempre associam esse tema com ‘magia negra, coisas do demônio’. Com certeza é um histórico familiar, embora seja nítida a vontade dessas crianças em participar desses eventos (informação verbal) ⁶⁶.

Quando se indagou sobre a contribuição das oficinas culturais e de eventos como a Semana das Áfricas para a formação das identidades dos alunos, os professores foram unânimes em afirmar os aspectos positivos da abordagem. A afirmação que se segue, feita por uma professora afro-descendente sintetiza as declarações dos educadores sobre o papel dessas propostas na formação das identidades das crianças negras:

A verdade é que eles passam a se enxergar como afro-descendentes. Se antes eles se sentiam constrangidos em reconhecer suas raízes, com o reconhecimento do grupo, eles se orgulham da história da família, da sua história (informação verbal) ⁶⁷.

Diante da afirmação, é possível retomar a expressão de Souza (1983) sobre a construção da identidade negra do brasileiro: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” (p. 47). Reconhecer-se negro – tanto da parte das professoras, como dos estudantes - tem a ver, portanto, com um processo de descoberta de uma afro-brasilidade que está inscrita nos valores que vêm do meio familiar, do meio social e cultural no qual estamos inseridos, da memória, da estética, da arte, da religiosidade. Afro-descendentes, durante muito tempo e ainda hoje, rejeitam este “ser-negro” devido à violência, simbólica e material, que a

⁶⁶ Informação fornecida por uma professora do ciclo II.

⁶⁷ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

história lhes impôs. Porém, é possível que essa perspectiva seja alterada a partir de experiências educativas em que oportunidades de reconhecimento da participação do povo negro na construção do país e de constituição de uma identidade positiva sobre ela são suscitadas, como mostram os trabalhos de Munanga (2001), Cavalleiro (2001) e Machado (2002), dentre outros. Essa perspectiva é incorporada por professoras que reconhecem os dilemas do racismo brasileiro e se engajam em práticas pedagógicas visando seu enfrentamento e a “promoção de igualdade de oportunidades e tratamento aos povos negros” (SILVA JR., 2002, p. 51).

Uma das professoras fala sobre o espaço criado na escola para a construção da identidade afro-brasileira de alguns alunos e do interesse suscitado entre as crianças não-negras:

Em rodas de conversa no ano passado, depois desse evento, tivemos um aluno afro-descendente e pertencente ao culto do candomblé, que trouxe seus conhecimentos de forma muito natural para o grupo. Mencionava nomes de orixás, os ritos de passagem de forma muito inocente, de modo que todos se apropriaram de suas informações (informação verbal) ⁶⁸.

Umaicineira atribui a essas experiências a oportunidade de a criança valorizar os conhecimentos familiares, tornando-se mais segura e confiante do seu pertencimento racial:

Nesses momentos as crianças se deparam com experiências que enfocam o lado positivo sobre ser negro. No caso desse evento elas puderam ver isso na estética afro, nos cabelos, na cultura, nas cores, na culinária, até na religião, que é normalmente alvo de preconceito, que tudo é macumba, as crianças comeram comidas de orixás, e queriam saber mais... E o melhor, contavam o que sabiam, mostravam que já tinham um conhecimento sobre aquilo, eram informações que eles traziam de casa. Teve um menino que explicava que o irmão dele, que havia saído da escola, era nervoso porque era filho de Ogum, já ele era mais calmo por que era filho de Oxalá... Imagina, uma criança falando de características da sua personalidade e relacionando com os atributos dos orixás! Essa criança só conseguiu se abrir porque sabia que ali

⁶⁸ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

ela não seria alvo de preconceito, por que viu que na escola as pessoas valorizavam aquilo (informação verbal) ⁶⁹.

Uma professora, percebendo as potencialidades da temática afro-brasileira entre as crianças propôs continuação do trabalho:

Eles ficaram frustrados por não participarem da construção por que eram do 1º ano, só visitaram as exposições. Tanto é que minha tutoria em 2008 montou o projeto 'Raízes Africanas e Indígenas' de tão significativo que foi o assunto, quis dar continuidade (informação verbal) ⁷⁰.

Essas situações educativas colocam o aluno diante de questões profundas como as diferenças culturais, as visões de mundo diversas que se constroem, fazendo-os avançar para uma compreensão menos conflituosa sobre esses assuntos:

A partir do momento que os alunos se enxergam como indivíduos que possuem características pessoais distintas e que fazem parte de uma sociedade em que todos são muito diversos, que as pessoas têm diferentes visões de mundo, as atividades oferecidas pela escola servem como apoio importante para incorporação desses conhecimentos. Quando me refiro às atividades, me refiro tanto às que são propostas nos roteiros de pesquisa quanto às oficinas culturais (informação verbal) ⁷¹.

Com referência às opções religiosas familiares, todos os professores e oficinairos entrevistados reconhecem a existência dessa barreira, mas concordam que a escola deve estar aberta ao diálogo para que essas questões sejam trabalhadas.

⁶⁹ Informação fornecida por uma oficinaira.

⁷⁰ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁷¹ Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

As diferentes concepções sobre a cultura afro-brasileira e sobre outros aspectos culturais presentes na nossa sociedade aparecem nas famílias e conseqüentemente, na escola. Acredito que quando há dúvidas, conflitos sobre as diferentes práticas culturais (e não me refiro apenas às da cultura afro-brasileira), busca-se a reflexão por parte da equipe escolar, que está sempre aberta pra conversar com os alunos e com as famílias (informação verbal) ⁷².

Uma oficinaira expõe ocorrências relativas à opção religiosa familiar em suas aulas:

Algumas famílias chegaram a vir aqui saber do que se tratava ou mandavam carta ou a criança falava que não podia fazer essa aula. Mas em todos os casos, através da conversa e do esclarecimento diante da proposta da escola, nenhuma família foi radical, assim, não tiraram a criança da escola. Mas nesses casos, quando é uma coisa da família, a criança incorpora aquelas crenças, que é do mal, que não pode dançar, apesar de você ver que ela está querendo fazer, porque ela canta baixinho, ela sabe das histórias, mas ela já incorporou aquilo tudo e não consegue se integrar (informação verbal) ⁷³.

Alguns estudos apontam para a importância do trabalho com o lúdico e as expressões artísticas afro-brasileiras nas escolas, como BARROS (2006). Porém, é preciso tomar cuidado para que essa inserção na escola não reforce uma presença que se limita às margens, a atividades extraclasse:

É nas atividades extraordinárias, a exemplo das feiras de ciências, ou nas reivindicações por esportes que não são ofertados aos alunos que esse universo vem à tona. Assim, nesses espaços de complementação educativa à sala de aula, os alunos se interessam em falar sobre o reggae, a capoeira, sobre o Quilombo dos Palmares, o preconceito racial (BARROS, 2006, p. 173).

⁷² Informação fornecida por uma professora do ciclo I.

⁷³ Informação fornecida por uma oficinaira.

Esse tipo de procedimento necessita ser refletido por aqueles que planejam as ações educativas nas escolas, tanto os professores como também os coordenadores pedagógicos, pois o que é pensado como estratégia de superação de posturas racistas e discriminatórias pode ter o efeito inverso: justamente cristalizar e reforçar estereótipos e preconceitos.

As oficinas culturais têm movido os educadores da escola a se abrirem a novas metodologias de trabalho que, de alguma maneira, têm complementado a abordagem incitada nos roteiros de pesquisa. De certo modo, os próprios alunos têm demonstrado a relevância da abordagem cultural na escola a partir de atitudes mais respeitadas que revelam a abertura para novos repertórios. Nesse sentido, revela-se a possibilidade de construção de uma pedagogia multicultural, em que as dimensões teórica e prática interagem, promovendo situações educativas mais ricas.

Evocando novamente Sacristán (1996, p. 101), não se pode esquecer o perfil monocultural da instituição escolar:

A escola dominante não é multicultural, no sentido de que a cultura oferecida pelo currículo é, antes, unilateral, no que se refere às oportunidades de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas. A cultura escolar enfatiza o intelectual em detrimento da dimensão social, afetiva, estética, motora, manual ou ética dos alunos [...].

Uma experiência pedagógica que privilegie a temática da diferença e que promova a reflexão sobre a diversidade cultural está por construir um novo caminho de atuação. Dessa maneira, a formação continuada de professores e a produção de materiais adequados são essenciais para a mudança desse quadro, mas não são suficientes para a revisão de posturas e convicções. Para tanto, professores e profissionais da educação em geral devem mostrar-se

sensíveis à questão, o que demanda um prolongado esforço que deve recorrer a iniciativas diversas.

Assim, pode-se dizer que professores e oficinairos, movidos pelo desejo de ampliar a capacidade de compreensão da realidade de seus alunos perante o mundo, começam a dialogar para que seja construída uma nova forma de atuação, a fim de que a educação das crianças seja realizada em todas as suas potencialidades e que as produções advindas de diferentes culturas possam servir de base para a construção das identidades desses indivíduos.

Entrevistas com os alunos

A perspectiva da escuta de crianças que se realiza neste trabalho, está atrelada ao que afirma LEITE (2008, p. 123): “[...] a concepção de criança que nos move – é aquela vista como capaz, competente, ativa, cidadã de pouca idade”. Nesse sentido, quando se concebe as crianças como indivíduos que produzem conhecimentos, que são capazes de atribuir significados aos processos nos quais estão envolvidos, abre-se espaço para que elas possam participar ativamente da vida escolar, pois assim: “os projetos pedagógicos deixam de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com** elas” (id. Ibid. grifo da autora). É nessa perspectiva que nos propusemos a ouvir algumas crianças que participaram das oficinas de Cultura Brasileira até o ano de 2007: acreditando que elas podem captar, a partir de suas vivências, os desdobramentos dessas oficinas no projeto da escola.

Foram escolhidos três grupos que julgamos representativos das turmas que participaram das oficinas de Música e Capoeira: uma turma de 3º ano, uma de 4º ano e dois grupos de 6º e 7º ano. As entrevistas com as crianças foram realizadas em grupos, no próprio espaço escolar e, um

critério decisivo da escolha dos grupos foi o desejo que as crianças demonstraram de participar da pesquisa. Assim sendo, dois alunos evangélicos não quiseram participar da conversa entre os alunos do 7º ano.

Os alunos da escola são valorizados como sujeitos de seus processos de aprendizagem, perspectiva que se justifica pela forma como o projeto pedagógico atua, no sentido de construção da autonomia da criança que vai se tornando, ao longo da trajetória escolar, cada vez mais responsável pelas suas escolhas. As crianças foram ouvidas diante da necessidade de compreender o objeto pesquisado – as oficinas de Cultura Brasileira – através do olhar de quem as vivencia, tal como sugere CAMPOS (2008, p. 41), para quem a criança tem passado de objeto das pesquisas, para sujeito delas. Esse interesse também se pauta na qualidade das experiências relatadas ao longo dos anos em que atuei na escola, por isso o desejo de captar as experiências das oficinas culturais pela ótica das próprias crianças tornou-se central para analisar sua aceitação e suas resistências em relação à proposta. Quanto ao pertencimento étnico-racial dos alunos, mais da metade das crianças entrevistadas são negras.

Quando indagados sobre as atividades da escola de que mais gostavam, muitos alunos citaram as oficinas que contemplavam a expressão corporal (Capoeira, Cultura Corporal, Música e Teatro), pois que essas atividades oferecem mais liberdade e espaço para a criatividade:

São aulas que a gente aprende de outro jeito (informação verbal);

Aqui a gente está ao mesmo tempo aprendendo e brincando (informação verbal);

Aqui nós podemos mexer o corpo, é mais agitado e a gente tem mais liberdade (informação verbal)⁷⁴.

⁷⁴ Informações fornecidas por alunas do 3º ano e 4º ano, respectivamente.

Uma aluna citou como atividade preferida os encontros de tutoria:

Eu gosto da tutoria porque a gente estuda, faz atividades diferentes também. Nas outras aulas também tem coisas diferentes, mas aqui na tutoria é melhor, não precisa mudar de sala toda hora (informação verbal) ⁷⁵.

Entre os adolescentes de 6º e 7º ano, as respostas também contemplaram as atividades físicas e de expressão (Educação Física, Cultura Corporal e Música):

Porque aqui a gente aprende de um jeito diferente (informação verbal);

Porque a gente fica mais próximo dos professores, tem menos alunos (informação verbal) ⁷⁶.

Sobre as atividades da escola de que menos gostam a maioria dos alunos de 3º ao 7º ano citaram o salão de pesquisas ou os roteiros:

A gente tem que ficar no salão, que é muito fechado, é muito tempo que a gente fica parado (informação verbal);

No salão é muito barulho, muito abafado, a gente fica preso (informação verbal) ⁷⁷.

Diante das muitas falas que apontaram o salão de pesquisa como um espaço fechado, abafado, onde os alunos ficam muito tempo sentados, uma aluna, transferida de outra escola pública faz um relato contraditando:

⁷⁵ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

⁷⁶ Informações fornecidas por aluna do 6º ano e por aluno do 7º ano, respectivamente.

