

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA
RESSIGNIFICAÇÃO DA SUBJETIVIDADE INFERIOR ATRIBUÍDA AS
CLASSES POPULARES**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aluna: Regina Lucia Fernandes de Albuquerque
Orientadora: Prof. Mts. Adir da Luz Almeida

São Gonçalo, 2º semestre de 2008

**A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA
RESSIGNIFICAÇÃO DA SUBJETIVIDADE INFERIOR ATRIBUÍDA AS
CLASSES POPULARES**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Prof^a. MSc. Adir da Luz Almeida (DEDU/FFP/UERJ)

Parecerista:

Prof. Dr. Jorge Antônio Rangel (DEDU/FFP/UERJ)

São Gonçalo, 2008

Ficha Catalográfica

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

- A345 Albuquerque, Regina Lúcia Fernandes de.
A escola enquanto lugar de memória: contribuições para resignificação da subjetividade do inferior atribuída as classes populares./ Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque. – 2009.
57f.
- Orientador: Adir da Luz Almeida.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
1. Ambiente escolar. 2. Identidade. 3. Cultura. 4. Memória. I. Almeida, Adir da Luz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 37.015.4

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia à minha família: mãe Vera Lúcia Baio Fernandes e irmão Marcos Vinícius Fernandes Guimarães, fundamentos do meu amor, as flanelas que utilizo para desembaçar as vidraças de meu espírito; aos amigos, forças motrizes de minhas alegrias e confissões; à minha orientadora, Adir da Luz Almeida, acima de tudo pela amizade e carinho; à Faculdade Formação de Professores, por possibilitar que, ao longo desses quatro anos, eu me tornasse um sujeito um pouquinho mais compreensivo, um pouquinho mais propositivo e com sede de transformação

Agradecimentos

- Aos moradores do Morro do Castro por seu interesse e colaboração com este trabalho e, sobretudo, por sua luta cotidiana em busca de dignidade;
- À diretora da Escola Municipal Djair Cabral Malheiros Ana Maria Maturana por seu carinho, acolhimento e colaboração com este trabalho. Uma felicidade saber que existem educadores que partilham do mesmo ideal que o nosso;
- À minha orientadora Adir da Luz Almeida por sua amizade, paciência, conselhos, a quem me refiro, desde o primeiro período da faculdade como “minha professora”;
- À minha mãezinha querida, guerreira, batalhadora, a quem devoto toda minha gratidão, meu ideal de ser humano;
- Ao meu irmão por ser substancialmente o que define a palavra: irmão;
- Aos companheiros do movimento estudantil com os quais aprendi que todo ideal vale a pena;
- Aos amigos pelas risadas, companheirismo e compreensão;
- À Faculdade de Formação de Professores suas tensões, seus conceitos e “desconceitos”, lugar onde fui e que sempre fará parte do que sou;
- À turma 2005.1 de Pedagogia, aqueles que me acompanharam desde a primeira pergunta, mais elementar, feita ainda no início da faculdade.

Resumo

O objetivo desta pesquisa de monografia é, através dos estudos das relações escolares e do local em que a mesma se insere, promover o debate acerca da aproximação do conceito de pobreza e perigo, das subjetividades produzidas acerca das classes populares e dos seus espaços de convivência, apontando para a potencialidade do espaço escolar no processo de ressignificação da identidade do improdutivo- no sentido daqueles que não são capazes de produzir – atribuída às classes populares.

O que aqui se pretende é ressignificar, construir um outro sentido que se oponha à idéia de improdução atribuída a essas classes. Para tanto, este texto debruça-se em compreender os processos pelos quais essa identidade foi produzida e apresenta uma possibilidade de ressignificação da mesma. Essa proposta entende a escola como *lócus* privilegiado para este movimento. Dessa forma, este trabalho parte da hipótese de que a escola inserindo-se como lugar de valorização da memória da comunidade local é capaz de fomentar uma identidade mais condizente com as formas de lidar com o real das classes populares .

Palavras chave: Espaço, classes populares, cultura, identidade, memória e subjetividade

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	8
II - CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE O LOCAL	
1.1- O Morro do Castro : geopolítica e representações do local. ----	17
1.2- História Local -----	25
III – CAPÍTULO II – O ESTREITAMENTO ENTRE POBREZA E PERIGO	
2.1- Cultura X Culturas -----	30
2.2- O estreitamento entre pobreza e perigo: subjetividades produzidas--	35
IV - CAPÍTULO III – MEMÓRIAS EM DISPUTA -----	43
3.1- A escola enquanto lugar de memória: um estudo de caso da Escola Djair Cabral Malheiros -----	47
V – CONCLUSÃO -----	50
VI- BIBLIOGRAFIA -----	56

I – INTRODUÇÃO

*Gracias a la vida,
que me ha dado tanto;
me ha dado la risa
y me ha dado el llanto.
Con ellos distingo
dicha de quebranto,
los dos materiales
que forman mi canto;
y el canto de ustedes,
que es el mismo canto;
y el canto de todos,
que es mi propio canto.*

(Violeta Parra)