⁷⁷ Informações fornecidas por alunos do 4º ano.

Eu queria falar assim... vocês estão falando que o salão é fechado... Mas se vocês fossem nas outras escolas, vocês iam se sentir muito mal lá, porque é assim: a sala, uma carteira atrás da outra, e uma pessoa lá na frente, falando sozinha, nem aí se o aluno está aprendendo. Assim, é um lugar onde você se sente mal, você fica triste, é bem pior que o salão (informação verbal) ⁷⁸.

Duas outras crianças que já passaram por escolas tradicionais concordaram com a menina.

Quando indagados sobre o que necessita ser revisto no projeto da escola, uma aluna falou do retorno de algumas oficinas curriculares ao projeto, como a oficina de Leitura e Escrita para o ciclo I e um grupo de alunos do 4º ano fez uma consideração que pode traduzir as impressões sobre a correção dos exercícios realizados no salão de pesquisa:

Eu acho que podia... ter um sistema... de correção... diferente [Percebe-se que a aluna está construindo na hora aquilo que vai falar]. Acho que poderia ter algum outro espaço, sei lá, em que as pessoas que estão precisando corrigir, fossem lá e tivessem umas duas professoras só corrigindo. É muito chato ficar esperando tanto tempo no salão... E acho também que devia voltar leitura e escrita para aqueles que já sabem ler (informação verbal) ⁷⁹.

Esses certamente são indícios de que os procedimentos utilizados nos roteiros de pesquisa ainda necessitam ser revisados para que os alunos tenham condições de aprender melhor e mais prazerosamente. Como aponta CRUZ (2008, p. 301), o ponto de vista da criança é importante para a própria escola rever suas práticas: “nos últimos anos tem crescido a consciência de que saber mais sobre a criança torna possível lhe oferecer atividades mais estimulantes e complexas”.

⁷⁸ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

⁷⁹ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Quando questionados sobre o conteúdo que aprendem nas oficinas culturais, os alunos relataram:

Aprendemos muitas coisas da cultura brasileira (informação verbal);

A gente trabalha com a expressão (informação verbal);

Eu estou aprendendo sobre a ‘Commedia dell’arte’ na oficina de teatro, to achando show... (informação verbal) ⁸⁰.

Com base na afirmação que as oficinas culturais oferecem conteúdos diferenciados daqueles aprendidos no salão, os alunos foram levados a explicar em que esses conhecimentos se distinguem. A maioria das respostas reforçou o aspecto da expressão, bem como a perspectiva de “aprender fazendo”:

Eu acho muito mais legal aqui em baixo por que a gente pode se mexer, pode ter mais liberdade e é uma forma de aprender diferente (informação verbal) ⁸¹.

Uma aluna do 4º ano expõe o que para ela é o diferencial das oficinas culturais:

No salão a gente aprende o tradicional. Nessas aulas de capoeira, dança, a gente aprende coisas novas, coisas diferentes. A gente aprende sobre cultura brasileira só que, se você aprende no livro didático é bem diferente do que se você aprende numa aula de dança que você faz aquilo da cultura brasileira. Quando você fica no livro didático você só pode olhar o cacuriá, você não vai dançar o cacuriá. Na aula de música, de dança, quando você estuda a cultura brasileira você participa também, você aprende dançando – cacuriá, jongo, samba de roda, coco... A gente aprende um monte de coisas sobre cultura brasileira fazendo (informação verbal) ⁸².

⁸⁰ Informações fornecidas por aluno do 3º ano e alunas do 4º e 7º anos, respectivamente.

⁸¹ Informação fornecida por aluna do 3º ano.

⁸² Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Dando continuidade à fala da colega, as crianças fixaram-se nas vivências que oferecem oportunidade de conhecer a partir da prática:

No salão a gente tem o livro de ciências, mas às vezes a gente tem uma experiência pra entender a fotossíntese, por exemplo, e não tem como fazer. Então se tivesse uma oficina de ciências eu acho que a gente poderia aprender melhor esses processos. E, por exemplo, quando a gente foi na exposição 'Revolução Genômica' a gente aprendeu muito mais, porque a gente aprendeu na experiência (informação verbal) ⁸³.

Ao longo da conversa, esse grupo foi elaborando uma concepção sobre as atividades do salão e o diferencial das oficinas culturais. Assim o debate teve continuidade:

Na aula de dança a gente aprende mais sobre outra história; no livro, no salão a gente aprende sobre aquela história tradicional, dos escravos... nas oficinas, por exemplo, de capoeira, a gente aprendeu que a princesa Isabel ela não libertou os escravos porque ela era boazinha. Ela libertou os escravos porque ela tava sendo pressionada pra libertar. E no livro didático não explica isso... no livro didático fica só falando dos escravos, que foi 1800 e pouco que eles foram libertados, essas coisas... Na aula de capoeira e dança, a gente aprende mais ainda sobre a cultura brasileira porque eles explicam as origens das danças que você vai dançar. Se você está dançando o cacuriá, eles explicam a origem do cacuriá, se você está dançando jongo eles explicam a origem do jongo. Eles também explicam o significado, explicam porque eles faziam isso, eles explicam o que significa isso, tal coisa e tal coisa. Então a gente aprende coisas diferentes e de um jeito diferente (informação verbal) ⁸⁴.

Há aqui olhares que se complementam, criando oportunidade dos alunos elaborarem seus pontos de vista sobre determinado assunto. Nesse momento pode-se entrever que a proposta de trabalho com a cultura na escola tem o potencial de abarcar os pressupostos da corrente multicultural crítica:

⁸³ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

⁸⁴ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para as vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 28).

A concepção de aprender com a experiência, tão preconizada como forma de abordagem mais adequada para as crianças, é geralmente restrita à pré-escola. Nessa escola, quando esse tipo de atividade avança no Ensino Fundamental, se pode verificar o reconhecimento, por parte das crianças, de seu forte potencial educativo. Dewey foi um dos primeiros filósofos que, no início do século XX, escreveu sobre a importância da experiência na educação das crianças:

A escola é uma forma de comunidade e as atividades sociais devem ter pleno espaço. Por isso, a escola deve oportunizar atividades como jogos, brincadeiras, representações teatrais, atividades de cozinhar, costurar, jardinagem, atividades que envolvem a criação e expressão pelas diferentes linguagens. **Aprender é fazer algo e não apenas ouvir ou reproduzir mecanicamente.** Aprender a fazer uma atividade num ambiente social significa reconstruir mental e fisicamente aquelas experiências mais significativas para a humanidade no contexto de vida do grupo. É neste modo de aprender que se desenvolvem as capacidades de julgamento, as habilidades sociais e as crenças. Contrapõe-se, assim àquelas práticas educacionais de acumulação de fatos ou dados. (DEWEY, 1931, p. 48, grifo meu)

Na turma do 4º ano, a conversa tomou um sentido surpreendente quando os alunos começaram a discutir sobre “pontos de vista”, a partir de “versões” que aparecem no livro didático e do que eles confrontam com o que é aprendido nas oficinas culturais:

*Porque como a M. falou que os livros não falam a verdade, eu também acho, não é que eles mentem, mas eles só falam uma parte da verdade (informação verbal)*⁸⁵.

⁸⁵ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Continuando, um aluno declara:

Mas também essa coisa da princesa Isabel, que ela libertou os escravos porque estava sendo pressionada, tem que ver também o ponto de vista de quem escreveu o livro (informação verbal) ⁸⁶.

Ainda:

Por exemplo, isso que vocês estão falando tem no roteiro Ponto de Vista, que tem duas histórias do Dom Quixote, uma contada pelo Cervantes e outra contada por um outro escritor, então é pra gente entender o texto de cada um e assim também com as outras coisas, acho que na vida é assim, tem que entender os lados... (informação verbal) ⁸⁷.

Essa discussão, travada entre os alunos do 4º ano sem intervenção, reflete possivelmente, os resultados de situações educativas suscitadas pela escola. A hipótese levantada pelos alunos sobre os diferentes pontos de vista e o fato de estarem atentos à perspectiva de quem está contando a história pode ser entendida como uma postura crítica que é incentivada pelas práticas dialógicas entre os atores envolvidos.

Giroux (2001a), um dos porta-vozes da pedagogia crítica, afirma que a escola é um espaço de luta em que se imbricam questões de poder, saber e identidades. Ligando as concepções do autor às considerações feitas pelas crianças, reiteramos com ele o conceito de voz:

⁸⁶ Informação fornecida por aluno do 4º ano.

⁸⁷ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Não se trata de exigir que os professores suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem [...]. Entretanto, professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios para criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante [...]. (GIROUX, 2001, p. 106).

Quando inquiridas sobre a relação entre os conteúdos aprendidos nas oficinas culturais e os roteiros de pesquisa, as crianças demonstraram identificar uma complementaridade entre as atividades:

Na capoeira a gente também estudou sobre o Zumbi, que ele era o dono do quilombo dos Palmares, que era um quilombo que tinha muitos fugitivos... muitos quilombolas. E depois eu fui fazer um roteiro que falava disso, e eu usava o que eu já tinha aprendido, eu já sabia dos quilombos, de Zumbi (informação verbal) ⁸⁸.

Sobre essa questão os alunos de 6º e 7º ano afirmam:

No roteiro Brasil, também no roteiro Navegações a gente usa (informação verbal);

No roteiro Identidade Cultural dá pra usar bastante as coisas da aula de música, do jongo, depende do roteiro a gente usa... (informação verbal) ⁸⁹.

As crianças do 3º ano também demonstram utilizar os conteúdos das oficinas para realizar os roteiros de pesquisa:

⁸⁸ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

⁸⁹ Informações fornecidas por alunas do 7º e 6º ano, respectivamente.

Eu uso as coisas das oficinas no salão. Como na aula de artes que fala de cultura e tem também no livro de história (informação verbal);

Quando você falava da cultura eu pesquisei isso de novo no roteiro Brasil (informação verbal) ⁹⁰.

Quando perguntados se usavam o que aprendiam nas oficinas culturais em outras situações da vida, as crianças de 3º e 4º ano apontaram tanto as oficinas culturais (Música, Capoeira e Cultura Corporal) quanto as oficinas de Matemática, na perspectiva do que podemos denominar de “uso social” da matemática:

Matemática eu uso bastante na minha casa, porque somos sempre cinco pessoas e tem que dividir tudo. Eu até acho legal isso. E as danças, eu sou muito serelepe, minha mãe fala que eu pareço uma minhoca, daí eu vivo pulando, dançando... fazendo essas coisas, até minha mãe fala: - menina chega disso (informação verbal) ⁹¹.

Ou ainda:

Em casa eu uso muito a fração. Eu aprendi fração e eu acho que é a melhor coisa do mundo... ‘Coloca um terço de bebida no meu copo, por favor’. ‘Vou comer um oitavo dessa pizza’, e quando vê, fala: - Nossa, já comi um meio dessa pizza! (informação verbal) ⁹².

Os alunos de 6º e 7º ano também afirmam que utilizam o que aprenderam nas oficinas culturais:

⁹⁰ Informações fornecidas por alunas do 3º ano.

⁹¹ Informação fornecida por aluna do 4º ano.

⁹² Informação fornecida por aluna do 4º ano.

Às vezes eu fico cantando umas musiquinhas da hora que eu lembro, aquela das crianças... '27 de setembro é um dia tão bonito...' (todos começam a cantar...) (informação verbal);

Jump style é uma dança e lembra muito o jongo... Quando eu vi pela primeira vez na hora eu lembrei do jongo. Eu fico com a galera dançando jump style e lembrando do jongo. É mó da hora... (informação verbal) ⁹³.

Quando indagados se já encontraram os temas trabalhados nas oficinas culturais em outros lugares, os alunos do 3º ano responderam que não e atribuíram isso ao fato da escola ter um projeto “diferente”. As crianças do 4º ano afirmaram:

Eu nunca vi assim uma escola que tenha. Na outra escola as professoras só ensinam as coisas na lousa, e eu acho que essa escola aqui ensina bem melhor. Essas coisas como capoeira, artes, flauta, eu nunca vi na outra escola, eu nunca vi outra escola com esse nível de aprendizado (informação verbal);

Eu já vi escolas particulares que têm teatro, capoeira, essas coisas. Mas eu não conheço uma escola que tem uma oca dentro (informação verbal) ⁹⁴.

Os alunos do 6º e 7º ano aproveitam para fazer críticas ao projeto, mas também para relatar a vantagens de terem as oficinas culturais no currículo:

A escola é boa, essas coisas das oficinas é muito legal, o único problema são os roteiros (informação verbal);

A capoeira está na grade de 1ª a 4ª série, e depois tem Cultura Corporal, Música, Teatro. Tem escolas que nem tem isso, não tem informática, não tem nem computador e aqui a gente tem esse privilégio, muita gente reclama, mas a gente tem esse privilégio (informação verbal) ⁹⁵.

⁹³ Informações fornecidas por alunas do 7º ano.

⁹⁴ Informações fornecidas por aluna do 4º ano que veio de outra escola pública e por aluna do 4º ano, respectivamente.

⁹⁵ Informações fornecidas por aluno do 6º ano e aluna do 7º ano, respectivamente.

Diante da afirmação que as oficinas culturais são um diferencial na escola pública, perguntei por que alguns alunos não fazem as atividades oferecidas. As respostas demonstraram que a escola dá muita liberdade às crianças e muitos não sabem lidar com ela; surgiu também, entre os alunos do 3º ano, o problema do impedimento por causa da religião:

Muitos não fazem as aulas porque acham que podem cabular porque não gostam (informação verbal);

Elas acham chatas algumas atividades e pensam que podem não fazer. Mas é muito importante fazer, por que é bom aprender. E essas pessoas acham que podem fazer tudo (informação verbal);

Algumas pessoas não podem fazer porque a religião delas não pode (informação verbal);

É... Eu e a B. não podemos fazer (informação verbal) ⁹⁶.

Diante da revelação e, sabendo que a criança participava das oficinas culturais, perguntei como realizava as atividades que eram proibidas pela família. A criança então explicou:

É... eu gostei da aula de música, eu amei... A minha religião, eu não posso fazer capoeira, eu não posso cantar o hino nacional, essas coisas eu não posso. Agora eu estou começando a fazer capoeira, minha mãe não sabe que eu estou fazendo... Eu gosto, mas eu não posso fazer por que é da minha religião (informação verbal) ⁹⁷.

Ela continuou contando como a família lidava com as questões religiosas:

⁹⁶ Informações fornecidas por alunas do 3º ano.

⁹⁷ Informação fornecida por aluna do 3º ano.

Eu comentei da sua aula do ano passado e meu pai gostou, deu parabéns pra mim porque eu estava fazendo... Eu gosto dessa aula, pra mim é a melhor aula da escola. Meu pai não é da religião da minha mãe, daí ele acha legal, e eu conto as coisas pra ele e ele guarda, ele não conta para a minha mãe. Daí eu faço, e só ele sabe, minha mãe não sabe (informação verbal)⁹⁸.

Essa menina, uma criança negra, revela em sua fala o dilema vivido por algumas crianças da escola que omitem de suas famílias, evangélicas, o fato de participarem das oficinas culturais. A aluna em questão recebe apoio do pai, negro, não evangélico, para participar das atividades. E, de fato, era uma das crianças mais participativas desse grupo.

Com o grupo de 6º e 7º ano, apareceram menções sobre o excesso de liberdade dado pela escola, perante o que, parte dos alunos demonstra um posicionamento tradicional sobre como deve ser a postura da instituição:

O problema nessa escola é que o aluno faz o que quiser... (informação verbal);

Da 7ª série todo mundo cabula todas as aulas... o tempo todo, até de informática, salão, música, cultura corporal, todas, até as mais legais... (informação verbal)⁹⁹.

As falas sugerem que os alunos têm buscado aprender a lidar com a liberdade que lhes é proporcionada, o que demanda, por outro lado, mais responsabilidades. Assim, o processo de construção da autonomia é um percurso difícil para a criança, que muitas vezes atribui à instituição as dificuldades encontradas nesse caminho.

Sobre a aula de Música, em que foi dada opção para os alunos realizarem pesquisas, os alunos se manifestaram assim:

⁹⁸ Id.

⁹⁹ Informações fornecidas por alunas do 6º e 7º ano, respectivamente.

Eu acho que o jongo foi uma das melhores coisas que aconteceram comigo nessa escola, foi muito legal, a professora ensinava direitinho, a gente ficava sabendo de muitas coisas, dos lugares, das pessoas, e dançava também, cantava, tocava... (informação verbal);

Nesses seis anos que eu estou aqui nessa escola aquele foi o melhor ano, foi minha melhor aula, a gente aprendeu muito (informação verbal);

Foi legal a gente sair, se apresentar, foi legal mostrar que a gente sabia o jongo e ninguém mais sabia... a gente pôde ensinar muita gente também. E aquelas saias lindas que a gente usava? Foi demais! (informação verbal);

Foi 'da hora' aqueles tiozinho (encontro com a comunidade do Tamandaré na Biblioteca Belmonte), e as crianças que estavam lá, eles não sabiam e a gente ensinou eles a dançar (informação verbal)¹⁰⁰.

Pode-se perceber nas afirmações sobre a oficina de Música a importância de os alunos se apropriarem de conhecimentos mais abrangentes sobre a manifestação cultural e assim poderem conhecer sua perspectiva sócio-histórica, reforçando as práticas de pesquisa que eles já exercitam no salão de estudos. Acredita-se que foi facilitada a proximidade com os folguedos populares, e o desejo de praticá-los surgiu como decorrência na proposta empreendida. Incluí as informações sobre o pertencimento racial dos estudantes para mostrar que não houve preferência em relação à atividade em decorrência dessa variável. Independentemente da cor, os alunos se mostraram receptivos à proposta.

Os alunos afirmaram conversar com as famílias sobre o conteúdo das oficinas culturais. Pelas suas declarações, o nível socioeconômico das famílias, bastante heterogêneo, não parece ser variável que se possa atribuir à presença/ausência dos pais e responsáveis na vida escolar da criança. Há famílias menos favorecidas economicamente bem presentes na vida escolar dos

¹⁰⁰ Informações fornecidas, respectivamente, por: menino negro, aluno do 6º ano; menina branca, aluna do 6º ano; menina branca, aluna do 7º ano; e menina negra, aluna do 7º ano.

filhos, assim como há aquelas de maior nível econômico; da mesma maneira, os familiares distantes da vida escolar dos filhos pertencem a diferentes níveis socioeconômicos.

Os alunos do 3º ano afirmaram:

Por causa da religião eu só comento com o meu pai, mas ele gosta, ele me dá parabéns (informação verbal);

Eu sempre comento e eles gostam de saber das coisas que eu faço aqui (informação verbal) ¹⁰¹.

Alunos do 4º ano responderam:

A minha mãe acha legal, agora ela até vai nas festas do Morro do Querosene e eu vou junto com ela, agora a gente gosta dessas coisas... (informação verbal);

A minha mãe gosta muito, e ela até me pergunta: ‘- me ensina aquela música que você aprendeu da Vassoura?’ Ela adorou o cacuriá (informação verbal);

Quando eu comento com o meu pai, com os amigos dele, eles falam: ‘- nossa, que bacana essa escola, quanta coisa diferente você aprende! Nossa é uma escola pública...’ (informação verbal) ¹⁰².

Alunos do 6º e 7º ano reconhecem na fala dos pais a importância dessas experiências na área da cultura, e acabam por reportar esse “valor” aos conhecimentos produzidos nas oficinas culturais:

Minha mãe acha show, dá a maior força, fala que muitas escolas não têm isso e que a gente tem uma oportunidade única, que é uma escola pública, que a gente não tem que pagar, e que é pra aproveitar (informação verbal);

¹⁰¹ Informações fornecidas por alunas do 3º ano.

¹⁰² Informações fornecidas por aluno do 4º ano e alunas do 4º ano, respectivamente.

Quando eu falo, eles ficam animados, que eu estou aprendendo coisas diferentes, que em outra escola eu nem aprendesse isso, ou tivesse que pagar pra ter essas aulas (informação verbal);

Minha mãe fala pra eu aproveitar, por que vai que eu não tenha outras oportunidades de conhecer essas coisas, e é verdade, porque a gente nunca viu isso em outro lugar (informação verbal)¹⁰³.

A intensidade das declarações dos estudantes é importante para se refletir sobre a capacidade humana de ressignificar elementos estranhos tornando-os familiares, dando-lhes nova interpretação. Assim constrói-se a esperança de tornar a escola um ambiente amistoso para as trocas culturais e de convívio harmonioso entre sujeitos pertencentes a diferentes grupos sócio-culturais. Nesse sentido é importante considerar o processo pelo qual o grupo passou: de estranhamento em relação à proposta (aula de Música falando de uma “coisa” que ninguém nunca tinha ouvido falar antes); de desconfiança (o que é que essa professora quer afinal ensinar pra gente?); de interesse (era algo que, de alguma forma era conhecido, ligado à história do Brasil) evidenciado pelo desejo de pesquisa (alunos vinham com informações de casa, procuravam informações nas aulas de informática) e, finalmente, demonstravam vontade de continuar conhecendo e de aprender a fazer também: cantar, dançar e tocar.

Diante dessas declarações e do que as crianças parecem estar incorporando em suas práticas e crenças em torno da cultura afro-brasileira, é possível afirmar que as experiências educativas proporcionadas, apesar das dificuldades e das melhorias ainda a serem realizadas, parecem promover aquilo que autores como McLaren afirmam sobre a construção de um currículo sustentado pela perspectiva multicultural crítica:

¹⁰³ Informações fornecidas por aluna do 7º ano, aluna do 6º ano e aluno do 6º ano, respectivamente.

[...] a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (MCLAREN, 1997, p. 146).

Entrevistas com pais

A escolha dos pais a serem entrevistados foi feita, principalmente, aproveitando a sua presença nos horários de entrada e saída dos filhos na escola. Independente da origem social, alguns pais/mães não levam ou buscam os filhos na escola; os alunos muitas vezes fazem o percurso até a escola com outros parentes, irmãos mais velhos ou transporte escolar.

Alguns responsáveis pelas crianças recusaram-se a participar da pesquisa alegando falta de tempo. Outros pais interessados, também não dispunham de ocasião para as entrevistas. Assim como em relação aos demais sujeitos da pesquisa, é preciso admitir um viés favorável nas respostas, uma vez que só fizeram parte das entrevistas os pais/mães (e também alunos e professores) interessados em participar dela. A variável socioeconômica não parece ter interferido em tais recusas, pois que essas se deram com pais/mães de diferentes grupos sociais.

Foram entrevistados ao todo dez pais/mães que têm filhos no ciclo I e/ou no ciclo II. Desse total, três não possuem primeiro grau completo (não terminaram a 8ª série). Dois deles tem o ensino médio e os demais possuem ensino superior. Apesar dessas diferenças de escolaridade dos entrevistados, não foram percebidas grandes discrepâncias diante das afirmações sobre o projeto da escola, o que revela preocupações semelhantes diante da escolaridade dos filhos, mas há posturas que parecem estar mais associadas aos universos culturais diversos dos sujeitos.

Constata-se entre os pais, de alguma maneira, a ampliação da compreensão da escola como o simples espaço da aquisição de competências, como fazer contas/ler/escrever. A instituição escolar passa a ser compreendida também por eles como formadora de saberes sociais e culturais, pois entendem que a família sozinha não consegue dar conta dos valores, crenças, hábitos e experiências que as crianças aprendem e compartilham.

O reconhecimento pelos pais da importância dessa formação diversificada oferecida pela escola parece contribuir bastante para que os alunos incorporem a perspectiva de valorização desses conhecimentos. A oferta das oficinas culturais e o fato de elas estarem integradas à grade curricular aparece nas declarações de alunos de todas as faixas etárias e de familiares de diferentes origens sociais. Pode-se, em parte, considerar a valorização das oficinas culturais pelos alunos como reflexo da postura das famílias acerca do trabalho realizado pela escola sobre a Cultura Brasileira. Pelas entrevistas observa-se que a presença da perspectiva cultural no currículo atrai os familiares dos alunos e, se em um primeiro momento, essa escolha gerou desconfiança, com o desenrolar do trabalho, as famílias acabaram convencidas da importância da abordagem.

Tentou-se captar o alcance do projeto pedagógico diferenciado procurando saber em que medida os pais e mães acompanham a vida escolar dos filhos. Perguntas foram feitas atentando para o fato de como famílias de diferentes níveis socioeconômicos compreendem as especificidades da proposta pedagógica, principalmente as oficinas culturais. Intentamos também apreender a forma como os familiares percebem a inserção de seus filhos no projeto da escola. Eles percebem se a criança gosta ou não da escola? De quais atividades mais gostam e o que chega em casa das atividades realizadas, especialmente aquelas ligadas à temática afro-brasileira? Procuramos ouvir de que maneira as famílias aceitam, aprovam ou desaprovam a abordagem

cultural voltada às vivências em torno da cultura brasileira. Para finalizar, perguntamos o que significa atualmente uma educação de qualidade para eles e se a escola realiza um projeto pautado nessa perspectiva.

As entrevistas iniciaram com uma pergunta sobre o motivo pelo qual os filhos estudavam nessa escola. As respostas reportaram-se a buscas por experiências pedagógicas diferenciadas, porém gratuitas, conforme se pode verificar:

Eu bato de frente com essa coisa de escola tradicional, eu não sou mãe de portão... Minhas outras duas filhas estudaram numa escola diferenciada, num esquema de cooperativa, a gente pagava um valor irrisório e também a gente morava em outro estado, mas as coisas mudaram e hoje temos menos dinheiro... Então eu fui buscar uma escola assim, mas todas eram muito caras. Daí a gente saiu lá do centro e viemos morar aqui no Butantã. Um dia eu entrei, gostei do espaço, o projeto era parecido com o que eu queria e era de graça. Acabamos ficando... (informação verbal) ¹⁰⁴.

Outra mãe foi motivada por razões semelhantes:

A gente veio do interior do Rio de Janeiro e quando eu cheguei em São Paulo e fiquei sabendo dessa escola eu logo fiz a inscrição... Mas não tinha vaga, eu fiquei na lista de espera. Então quando ligaram falando que tinha vaga eu agradei muito a Deus, porque a gente não tinha dinheiro pra colocar as crianças numa escola legal e eles sempre estudaram em escolas boas, mas públicas (informação verbal) ¹⁰⁵.

Em alguns casos, em que as mães têm maior escolaridade, a escolha foi justificada porque a escola se afasta dos modelos pedagógicos tradicionais:

¹⁰⁴ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

¹⁰⁵ Informação fornecida por mãe de dois alunos na escola.

Eu sempre me interessei por educação e fui me informar por linhas pedagógicas. E uma das coisas que eu tinha certeza quando eu tivesse um filho é que eu não queria que ele tivesse uma formação como a que eu tive, que foi numa escola religiosa. Apesar de pra mim ter sido bom, eu tive uma educação destacada, vamos dizer assim, era uma educação rígida, que eu tenho muitas críticas, muita coisa eu deixei de ter acesso, como uma educação voltada pra arte, isso não, era uma coisa voltada pra moral e os bons costumes, eu aprendi latim na escola, que era muito importante, junto com as aulas de culinária... (Risos). Eu não queria isso, e então quando eu conheci a escola, eu pensei: poxa, é um lugar diferenciado, eu gostaria de colocar um filho aqui... (informação verbal) ¹⁰⁶.

Outras famílias colocaram os filhos na escola devido à proximidade da residência:

Meu filho estudou na EMEI aqui do lado, e quase todas as crianças que saem de lá vem pra cá ou pras escolas aqui perto. Meus filhos todos vieram pra cá... E eu gosto. Não foi uma escolha assim, mas eu gosto. Essas coisas da capoeira, eles gostam, prendem eles na escola. É uma coisa a mais que a escola tem e que todos os meus filhos gostam (informação verbal) ¹⁰⁷.

Famílias de crianças com necessidades especiais também foram sensibilizadas pelo projeto diferenciado da escola:

Eu já tinha ouvido falar da escola, por causa do projeto com a cultura, já conhecia um pessoal que tinha trabalhado aqui, mas fiquei muito preocupado por conta da minha filha. Hoje eu não consigo vê-la numa escola tradicional. Acho que ela teria grandes problemas em ficar sentada, parada, escrevendo e ouvindo... Até por que ela não ouviria tudo e as coisas perderiam o sentido... A própria fono dela ficou super interessada em conhecer o projeto, porque é interessante pra uma criança surda trabalhar em grupos, com as crianças se olhando de frente, os professores circulando... Acho que é bem o perfil dela: a questão da arte e da cultura bastante presente, eu sou músico, a gente tem muito isso em casa, e as relações humanas são muito boas, ela adora os professores, circula pela escola muito bem, se sente muito bem (informação verbal) ¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹⁰⁷ Informação fornecida por mãe de três crianças na escola.

¹⁰⁸ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano.

Por essa primeira abordagem constata-se que a escola é procurada por um grupo de pais por causa de seu projeto pedagógico diferenciado. Trata-se de famílias de classe média, com nível mais alto de escolarização que têm expectativas e exigências mais claras quanto à proposta educacional da escola e que não têm condições financeiras, ou teriam dificuldades econômicas para manter os filhos em escolas privadas diferenciadas. Mas a escola também recebe a clientela do entorno, que chega até a instituição pela oferta de vagas, e, nesse caso, as famílias passam a conhecer o projeto depois que a criança é matriculada.

Querendo saber de outras experiências escolares de algumas crianças que haviam chegado à escola há pouco tempo, ouvimos:

Eu estava procurando uma coisa que se encaixasse com o espírito dela. Ela é muito criativa, e uma sala de aula convencional pra ela, eu nunca imaginei que fosse uma coisa que ela se adequasse muito bem. Aí, foi uma ex-professora da escola dela que me falou daqui. Ela dizia assim, como formação é ótimo, já conteúdo, ela não vai ter o mesmo conteúdo do que numa escola tradicional, por que não tem aula e tal... Se eu a colocasse numa escola tradicional seria sufocante, traumatizante, ela ficaria triste, frustrada, como na verdade eu vi que ela era na outra escola, mas só descobri isso quando a vi aqui... (informação verbal) ¹⁰⁹.

Outra mãe relata:

Quando o M. entrou na EMEF tinha mudado a direção da escola que minhas filhas já tinham estudado aqui em São Paulo, e entrou uma diretora extremamente mandona, cadeado no portão. Lugar dos pais era pro lado de fora, entendeu? Dez minutos antes da hora de sair é que se abria o portão. Isso pra mim assustava muito, eu nunca podia saber o que se passava lá dentro. Era um colégio estadual e foi uma experiência muito ruim, pra ele e pra mim... Por que assim, escola pública tem um grande problema... Não é qualquer escola

¹⁰⁹ Informação fornecida por mãe de aluna do 5º ano.

que é aberta pros pais, sabe... Parece que nunca se pensa na criança de verdade... É sempre a decisão que vai beneficiar o corpo docente, os professores, os funcionários, entendeu? Isso pra mim era terrível... E isso refletia no M., porque eu sentia ele muito infeliz (informação verbal) ¹¹⁰.

Nessas duas falas se pode identificar a preocupação das mães com o acompanhamento da vida escolar das crianças de perto, para além das reuniões de pais: a atenção ao bem-estar dos filhos. Nesse caso, encontramos diferentes perfis socioeconômicos: a primeira mãe, de maior poder aquisitivo, quis buscar uma escola que se adequasse à personalidade da filha; a segunda, mesmo com dificuldades econômicas e, já tendo passado por experiência em escola estadual, está atenta às mesmas questões, bem como ao processo de escolarização do filho.

Sobre o que acreditam ser positivo no projeto da escola, pais e mães de diferentes níveis sociais apontaram a questão da metodologia centrada no aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, como se pode verificar:

Acredito no formato do projeto, na centralidade que tem o aluno, na formação da consciência de si, das responsabilidades, da noção de mundo... Nesse sentido a escola é boa (informação verbal) ¹¹¹.

Ou ainda:

Eu acho que meus filhos são independentes por causa da escola, sabe. Essas coisas de roteiro, eles chegam em casa e fazem as coisas deles... Não tem essa coisa de ficar indo na escola... Quando acontece alguma coisa a escola chama a gente (informação verbal) ¹¹².

¹¹⁰ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

¹¹¹ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹¹² Informação fornecida por mãe de três alunos na escola.

Apesar do fato de ser uma experiência inovadora, o que gera insegurança entre as famílias, o projeto é visto como modelo de educação para o modo de vida contemporâneo:

A espinha dorsal dele já é diferente de um projeto tradicional, o foco dele já não é mais o professor, já não é aquela coisa centrada nos conteúdos, aquela coisa enfadonha do aluno sentado quatro horas, olhando pra cara do professor, e respondendo coisas que o professor está esperando, o certo e o errado. Então a escola muda o foco, o foco dela é o aluno, os múltiplos conhecimentos, o que é muito novo, e que é muito difícil, mas que é o mundo hoje... As coisas não são engavetadas como no passado, como um dia foi, a vida não é assim, então eu acho isso muito interessante (informação verbal) ¹¹³.

A perspectiva do aluno pesquisador também é focalizada como fator positivo no projeto:

A questão de pesquisar é muito bacana... Os roteiros demandam pesquisa, o aluno se torna um aluno pesquisador, mesmo quando é feito nas coxas, o aluno sai um aluno pesquisador (informação verbal) ¹¹⁴.

Um pai se remete ao trabalho que é realizado em torno da cultura como um dado positivo do projeto, principalmente com os educadores do grupo CEACA:

Eu vejo como positivo o trabalho com a cultura brasileira. Acho o mestre [de capoeira] uma pessoa exemplar para as crianças começarem a se aproximar de toda essa coisa da cultura, que é tão difícil de ser tratada. Com o mestre, com a capoeira, eu fico muito tranquilo, porque ele é uma pessoa comprometida com isso. E os professores que estão com ele seguem a mesma linha. Acho que isso é importante pras crianças (informação verbal) ¹¹⁵.

¹¹³ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹¹⁴ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

¹¹⁵ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano.

Sobre os obstáculos que necessitam ser revistos no projeto da escola, alguns pais apontaram questões que têm a ver com problemas referentes à violência que, no caso, são atribuídos à própria estrutura da sociedade:

O que tem chegado pra mim ultimamente sobre problemas na escola é a questão da violência. Se você vive num lugar que não tem violência, maravilhoso, mas o mundo é muito violento e ele tem que se confrontar com isso, e o primeiro grande confronto é a escola. Tem sido algo pra gente pensar, porque esse ano isso foi muito forte... (informação verbal) ¹¹⁶.

Outros apontam questões referentes à estrutura do sistema de ensino:

Pra mim é a questão da equipe. Por que eu penso: já que é uma escola diferenciada, teria que ter algumas coisas diferenciadas também, como a questão do pessoal da escola. Acho que a direção, pra qualquer escola, e não só pra essa, ela teria que ter autonomia pra escolher a sua turma, pra ter uma formação continuada pro grupo, porque é tudo muito diferente [...]. Por que quando o professor falta, quando ele está descompromissado, ele quebra o projeto, se ele não tem compromisso, a gente percebe isso. Porque o que parece é aquele perfil do professor que falta porque pode abonar, não porque precisa de fato. E exatamente por não poder escolher a sua equipe, a cada ano parece que tudo começa do zero (informação verbal) ¹¹⁷.

Outros familiares identificam ainda como problema a questão da falta de funcionários:

Acredito muito nessa proposta, mas falta uma estrutura, faltam funcionários. Com essa quantidade de crianças que se tem na escola e pra proposta que é mais humana... Então realmente precisa de mais gente a disposição pra que a proposta aconteça (informação verbal) ¹¹⁸.

¹¹⁶ Informação fornecida por mãe de dois alunos na escola.

¹¹⁷ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹¹⁸ Informação fornecida por mãe de dois alunos na escola.

Nas falas de alguns familiares é apontada a necessidade de se construir um discurso comum entre membros do corpo docente:

Acho que ainda falta melhorar os professores e o pessoal que chega a cada ano... Você acaba vendo muita diferença entre eles: uns muito inseguros, pouco a vontade, não agem com segurança. Não vejo todos os professores envolvidos com a proposta. E também precisa melhorar a falta de pessoal, o número de educadores mesmo (informação verbal) ¹¹⁹.

Uma mãe aponta como problema a questão da lição de casa:

Eu não consigo entender como essa criança não fez nada esse ano na escola. Eu pego o caderno dele e tudo o que ele fez foi em casa, com a gente, eu não consigo entender... Eu passei esse último ano, assim... passei esse ano tentando entender essas coisas... (informação verbal) ¹²⁰.

Nessa fala, vem à tona, novamente, a questão dos deveres de casa, confirmando a necessidade de a escola reconsiderar esse assunto. Seja devido à baixa escolaridade de algumas famílias e à falta de apoio às crianças na realização desses deveres, ou por falta de tempo ou disposição daqueles que possuem conhecimentos que lhes possibilitam fazer esse acompanhamento, mas que não se envolvem com as atividades escolares das crianças, observa-se que a lição de casa ainda é ponto problemático para os pais.

Carvalho (2004, p. 101) tece considerações que se aplicam a essa questão:

¹¹⁹ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano.

¹²⁰ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

[...] Quem ensina em casa? De acordo com a retórica escolar, é o dever de casa que ensina. Omite-se, assim, que a experiência propiciada pelas sessões de dever de casa no ambiente doméstico é assistida pelos pais e familiares e requer considerável dispêndio de tempo e emprego de habilidades pedagógicas, constituindo uma segunda jornada de trabalho deles. [...] Há, portanto, três condições necessárias aos pais para realmente acompanharem o dever de casa: tempo livre, conhecimento sobre as matérias escolares e pedagogia, e vontade e gosto.

Familiares de diferentes níveis sociais apontam as atividades das oficinas culturais como fundamentais para o projeto da escola:

Eu acho que poucos aqui na escola têm a possibilidade de manter um lazer de qualidade, primeiro porque não têm uma situação financeira que permita isso, e segundo porque não têm conhecimento pra saber que essas coisas existem. Então, as oficinas da escola alimentam isso, alimentam as crianças, despertam. Você vê pelos passeios. Eu vejo como eles ficam loucos, eles querem saber de tudo, nos mínimos detalhes, e levam isso pra casa, para os pais... (informação verbal) ¹²¹.

Outros familiares dão ênfase à oportunidade de seus filhos terem essas experiências na escola pública:

No meu ponto de vista eu acho fundamental. São coisas que a maior parte da população não tem, então ter isso na escola, com crianças pequenas ainda, eu acho sagrado. Porque é estar mexendo com áreas do ser humano que a linha tradicional não chega. Então pra mim que não tenho dinheiro pra pagar essas escolas de artes é maravilhoso, é a forma dos meus filhos terem acesso a isso aqui (informação verbal) ¹²².

¹²¹ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

¹²² Informação fornecida por mãe de dois alunos na escola.

Uma mãe, com nível superior de instrução, questiona as atividades desenvolvidas nas oficinas culturais que, se não forem trabalhadas por pessoas formadas nas áreas específicas, podem gerar mais equívocos do que benefícios:

Ela começou a contar da aula de dança, aí eu perguntei: o que vocês ficam fazendo na aula de dança? Ah, exercício, ginástica, brincadeiras. Aí eu falei, então não é aula de dança, é aula de brincadeiras. Aí começaram a ter teatro, eu perguntei quem era a pessoa que ia dar teatro, parecia ser uma pessoa que nunca fez teatro na vida, que não tem a mínima idéia do que é teatro. Eu acho isso complicado, principalmente na área de artes, isso pode criar grandes equívocos na cabeça das crianças (informação verbal) ¹²³.

Uma mãe, também bastante escolarizada, mas que não conhece a proposta das oficinas culturais, acredita que o desinteresse do filho pode ser sintoma de algo que não está sendo bem conduzido:

Ele fala pouco, a gente tem que apertá-lo, e eu também não sei bem o que são essas oficinas, ele fala muito pouco dos projetos... E acho que isso é reflexo dessa falta de interesse que ele está tendo com a escola. Eu até comentei com uma professora dele isso, esse desinteresse, o que poderia ser (informação verbal) ¹²⁴.

Um pai fez análise interessante do projeto e da personalidade das crianças, o que talvez ajude a entender a renúncia que certas crianças revelam em relação às oficinas culturais e ao próprio projeto:

¹²³ Informação fornecida por mãe de aluna do 5º ano.

¹²⁴ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

Tem crianças que não se adaptam, eu vejo que é muita coisa pra dar conta de tudo sozinho, tem criança que não consegue. E eu acho que tem a ver com a personalidade também. Mas eu vejo muita criança crescendo, minha filha tem uma maturidade muito bacana em relação ao mundo, mas eu não vejo isso acontecer com todos, por isso acho que o projeto pode ser melhor pra certos perfis, crianças muito tímidas ou muito dependentes, aqueles quietinhos que não gostam de ficar mudando de atividade, acho que o método pode não funcionar (informação verbal) ¹²⁵.

A declaração desse pai pode, por sua vez, revelar uma fragilidade da proposta pedagógica da escola que merece atenção. A instituição precisa dar conta da multiplicidade de alunos que nela se encontram, atendendo as suas demandas. Por isso é necessário um olhar constantemente crítico sobre esses aspectos que expõem as fraquezas do projeto, no sentido de que se elaborem estratégias que as superem.

Sobre as oficinas culturais de que os filhos gostam mais, obtivemos as seguintes respostas:

O meu filho falou muito das oficinas de teatro, de inglês. Ele gosta de estudar, eu não tenho problemas com ele não (informação verbal);

Que eu saiba ela tem oficina de artes, que é com uma professora que ela gosta, aliás, ela adora essa professora, se identifica... E a de dança, que parece que não aconteceu muito bem... e parece que agora começou de novo (informação verbal);

Bom, ela fala da educação ambiental, da capoeira, da música, de artes, que ela adora. Outras linguagens que são incentivadas, além da escrita... Vejo isso como algo muito rico, um espaço para as artes que outras escolas públicas não têm (informação verbal) ¹²⁶.

¹²⁵ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano.

¹²⁶ Informações fornecidas, respectivamente, por: mãe de aluno do 5º ano, mãe de aluna do 5º ano; e pai de aluna do 2º ano.

Quando se perguntou aos pais se as oficinas tiram o tempo que as crianças deveriam estar no salão, a maioria dos entrevistados afirmou que não, mas conforme se pode conferir, foram feitos outros questionamentos:

Eu vejo como importante sim, não acho que tomam tempo. Mas um medo que eu tenho é que nem todas as oficinas são tocadas por professores da escola... Às vezes são voluntários e a escola não pode ficar à mercê desse voluntariado. Eu acho que a maioria dos projetos das oficinas tinha que ser tocados por professores da escola... Acho que as oficinas têm que acontecer na mesma intensidade, mas acho que teria que ser mais organizado, com os professores da escola (informação verbal) ¹²⁷.

Um pai parece confirmar a percepção dos educadores da escola sobre a integração frágil entre as atividades do salão e as oficinas culturais:

Eu não acho que toma tempo, mas eu acho que poderia ser mais amarrado... Eu vejo muita diferença entre o perfil dos oficinairos: tem um pessoal super integrado ao projeto, você vê isso com os educadores que estão nas reuniões de pais, fazem relatório das aulas, você sabe o que está sendo trabalhado. Mas também você vê um pessoal perdido, que não sabe muito bem do projeto, não sabe como tratar os alunos, lidar com essa autonomia que tanto se fala. Porque o aluno sente, ele sabe do que ele gosta e do que não está bom e isso pro projeto é uma brecha pras críticas (informação verbal) ¹²⁸.

Uma mãe de aluno afirma:

As oficinas são muito importantes na escola. Funcionam até como um fresco pro salão, que é muito cansativo, imagina ficar cinco horas no salão? O que a escola em si ela proporciona pros alunos, eu nunca vi igual! Quem já viu em alguma escola um acantonamento astronômico, com o pessoal lá da Física da USP? Levar os alunos pra Itu, descer a serra do mar em Santos a pé, por aquela trilha, ir na exposição do Darwin no MASP... É

¹²⁷ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹²⁸ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano

um projeto muito ousado. Essa formação que a escola oferece é o diferencial, essas vivências... É loucura falar que as oficinas tiram o tempo que o aluno tinha que estar no salão, talvez eles aprendam mais justamente nesses momentos fora do salão... (informação verbal) ¹²⁹.

Essa afirmação faz que retornemos às falas das crianças sobre o “aprendizado prazeroso”: as atividades em que elas têm oportunidade de aprender com a experiência. Se momentos como esses estão garantidos no currículo, pode-se, de alguma maneira, assegurar essas situações de aprendizagem significativa, se os professores, assim como osicineiros, estabelecerem ligações entre esses “passeios” e as atividades sistemáticas da escola.

Quando questionados sobre que tipo de conhecimento as crianças revelavam estar adquirindo, as respostas das mães e dos pais foram muito diversas, mas estiveram ligadas mais à formação do indivíduo do que aos conteúdos de conhecimento, que não foram citados. Apareceram falas sobre a valorização da curiosidade das crianças diante do mundo, relações humanas igualitárias entre crianças de diferentes níveis sócio-culturais, independência, confiança, autonomia para administrar o tempo de estudo, etc. Mesmo entre os pais com baixa escolaridade e menor poder aquisitivo, a questão da segurança pessoal e da auto-estima apareceram como indicativos de crescimento e desenvolvimento escolar.

Quando perguntados se os filhos demonstram gostar da escola, as respostas foram todas positivas e, alguns evidenciaram a questão da liberdade que é dada à criança como o fator importante desse prazer. Um pai cuja filha é aluna de inclusão acrescenta:

¹²⁹ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

Eu não vejo minha filha em outra escola. Ela adora essa escola, tem ótimas relações com os adultos e com as crianças. Na aprendizagem acho que ela está se desenvolvendo... sou contra cobrar tanto da criança que agora vai tão cedo pra escola. Elas têm que ter o espaço da brincadeira, das artes, atualmente as crianças não têm isso em outro lugar, e o aprendizado deve vir daí, porque só no 'dois mais dois' eles não aprendem (informação verbal) ¹³⁰.

Sobre os conteúdos que tratam da temática africana e afro-brasileira, pode-se afirmar que as famílias entrevistadas reconhecem a importância do tema na atualidade, embora várias sejam cautelosas quanto à abordagem, por se tratar, segundo elas, de um tema que pode gerar conflito e por reconhecerem que há falta de formação e de materiais que subsidiem o trabalho. Entretanto, diante das questões do mundo contemporâneo, todos os entrevistados se sentem privilegiados por terem os filhos numa escola que insere a diversidade cultural no currículo. Apesar de admitirem que simpatizam com a proposta, alguns demonstram pouco conhecimento sobre os temas trabalhados, desconhecimento que não tem a ver com as pertencas socioeconômicas, pois, tanto as famílias de baixo poder aquisitivo quanto as demais, admitem não saber a respeito dos temas desenvolvidos nas oficinas culturais. Alguns familiares mais escolarizados apontam algumas preocupações no que se refere à abordagem:

Esse eu acho que é outro diferencial da escola, por que hoje esse movimento é muito novo, as escolas discutirem a questão da África, não só o ponto de vista da escravidão, do que está nos livros didáticos, mas da cultura africana, a religião... tudo o que vem da África é muito pouco conhecido... a gente valoriza muito pouco. Então nesse ponto de vista eu acho que mostra o quanto essa escola é mesmo pioneira. O que acontece é que ainda faltam materiais pra se trabalhar, os professores têm pouca formação pra falar sobre o assunto. Não tem muita bibliografia acessível, acho que no meio do caminho vai ter muito professor ainda errando, muito pai que ainda não aceita, que não vê isso do ponto de vista da disciplina, que acha que o filho vai aprender macumba... Então aí eu acho que vai surgir um caldeirão de coisas que ainda vão vir à

¹³⁰ Informação fornecida por pai de aluna do 2º ano.

tona. Por que a questão ainda não foi posta em sala de aula, e essa escola de novo está na frente (informação verbal) ¹³¹.

Sobre a Semana das Áfricas, apenas uma mãe demonstrou saber sobre o evento que aconteceu na escola:

Lembra de quando você estudava? Não mudou muito hoje. A escola não dá chance das crianças descobrirem que a herança africana é muito grande na nossa cultura, até para os brancos. Eu concordo que a escola é que deve oferecer essa bagagem (informação verbal) ¹³².

Assim como Sacristán (1995), outros estudos brasileiros como o de Barretto (2006) e Gomes & Silva (2006) reconhecem a necessidade de incentivar a produção de materiais que subsidiem esse trabalho na escola, bem como de promover a formação inicial e continuada de professores para trabalhar a educação das relações étnico-raciais.

Os pais foram inquiridos também sobre a atividade das tutorias. As afirmações recaíram sobre as faltas dos professores. As tutorias são compreendidas pela escola como momento essencial para o projeto, mas para alguns familiares essa atividade vem passando por um processo de contestação:

Na verdade eu não sei exatamente o que é a tutoria... Mas tem muita coisa perdida no meio do caminho. Tudo que ele fez era feito em casa, eu virei a bruxa malvada da vida dele. Tudo bem, ele pode não ter prestado atenção, se dispersou, mas a tutora não encontrou o canal de comunicação também, talvez eu esteja errada, ou mesmo sendo injusta, mas acho que isso devia ser o papel da tutoria (informação verbal) ¹³³.

¹³¹ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹³² Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

¹³³ Informação fornecida por mãe de duas crianças na escola.

Há entrevistados que reconhecem a importância do professor tutor no projeto da escola, porém admitem que é necessário investir na formação desse novo profissional. Os professores que chegam à escola a cada início de ano não podem ser esquecidos, o que, de fato, pede uma formação para que sejam integrados ao projeto, conheçam as atribuições da tutoria, realizem estudos sobre os roteiros de pesquisa e possam conhecer a finalidade dessa proposta pedagógica.

A escola também está atenta à dimensão da formação para os pais, fato que aparece na fala de alguns entrevistados: através de encontros e reuniões busca-se elucidar questões referentes ao projeto pedagógico, aos roteiros de pesquisa, às tutorias, às oficinas culturais. Sobre esse ponto uma mãe afirma:

Eu me lembro dos primeiros seis meses de aula dele na escola, aqueles roteiros todos, ele não fazia, eu também não sabia o que era, não tinha como ajudar. E ele era pequeno, seis, sete anos. Daí na primeira reunião com a tutora dele em junho eu precisei entender mais. Pedi para ela me dar uma aula sobre o projeto. Essa falta de informação que a escola não consegue ultrapassar com os pais é preocupante, saber mesmo o que é o projeto, como é que trabalha... (informação verbal) ¹³⁴.

Indagados sobre o que seria uma educação de qualidade, familiares deram respostas que demonstram a preocupação com o bem-estar e a satisfação dos filhos e, também, com o oferecimento dos conteúdos mínimos de conhecimento. Uma mãe, com nível superior de escolaridade, assim se manifesta:

Um ensino de qualidade é pra mim uma escola que oferece materiais adequados pra criança aprender, que tem profissionais em quantidade suficiente para o trabalho ser realizado, que tem um projeto consistente. Que não é um projeto bonito, mas que fica só no papel e na prática é vazio. Vejo muitas escolas que vendem um projeto todo cheio de propostas para os pais e as crianças que são o mais importante, ficam recebendo aquele monte de informações que não fazem muito sentido pra elas. Porque eu aprendo essas

¹³⁴ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

coisas, pra o que isso tudo serve? Acho que a educação nacional não está preocupada com isso. Querem os números, as aprovações. Pra mim um ensino de qualidade é aquele que valoriza a criança, que aposta nas diferentes linguagens na formação humana, não só a escrita e a matemática, também essas, mas não só elas (informação verbal) ¹³⁵.

Uma mãe que tem três filhos na escola, baixa escolarização e baixo poder aquisitivo afirma:

Quando a gente vem com os filhos pra escola a gente vem com muita coisa na cabeça, as notas, as provas, o menino passar de ano. Mas daí você vai vendo que o mais importante é a criança ser feliz, porque se ela está aprendendo, ela é feliz... Eu vejo meus filhos felizes aqui, então eu acho que eles estão aprendendo, eles são respeitados por todos aqui, não tiro eles daqui, apesar de muita gente falar: ah, lá eles passam tudo de ano, não tem prova, como você sabe que eles aprendem? Eu sei que eles aprendem porque eu conheço meus filhos. Claro que tem as preocupações, o futuro, mas eu sei que aqui eles estão felizes, estão bem e estão aprendendo (informação verbal) ¹³⁶.

Sobre o que faz as famílias manterem os filhos nessa escola, as respostas das mães mais escolarizadas fixaram-se na perspectiva da educação centrada no aluno, na preocupação com a aprendizagem individualizada regulada pelos roteiros de pesquisa, no desenvolvimento da curiosidade da criança e na oferta de contatos proporcionados pela escola pública. Já os pais/mães de baixa escolaridade apontaram para a proximidade da sua residência, a abertura que a escola dá à participação da família, e o bem-estar dos filhos, o que pode ser sentido, principalmente, pelo contato com os educadores da escola, que se dá de maneira afetuosa.

Uma mãe faz uma declaração que sintetiza ambos os posicionamentos, por ser uma mulher com alta escolaridade, mas de baixo poder aquisitivo:

¹³⁵ Informação fornecida por mãe de aluno do 2º ano.

¹³⁶ Informação fornecida por mãe de três alunos na escola.

Essa é uma proposta muito ousada, é um projeto ousado porque ele é público, ele é oferecido a uma grande parcela, não é pouca coisa. Espero que chegue uma hora que isso vai ser uma realidade e não mais um projeto. Não poderia pagar uma escola particular e tenho interesse que meu filho tenha uma formação mais abrangente do que essas escolas oferecem, mesmo as particulares. Então pra mim essa proposta é ousada não só pela proposta em si, mas porque ela quer formar em grande escala, gente de todas as classes, uma escola em que a criança pobre também poderá ter acesso às artes, aos museus, às viagens de estudo, isso é a grande inovação do projeto. É isso que faz com que crianças tão diferentes participem dessa experiência (informação verbal)¹³⁷.

Pelas afirmações constata-se que há familiares que, apesar de questionarem a ausência das abordagens tradicionais na escola— como avaliações e aulas expositivas — passam a acreditar na metodologia de trabalho a partir do que podem observar nas crianças: o que têm acumulado de conhecimentos diante da variedade de experiências que lhes são oferecidas. A angústia diante do novo, da ousadia do projeto, é base de questionamento sobre o que é uma educação de qualidade atualmente e, se o temor diante dessa experiência existe, ele é em parte superado pela própria comprovação de crescimento e desenvolvimento das crianças. Os familiares trazem questões para a reflexão e, preocupados com a educação dos filhos, apontam para certos aspectos da escola passíveis de críticas e reformulações. Diante da experiência do projeto, estar a escola aberta à construção coletiva de sua proposta pode representar um avanço para que sejam revistos pontos considerados frágeis e se fortaleçam aqueles considerados adequados para as finalidades intentadas.

¹³⁷ Informação fornecida por mãe de aluno do 5º ano.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] incluir-me na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades”

Paulo Freire

Mediante as experiências aqui reunidas, pretendemos contribuir com as investigações no campo do currículo, notadamente, para o desdobramento de questões em torno da cultura como terreno contestado. Diante da constatação da diversidade cultural nas sociedades, torna-se imperativo questionar a escola como porta-voz de *uma* cultura homogênea e refletir sobre as iniciativas voltadas para que nela se construam espaços de diálogo intercultural.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28)

O debate instaurado neste trabalho se inspirou fundamentalmente nos escritos de Apple (1982, 1989), Giroux (1986, 1987) e McLaren (1997), os quais apontam para aspectos da seletividade e hierarquização dos saberes na escola e para os desdobramentos das relações entre conhecimento, cultura e poder. Esses autores fundamentam a reflexão sobre os males provocados por uma perspectiva homogeneizadora dos conteúdos curriculares dos sistemas oficiais, contrapondo a eles uma tendência que valoriza os saberes oriundos de repertórios culturais

variados, ou, do chamado “conhecimento popular”. Por trás desses questionamentos estariam envolvidas preocupações sobre o rendimento escolar de estudantes provenientes de outras pertencas culturais, diferentes daquelas privilegiadas nas versões mais correntes do currículo. No caso do Brasil, esses estudos voltam-se, principalmente, para a questão das minorias étnicas, para a representatividade que têm no currículo as contribuições das culturas negras e indígenas, e para como essas diferenças devem ser retrabalhadas entre todos os alunos e educadores.

É, portanto, da fusão entre as vivências com as culturas populares e os escritos de autores que apontam para a importância de se abrir terreno para a pluralidade de vozes na escola que esta pesquisa toma forma, na medida em que vê aí potencializada a possibilidade de trabalhar os repertórios das culturas tradicionais. Utilizando as reflexões de Giroux e do conceito de pedagogia crítica por ele elaborado, podemos compreender:

A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”. [...] essa articulação pode fortalecer o poder do estudante e ao mesmo tempo constituir uma forma de crítica às relações que silenciam [...] (GIROUX, 2001, p. 117).

Atualmente já é possível registrar muitas experiências educacionais que pretendem dar conta da pluralidade cultural. Entre as que têm trabalhado com as raízes afro-brasileiras se pode citar os estudos de Romão (1987), Santana (2001) e Machado (2002), dentre outros. Esta pesquisa, fazendo parte desse esforço maior, traz algumas evidências que queremos comentar à guisa de conclusão.

A primeira delas é o fato de se tratar de uma escola municipal com uma proposta diferenciada, que buscou gerar princípios curriculares que propiciam maior integração entre os conteúdos, e que se mantém durante um período relativamente longo. A escola tem sustentado as

oficinas de Cultura Brasileira juntamente com as demais atividades curriculares há bastante tempo. Se, num primeiro momento, oferecia essas atividades fora da grade curricular, nos últimos cinco anos assegurou as oficinas culturais no currículo obrigatório. Essa evolução tem propiciado maior compreensão – por parte dos estudantes, professoras e pais/mães – dos benefícios do trabalho com a diversidade cultural na escola, aumentando as possibilidades de integração entre as atividades.

Um segundo aspecto que merece ser destacado é a postura da direção, que aposta fortemente na presença da cultura brasileira na escola e não mede esforços para buscar parcerias e conseguir financiamentos que sustentem as oficinas culturais no currículo. É necessário ainda reconhecer sua determinação em atuar como formadora, esclarecendo e respondendo a questionamentos daqueles que ainda não se convenceram da importância do trabalho com as heranças culturais de diferentes grupos sociais que pertencem à escola. Tanto professoras que apresentam resistências em relação à abordagem realizada nas oficinas culturais, quanto familiares que, eventualmente colocam empecilhos a esse trabalho ou, aqueles que revelam ainda certo preconceito sobre a presença desses repertórios populares ao lado dos conhecimentos sistematizados, têm revisto suas convicções a partir do posicionamento que encontra respaldo na figura da diretora e que perpassa as decisões do Conselho Pedagógico. De qualquer maneira, por meio da convicção acerca das vantagens da perspectiva cultural na escola, a direção tem sustentado a presença de diferentes repertórios culturais na formação das crianças e adolescentes da escola.

Outro aspecto que constituiu item de análise no trabalho foi a relação entre os conhecimentos sistemáticos produzidos no salão de pesquisas e os saberes tradicionais veiculados nas oficinas culturais, particularmente nas oficinas de Capoeira e Música. É possível afirmar que

houve reconhecimento por parte de algumas professoras da contribuição do trabalho com a cultura na escola. Sensibilizadas pela abordagem e observando nas crianças ganhos em termos cognitivos, professoras se utilizaram desses saberes buscando identificar a permeabilidade entre eles e os roteiros de pesquisa e dando continuidade ao enfoque.

Quando revelam em suas falas que vêem as crianças se reconhecerem como afro-descendentes a partir das vivências e das reflexões suscitadas nas oficinas, as professoras demonstram uma abertura à questão que, por sua vez, é resultado de uma mudança de atitude. Observar que elas estão mais abertas às informações familiares sobre as origens das crianças e adolescentes, sobre o repertório cultural que os alunos trazem de casa, é um indício de que vem ocorrendo uma abertura para que se criem espaços de representatividade de outros repertórios culturais na escola e, ainda, para que esses conhecimentos tenham visibilidade tanto nas oficinas culturais quanto nas atividades do salão de pesquisas.

A despeito das dificuldades encontradas na relação ONG/escola, é possível afirmar que tanto as professoras quanto os próprios alunos têm se aberto para a presença dosicineiros, esse novo profissional que trabalha com base em novas metodologias e abordagens. Um exemplo são as falas, principalmente da parte dasicineiras, sobre a melhora dos relacionamentos na escola. Um dos pressupostos para que haja diálogo entre professoras eicineiras é a consciência de que quanto mais integradas estiverem as atuações, maior será o aproveitamento e maior permeabilidade poderá ser criada entre as atividades.

Se as trocas entre professoras eicineiras sobre os conteúdos produzidos nos salão de pesquisas e nas oficinas culturais ainda são muito informais e pouco sistemáticas, há que reconhecer, contudo, que mecanismos estão sendo criados para possibilitar a presença de todos os

educadores nos encontros em que são realizados os planejamentos das atividades da escola. Da parte das professoras também parece ocorrer um reconhecimento da importância das oficinas culturais para a formação de crianças e adolescentes. Além disso, devido às características do projeto diferenciado da escola, as professoras vêm percebendo a presença das oficinas como fundamentais para a realização da proposta.

Entre as professoras que deram continuidade em sua tutoria ao repertório cultural afro-brasileiro, está uma afro-descendente. Alguns estudos como os de Gomes (2008) e Souza (2001) apontam para o fato de que muitos projetos que se voltam à superação do racismo nas escolas são realizados por professoras negras. No caso em apreço isso também ocorre, o que nos permite confirmar os achados anteriores sobre a estreita relação dessas iniciativas com a identidade docente.

Fundamental na análise foi a fala das crianças e adolescentes sobre as oficinas de Cultura Brasileira e o que se pôde verificar nessas entrevistas sobre a revisão de posturas discriminatórias e preconceituosas contra os afro-brasileiros e sua herança cultural.

A primeira afirmação possível de ser feita é relativa à abertura dos alunos à contribuição das diferentes culturas na composição do país. Acredita-se que a formação reflexiva, voltada para a autonomia, que é propugnada no projeto, suscita essa possibilidade de revisão de estereótipos. Entre as crianças é facilmente identificada uma postura que valoriza as experiências entre alunos de diferentes idades e pertencimento racial e sócio-cultural diverso, sugerindo a possibilidade de convivência respeitosa entre indivíduos e grupos sociais diferentes.

Encontram-se entre os estudantes motivação e abertura para vivências propostas nas oficinas culturais, especialmente aquelas que tratam da temática afro. Mesmo os alunos

pertencentes a famílias evangélicas que impõem restrições a essa abordagem, se mostram instigados a participar das atividades, principalmente as crianças menores, que acabam criando estratégias de driblar os vetos familiares. Entre os adolescentes dessas famílias, o fato de terem a opção de realizar pesquisas de caráter histórico e geográfico sobre o assunto, mostra de alguma maneira, as potencialidades do enfoque sobre as culturas. Se, por um lado, os alunos não podem dançar nem cantar, por outro, participam das oficinas a partir dos estudos sobre a importância da perspectiva cultural na compreensão de questões mais abrangentes, momento em que podem estabelecer as associações com os roteiros de pesquisa.

A leitura que os alunos fazem do projeto da escola como um todo merece ser levada em conta, pois que parece em parte resultado da própria formação que recebem, voltada para a participação e análise reflexiva das situações. Questões como a “aprendizagem prazerosa”, suscitada pelas saídas de campo complementares aos roteiros de pesquisa, aparecem entre todas as faixas etárias, sugerindo se poderia cogitar de oferecer mais situações educativas que privilegiem esses intercâmbios. A necessidade de rever as formas de correção dos roteiros realizados, assim como o retorno de algumas oficinas curriculares, são sugestões que derivam da consulta aos alunos.

Sobre as crianças negras, pode-se verificar que, com base nas oficinas culturais que tratam da temática afro-brasileira, assim como em eventos como a Semana das Áfricas, elas se sentem encorajadas a levar para a escola os repertórios culturais familiares. Declarações dos alunos apontam para a necessidade de que as professoras abram possibilidade para que tais relatos ocorram mais vezes. Abrir espaço a essas experiências vai ao encontro dos reclamos formulados por movimentos sociais e que atualmente se traduzem nas orientações federais. Através das oficinas de Capoeira e, mais tarde, das oficinas de Música, os alunos afro-descendentes tiveram a

oportunidade de construir um imaginário positivo sobre seus ancestrais escravizados e alimentaram o processo de construção de suas matrizes identitárias. Ter presentes na escola os repertórios culturais dos alunos é também uma forma de acolhê-los.

Entre as crianças brancas identifica-se a curiosidade de conhecer as manifestações populares brasileiras que, deve-se registrar, são compreendidas para além de suas representações artísticas. Desde que cheguei à escola encontrei crianças que desejavam saber o porquê de tais práticas, já possuíam uma concepção sobre elas que as ligava a um contexto maior, cujo significado era necessário trazer a tona. Esse desvelamento certamente foi fortalecido tanto pela abordagem adotada pelosicineiros, quanto pela perspectiva da pesquisa presente nos roteiros, que oferecem espaço para que haja conexão entre as áreas de conhecimento. É possível vislumbrar, portanto, uma possibilidade ilimitada de ampliação desses repertórios culturais, pois, tendo sido iniciado o trabalho com a capoeira, atualmente, os estudantes se mostram abertos a outras vivências da cultura popular brasileira. Tanto alunos brancos como não-brancos demonstram abertura ao diálogo intercultural.

A análise das entrevistas com os pais/mães da escola revelou de algum modo, o perfil de alguns deles. Algumas famílias buscam a escola devido ao seu projeto diferenciado e, nesse caso, há pais com alta escolaridade e com certo poder aquisitivo, mas também, pais com alta escolaridade e sem condições de manter os filhos numa escola privada que, em princípio, desenvolveria uma proposta educacional desse tipo. Foi possível identificar ainda pais que se orgulham de o filho estudar numa escola pública de qualidade, de fazerem parte de um projeto que oferece abertura à participação e construção coletiva da experiência educativa. Mas há também familiares de escolaridade alta que conhecem pouco o projeto da escola e que desconhecem completamente o conteúdo trabalhado nas oficinas culturais.

Entre os pais/mães menos escolarizados estão aqueles que chegaram à escola por residirem no entorno. Poucos parecem conhecer melhor o projeto e também as oficinas culturais, mas as mencionam como um dos motivos de as crianças gostarem da escola. O que motiva essas famílias a manter os filhos na escola é o bem-estar das crianças e o fato delas se sentirem acolhidas.

Ao elencar alguns elementos estruturais para a “revolução” no campo educacional, Botelho (2008) chama a atenção para a distribuição desigual de afeto e estímulo às crianças negras. Nesse sentido, é possível identificar, entre as famílias mais pobres, o quanto o convívio afetivo entre alunos de diferentes procedências é valorizado, bem como o bom relacionamento com os educadores da escola. Assim, as expectativas relativas às notas, provas e avaliações e as dúvidas em relação à escola não oferecer aulas expositivas aos alunos são questões que podem ser minimizadas pela promoção de afeto.

Quanto às famílias evangélicas que apresentaram restrições às oficinas, de alguma maneira, algumas se abriram à proposta. Se, em um primeiro momento proibiram os filhos de participar das oficinas que trabalhavam a música, a dança e o canto, quando informadas de que essas atividades eram obrigatórias a todos os alunos, terminaram por aquiescer, o que revela alguma tolerância para com a questão. Mas há também famílias evangélicas que se mostraram mais abertas à proposta e que, conhecendo a abordagem das oficinas de Música e Capoeira, concordaram que seus filhos delas participassem por acreditar que seriam importantes na formação das crianças. Nesse caso, os alunos apenas não tomavam parte das festas na escola, mas participaram, junto com os demais, do seu processo de preparação.

Em termos de políticas educacionais, essa abordagem cultural é ainda muito recente. Como em outros momentos históricos, o reconhecimento do direito a um determinado tipo de formação é o que tem movido a produção de estudos voltados à compreensão das imbricações entre educação, cultura e currículo. A escassez de materiais sobre a temática tem a ver, em primeiro lugar, com o silenciamento que se fez sobre ela no currículo, mas também, atualmente, com o precário desenvolvimento de estudos nessa área, apenas recentemente estimulado. É por isso que Botelho (2008) também se reporta à necessidade de rever o currículo da escola, formar os professores para trabalhar adequadamente com as questões étnico-raciais, produzir e distribuir material didático sobre o tema e rever o universo semântico pejorativo contra os afro-brasileiros.

O que parece evidente neste estudo é ainda que a escola busca um caminho que poderá levar a criança a descobrir-se no mundo, a desenvolver suas potencialidades cognitivas, artísticas, físicas, e a utilizá-las não só no futuro, mas para se realizar mais plenamente no presente. Como a experiência do projeto é relativamente nova, a abertura da escola para a construção coletiva de sua proposta pode representar um avanço que permite sejam revistos pontos considerados frágeis e se fortaleçam aqueles considerados adequados para as finalidades intentadas.

Em relação às oficinas culturais que têm como eixo norteador o trabalho com o repertório afro-brasileiro, entre crianças negras e não-negras há uma aproximação em relação à temática, que se manifesta no desejo de fazer desenhos sobre as entidades dos cultos africanos a partir dos contos lidos, tornando-as menos amedrontadoras, nas brincadeiras que inventam, baseados nas informações adquiridas.

As experiências vivenciadas pelos alunos por meio da capoeira, do maculelê, da puxada de rede, da sambada de coco, do jongo, das cirandas, do cacuriá, promovem um horizonte de

aceitação diante da cultura afro-brasileira. Provocam ainda aproximação, criatividade, desinibição, atitude e auto-estima positiva. Situações experimentadas por alunos negros, asiáticos, brancos, pobres, ricos, enfim, crianças que estão aprendendo a conviver, ação que demanda respeito recíproco.

Se, por um lado, identificam-se algumas dificuldades para que se concretizem os intercâmbios entre as atividades do salão de pesquisas e as oficinas culturais na escola, fato que se evidencia no caráter eventual dessas relações, por outro, há que se reconhecer o pioneirismo da proposta, que garante a presença obrigatória das oficinas de Cultura Brasileira no currículo, abordagem que vem sensibilizando educadores e crianças para a importância da diversidade cultural.

Diante do compromisso com as formas como se elaboram as convicções sobre as culturas tradicionais brasileiras e acreditando na necessidade de que estas sejam trabalhadas nas escolas, Euclides Talabyan, chefe espiritual da Casa Fanti Ashanti, cidade de São Luís, Maranhão, oferece afirmação pertinente ao fechamento dessa pesquisa:

“A música, a dança, o canto são importantes como Arte. Porque aí você está fazendo bem pra sua alma, você está despertando pro hoje, pro amanhã, pro depois... É uma forma de você se libertar” (Euclides Talabyan)

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONG (Associação Brasileira de ONGs). **ONGs – Identidade e Desafios**, Cadernos Abong, 2000.

ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, L. M. A. & SILVÉRIO, V. R. (orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDRADE, M. de. **Aspectos da música brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1975.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. “Repensando *Ideologia e Currículo*”. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?”. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Currículo, poder e lutas educacionais – com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ARENDT, H. **A condição humana**, São Paulo: Cia das Letras, 1988.

BARRETTO, E. S. de S. (org.). **Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. “A avaliação na educação básica entre dois modelos”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, no. 75, pp. 48-66, agosto/2001.

_____. “As reformas curriculares no ensino básico no Brasil: alguns enfoques”. In: **Desarrollos curriculares para la educación básica en el cono sur. Seminario Regional: Desarrollos Curriculares para la educación básica en el cono sur**. Buenos Aires: Unesco/OEI/ Universidade de San Andrés. p. 01-15, 2006.

BARROS, R. R. A. “Os afro-brasileiros e o espaço escolar – por uma pedagogia do lúdico e do informal”. In: **Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. **Cultura Brasileira** – Tema e situações. São Paulo: Ática, 2004.

BRAGA, M. L. S., SOUZA, E. P. & PINTO, A. F. M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no Ensino Médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRUSCHINI, C. **Mulher, casa e família:** cotidiano nas camadas médias paulistanas. São Paulo: Vértice, 1990.

CAMPOS, M. M. “Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica”. In: **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Culturas e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papyrus, 2001.

_____. “Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares”. **Cadernos de Pesquisa**, no. 111 – Dez./2000.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de doutoramento. Faculdade de Educação/USP, 2005.

CARVALHO, J. J. “Um panorama da música afro-brasileira - dos gêneros tradicionais aos primórdios do samba”. **Série Antropologia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

_____. “La etnomusicologia en tiempos de canibalismo musical”. **Série Antropologia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

_____. “Metamorfose das tradições performáticas brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento”. **Série Antropologia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

_____. “As artes sagradas afro-brasileiras e a preservação da natureza”. **Série Antropologia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2005

CARVALHO, M. E. P. de. “Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?”, **Revista Brasileira de Educação**, No. 25, pp. 94-104, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

D’ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.

DEWEY, J. **Vida e Educação – A Criança e o Programa Escolar – Interesse e Esforço em Educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

_____. **My Pedagogic Creed**. New York: Flamagan, 4ª edição, 1959.

FERNANDES, R. C. “Privado, porém público: o Terceiro Setor na América Latina”. **ONGs – Identidade e Desafios**. Cadernos Abong. 2000.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR. M. A. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHMANN, R. “Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade”, **Revista ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. I, pp. 41-56, junho 2005.

FONSECA, M. N. S. **Brasil afro-brasileiro** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. O. C. de M. **Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

- GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. “Praticando estudos culturais nas faculdades de educação”. In: **Alienígenas em sala de aula** (1995).
- _____. **Professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Atos impuros**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.
- _____. “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. **Mulheres negras e educação**: trajetórias de vida, histórias de luta. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0225.pdf. Acessado em 18/10/2008.
- _____. & SILVA, P. B. G. e (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUSMÃO, N. M. M. de. (org) **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003.
- HASENBALG, Carlos. **O Negro nas Vésperas do Centenário**. Revista de Estudos Afro-Asiáticos. (13): 79-86, 1987.
- IKEDA, A. T. “Do lundu ao Manguê-Beat”. In: **História Viva - Temas Brasileiros – Presença Negra**. Edição especial temática n. 3, São Paulo, Segmento-Duetto, pp. 72-75, 2006.
- _____. “Manifestações tradicionais: rituais, artes e ancestralidades”. In: **Prêmio Cultura Viva: um prêmio à cidadania**. São Paulo: CENPEC, 2007.

JANCSÓ, I. & KANTOR, I., **Festa – cultura e sociabilidade na América portuguesa**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LEITE, M. I. “Espaços da narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro”. In: **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, V. **Ilê axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MARTINS, J. de S. “Cultura e educação na roça: encontros e desencontros”. **Revista USP** no. 64. São Paulo, pp.29-49, dez./2004-fev./2005.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000

MCLAREN, P. & GIROUX, H. “Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural”. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs.) **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, C. “Curso de introdução à História da África para professores de 1º e 2º grau”. **Cadernos de Pesquisa** no. 63, pp. 77-78, 1987.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Estratégias de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, DATA.

PACHECO, J. A. “Escolas de área aberta. Por quê?” (1996). In: www.eb1-ponte-n1.rcts.pt, acessado em 17/10/2007.

_____. **Políticas curriculares:** referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PINTO, R. P. “A educação do negro – uma revisão da bibliografia”. **Cadernos de Pesquisa**, no. 63. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, pp. 3-32, novembro, 1987.

ROMÃO, J. M. “Experiências educacionais em Santa Catarina”. **Cadernos de Pesquisa** no. 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 139-140, novembro, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. “Currículo e diversidade cultural”. In: **Territórios contestados** (1995).

SAID, E. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SANTANA, P. de S. “Rompendo as Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos Discutem Relações Raciais em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. In: **Negro e educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

SANTOMÉ, J. “Globalização e interdisciplinaridade”. In: **O currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. “Culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. S. N. “Inclusão da disciplina ‘Introdução aos estudos africanos’ no currículo oficial da rede estadual”. **Cadernos de Pesquisa** no. 63, pp. 69-71, 1987.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade:** uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, L. L. de C. P. “Globalização, multiculturalismo e currículo”. In: **Currículo:** questões atuais (1990).

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das raças – cientistas, instituições e a questão racial no Brasil do século XIX.** São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. **Raça e Diversidade.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SCHWARCZ, L. M. & VIDOR REIS, L. **Negras Imagens.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, D. M. e. **Arte africana e afro-brasileira.** São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA JR., H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. (orgs.). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

_____. & OLIVEIRA, I. (orgs.). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2003.

_____. & PINTO, R. P. (orgs) **Negro e educação 3: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005.

SILVA. T. T da. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMON, R. & GIROUX, H. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. F. de. “Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs”. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

VALADARES, N. **Auto-gestão: o nascimento das ONGs**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VALENTE, A. L. “Quando as diferenças são um problema? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, jan./abril/2005. pp. 64/75.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Conselho Nacional de Educação/CP. Parecer 003/2004, de 10/03/2004.

BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n ° 10.639//03**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

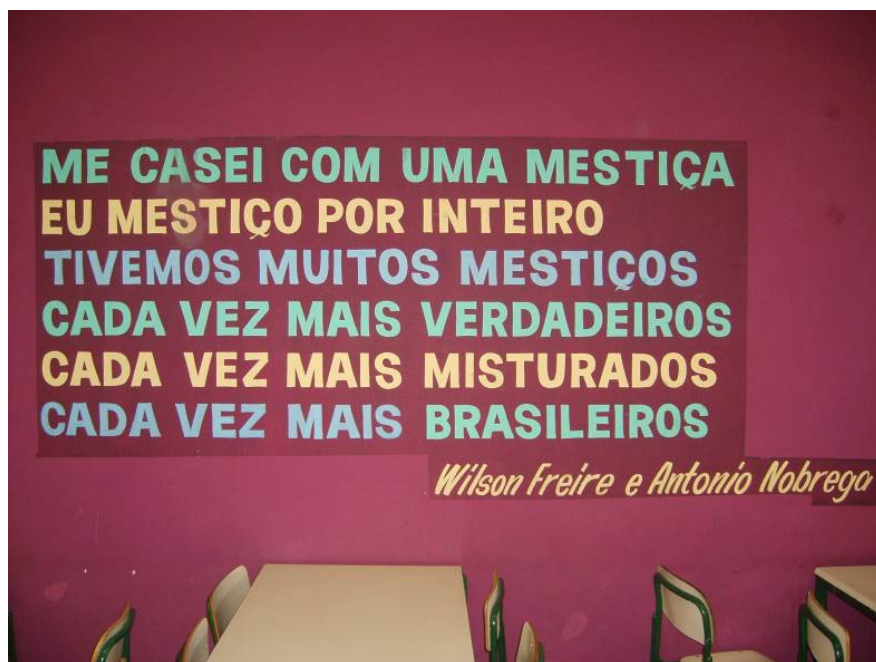
BRASIL. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO/ MEC/ANPEd, 2005.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

Projeto Educativo “Fazer a Ponte”, disponível em www.eb1-ponte-n1.rcts.pt Acessado em setembro de 2006.

ANEXO 1 - FOTOS





Pátio interno
(Foto: acervo da escola)





Salão de pesquisa
(Foto: acervo da escola)



Encontro de tutoria
(Foto: acervo da escola)



Pátio externo – tanque de areia e Opy-Guasú
(Foto: acervo da escola)



Opy-Guasú – casa de reza guarani
(Fotos: acervo da escola)



Batizado de capoeira – grupo CEACA
(Foto: acervo da escola)



Tenda – espaço das oficinas de Música
(Foto: acervo da escola)



Roda de conversa
(Foto: acervo da escola)

)



Oficina de Música

(Foto: Marcos Lobo – Associação Morungaba)





Presépio feito pelas crianças – oficinas de Artes, Educação Ambiental e Vigilantes da Natureza
(Foto: acervo da escola)

ANEXO 2 – Material utilizado nas oficinas de Música

Relação de livros infantis e infanto-juvenis sobre a temática africana e afro-brasileira

AGUIAR, Rosa Freire. **Anansi: o velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'angola**. 3ed. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Pallas, 2003

ASARE, Meshack. **A cabra mágica**. São Paulo: Edições SM, 2007 (Coleção Barco a Vapor, n.16, Série Branca)

ASARE, Meshack. **O chamado de Sosu**. São Paulo: Edições SM, 2005 (Coleção Cantos do Mundo)

AZEVEDO, R. **O armazém do folclore**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. **Histórias que o povo conta**. São Paulo. Ed. Ática, 2002

BADDOE, Adwoa. **História de Ananse**. São Paulo: Edições SM, 2006 (Coleção Cantos do Mundo)

BARBOSA, R. A. **ABC do continente africano**. São Paulo: Edições SM, 2007

_____. **Uma idéia luminosa**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007

_____. **Os gêmeos do tambor: reconto do povo massai**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

_____. **Contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2004 (Coleção Árvore Falante)

_____. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção Árvore Falante)

_____. **Duula, a mulher canibal – um conto africano**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, s/d.

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias de orixás**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

- COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006 (Coleção Mama África)
- CUNHA, Carolina. **Eleguá**. São Paulo: Edições SM, 2007 (Coleção Histórias de Okú Láilái)
- CUNHA, Carolina. **Yemanjá**. São Paulo: Edições SM, 2007 (Coleção Histórias de Okú Láilái)
- CUNHA, Carolina. **Caminhos de Exu**. São Paulo: Edições SM, 2005. (Barco a vapor; 10. Série Azul)
- DIALLO, Mamadou. **Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental**. São Paulo: Edições SM, 2007 (Coleção Comboio de Corda, Série de Boca em Boca – Tradições Populares)
- DUMONT, Sávia. **O Brasil em festa**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2000.
- GASPAR, Eneida D. **Falando Banto**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007
- GAY-PARA, Praline. **O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia**. São Paulo: Edições SM, 2007 (Coleção Comboio de Corda, Série de Boca em Boca – Tradições Populares)
- GONÇALVES, Zetho Cunha. **Debaixo do arco-íris não passa ninguém**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006 (Coleção Mama África)
- LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.
- _____(et al.). **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra (Ed. Moderna), 2005.
- LODY, Raul. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007
- PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o adivinho**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2002
- _____. **Xangô, o rei do trovão**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.
- _____. **Oxumaré, o arco-íris**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2004.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O presente de Ossanha**. São Paulo, Ed. Global, 2006.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. São Paulo: Ed. Global, 2005.

Música “África” - (Composição: Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

CD – Pé com pé (2005)

Artista: Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o Sudão
Saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal?
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá

De onde veio o Leão de Judá
Alemanha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
Sabe já
De onde vem a melodia
Do ijexá
O sol nasce todo dia
Vem de lá

Entre o Oriente e Ocidente
Onde fica?
Qual a origem de gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará

Basta atravessar o mar
Pra chegar
Onde cresce o baobá
Pra saber
Da floresta de Oxalá
E Malê
Do deserto de Alah
Do ilê
Banto, muçulmano, nagô
Yorubá

Música “Olodumaré” - (Composição: Antonio Nóbrega e Wilson Freire)

CD – Madeira que cupim não rói (1997)

Artista: Antonio Nóbrega

Vou-me embora dessa terra...

-Olodumaré...

Para outra terra eu vou...

- Olodumaré...

Sei que aqui eu sou querido...

- Olodumaré...

Mas não sei se lá eu sou...

- Olodumaré...

O que eu tenho pra levar...

- Olodumaré...

É a saudade desse chão...

- Olodumaré...

Minha força, meu batuque...

- Olodumaré...

Heranças da minha nação...

Ainda me lembro

Do terror, da agonia,

Como um louco eu corria

Para poder escapar.

E num porão

De um navio, dia e noite,

Fome e sede e o açoite

Conheci, posso contar.

Que o destino

Quase sempre foi a morte,

Muitos só tiveram a sorte

De a mortalha ser o mar.

Vou-me embora dessa terra...

-Olodumaré...

Para outra terra eu vou...

- Olodumaré...

Sei que aqui eu sou querido...

- Olodumaré...

Mas não sei se lá eu sou...

- Olodumaré...

O que eu tenho pra levar...

- Olodumaré...

É a saudade desse chão...

- Olodumaré...
Minha força, meu batuque...
- Olodumaré...
Heranças da minha nação

Na nova terra
Novos povos, novas línguas,
Pelourinho, dor, à míngua,
Nunca mais pude voltar.
E mesmo escravo
Nas caldeiras das usinas,
Nas senzalas e nas minas
Nova raça fiz brotar.
Hoje essa terra
Tem meu cheiro, minha dor,
O meu sangue, meu tambor,
Minha saga pra lembrar.

DVDs - Documentários

Feiticeiros da Palavra (Direção Rubens Xavier, 2001)

Memórias do Cativo (Direção Guilherme Fernandez e Isabel Castro, 2006)

Jongo – Origins of samba (www.youtube.com). Acessado em setembro de 2007.

Jongo com Mestre Darcy (Direção Guilherme Fernandes, 2002). www.youtube.com Acessado em maio de 2006.

O Jongo – Ritual e Magia no Quilombo São José (Direção: Carla Beraldo, Carolina Duarte, Manuela Altoé e Tiago Gonçalves, 2006) (www.youtube.com). Acessado em 08/2007.

O Turista Aprendiz – Expedição A Barca (Direção Angélica Del Nery, 2005). Disponível na caixa de CDs e DVD “Trilha, Toada e Trupe” (2005).

ANEXO 3 – Roteiros de entrevista

1. Roteiro de entrevista com professoras e oficinas

1. Como é a relação entre a oficina e as demais atividades da escola? A que se devem essas características?
2. Como é a relação entre os oficinairos e os demais educadores da escola?
3. Há relação dos conteúdos das oficinas com os conhecimentos produzidos no salão? Para você, há relação das oficinas com os roteiros temáticos? Como se estabelecem essas relações? Com que áreas tem se produzido maior integração, em que circunstâncias? Em que medida o trabalho dos oficinairos ajuda a tratar de determinados temas no salão e vice-versa?
4. Fale sobre a aceitação e/ou resistência dos alunos em geral, sobre os conteúdos das oficinas que têm a temática afro-brasileira. Você observa diferença entre o envolvimento ou resistência entre os alunos brancos e não brancos? Descreva o que lhe chamou a atenção a esse respeito. No caso de maior envolvimento ou rejeição dos alunos, é possível relacionar esse fato com a sua história familiar? De que maneira? Caracterize esses alunos.
5. Entre alunos afro-descendentes, como se dá especificamente a relação entre o pertencimento étnico-racial e os conteúdos das oficinas na área da cultura afro-brasileira? Eles se sentem atraídos pela temática?
6. Como aparece a questão da opção religiosa das famílias frente à religiosidade presente nessas práticas culturais afro-brasileiras? Em relação à inclusão, esse trabalho favorece as ações com aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem, dos que têm necessidades especiais? Ajuda a trabalhar contra os preconceitos de cor/raça?
7. Que contribuição você acredita que essas oficinas podem oferecer à formação dos alunos? Quanto à identidade? Quanto à aceitação da diversidade? Quanto à ampliação da visão de

mundo? Quanto ao combate ao preconceito? Quanto à qualidade das experiências de aprendizagem oferecida pela escola?

8. Como você vê a aceitação dos pais em relação a essas oficinas e aos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira? Há diferenças entre os pais? Como se manifestam?

2. Roteiro de entrevista com crianças

1. Do que gostam mais na escola? Que tipo de atividade?

Idem sobre as atividades das oficinas. Por quê?

2. O que acham chato. Por quê? O que acham que deveria ter mais? O que precisa ser melhorado na escola?

3. Por que algumas crianças não participam? Ou não querem participar? Explorar bem.

Pedir par dizer o que elas aprenderam nas oficinas.

4. O que tem de parecido entre o que aprendem nas oficinas e o que aprendem e/ou realizam em outros ambientes?

5. Vocês comentam sobre as atividades da escola com a família? Colher opiniões.

6. Comentam sobre as coisas da oficina durante as atividades do salão? Usam o que aprenderam nas oficinas?

7. Conte uma coisa que você aprendeu nas oficinas e que usou no salão. Vice –versa.

8. Você já conversou com um amigo fora da escola sobre as coisas que faz na oficina? Como foi a conversa?

9. Quem brinca com as brincadeiras que aprendeu na oficina? Onde brinca? Brinca de que? Com quem?

3. Roteiro de entrevista com os pais/mães

1. Porque colocaram o filho nessa escola?
2. Seu filho já estudou em outra escola antes? Como foi essa experiência?
3. Seu filho gosta da escola? Do que ele mais gosta?
4. E você, conhece a metodologia da escola? Aprova essa abordagem?
5. Para você o que é visto como positivo no projeto? O que, por outro lado, merece que seja revisto?
6. Fale das oficinas da escola. Você conhece, sabe o que os alunos aprendem?
7. Seu filho comenta sobre o conteúdo das oficinas? O que ele comenta?
8. Você acha que é importante as crianças/adolescentes terem acesso a esse tipo de informação?
9. Fale das oficinas que trabalham a temática afro-brasileira. Quais são os prós e os contras de uma abordagem como essa na escola?
10. Comente sobre o trabalho das tutorias.
11. Que tipo de conhecimento seu filho demonstra estar adquirindo na escola?
12. O que é para você um ensino de qualidade?