O presente texto apresenta-se enquanto trabalho de conclusão de curso, visando obter conceito para a obtenção do título de licenciatura plena em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Minha trajetória nesta universidade, em específico no campus em que me aloco, a Faculdade de formação de Professores, inicia-se em 2005 quando contava com o frescor e unilateralidade dos meus 18 anos. Logo me interessei pelas relações conflituosas travadas dentro desta espacialidade. Engajei-me no movimento estudantil primeiramente com um olhar distorcido dos fenômenos e, em dada medida, demasiadamente pueril. Contudo, essa inserção provocava em mim, progressivamente, uma noção de pertencimento a este lugar que me impulsionava a cada vez mais adentrar na militância, entendida enquanto uma instância de defesa do mesmo. É que então, em 2006, eclode uma greve na UERJ (e na rede estadual do Rio de Janeiro) composta pelos três setores componentes do corpo institucional da universidade: professores, técnicos e estudantes. Mesmo após mais de 12 semanas de

greve sem atendimentos às reivindicações em pauta, esta proporcionou a mim, e a tantos outros camaradas, a ampliação e apuração de nossos olhares sobre a realidade, muitas vezes castrados pelas nossas inflexionalidades, pelos jargões, os nossos “pontos cegos”. A greve, e quando falo desta me refiro em específico à vivência da FFP, nos uniu enquanto categorias e ainda foi além, possibilitando relações dialógicas entre os diferentes setores, fazendo com que constituíssemos nossos verdadeiros pares.

A vivência enquanto militante me impulsionava a tecer reflexões sobre o papel social da produção de conhecimento, sobre as práticas dos atores sociais identificando o que estas traziam enquanto conceito e quais as formas de lidar com o real que estes produziam. Em última instância, refletia sobre a prática docente e como os espaços de formação poderiam produzir relações menos desumanizantes. Prolongando este movimento, em 2007, assumo uma turma de educação infantil em uma creche de um bairro periférico no município de Niterói. Nas relações pouco dialógicas com as hierarquias daquele espaço, coloco em cheque a minhas ideologias, minha identidade enquanto sujeito e toda a força motriz que me impelia a articular minhas leituras desenvolvidas no processo de formação, minhas experiências do campo da militância e a prática docente na escola, conflitos que me levam a emergir num cenário de desesperança e desgosto frente a uma realidade fundamentada em um núcleo rígido e quase inabalável.

Reencontro essa esperança e o viço pela vida e pelas possibilidades emergentes de tudo o que é vivo na energia de meus alunos, seu poder de colorir o mundo com seus sorrisos, a satisfação vitoriosa de ter nomeado uma nova cor ou brincar de comparar quem tem mais riquezas, ainda que estas fossem medidas em pequenos cotocos de giz ou caroços de feijão. A experiência na escola foi substancialmente proveitosa para mim. A cobrança da direção, dos pais, minha preocupação no preparo de cada atividade identificando o que as

mesmas objetivavam, qual sua relevância para o desenvolvimento do pensamento autônomos da criança e a constituição de seu olhar sobre a realidade abrangendo as respectivas formas de lidar com a mesma. Não me abati pelas condições adversas que encontrei, procurei compreender que minha estratégia de ação deveria ser tensionar o quadro apresentado a fim de provocar pequenas linhas de fuga neste para desenvolver um trabalho que buscasse o pensamento autônomo e a elaboração de hipóteses sobre a realidade, movimento que buscou articular os fundamentos estudados ao longo de minha formação com a prática na escola. Tenho certeza que o ano de 2007 será um marco em minha história pessoal. Não esquecerei de minha primeira turma, dos primeiros sorrisos destinados a mim, dos pedidos de amparo, das disputas, dos aborrecimentos, dos carinhos, da cobrança e dos agradecimentos. Aos primeiros que me chamaram de “tia” dedico um afeto suntuoso e um lugar privilegiado em minha história e em meu coração.

Em 2008, ano presente, identifico a necessidade de ausentar-me do colégio devido, entre outros fatores, a conclusão de minha graduação, fato que também me impele a não retornar de forma incisiva a militância, mesmo que não a tenha abandonado de todo durante a graduação. Dedico-me a aprofundar as leituras em busca de uma apropriação sólida dos conceitos visando corresponder ao questionamento central deste trabalho : “A escola vendo-se enquanto lugar de memória é capaz de produzir uma ressignificação da subjetividade local?”.

Esse questionamento é proveniente de meus interesses sobre o conceito de memória, de segregação espacial, de cultura, produção de subjetividade. Interesses esses fomentados a partir de minha inserção, em 2006 enquanto bolsista voluntária e em 2007 como bolsista de extensão, no projeto “Espaço, memória e subjetividade: a construção social da escola” sob a coordenação da doutoranda Adir da Luz Almeida, professora assistente da Faculdade

de Formação de Professores. Trabalhei , articulando pesquisa e extensão, com bolsistas de geografia e com mestranda do Museu Nacional de Etnobotânica.



O projeto propõe-se a problematizar as marcas subjetivas construídas historicamente acerca das classes populares e discutir quais seriam as linhas de fuga (GUATARRI, 1990), as possibilidades de ressignificação, dessas identidades locais. Para tanto, o projeto tem como objeto de pesquisa o bairro do Morro do Castro, bairro limítrofe aos municípios de Niterói e São Gonçalo, inserindo-se e elaborando hipóteses sobre este desde 2004. A proposta aqui defendida é que a escola vista enquanto lugar de memória, ou seja, buscando

a valorização da memória local, da cultura , dos modos pelos quais a espacialidade construiu-se através das intervenções dos sujeitos, é capaz de ressignificar a produção subjetiva a cerca das classes populares, possibilitando que as mesmas produzam identidades mais condizentes com suas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979).

As percepções do ser que se entrelaçam com os fatos vividos constituem a sua memória e a memória de seu espaço. Os espaços nos relatos dos que o vivem são percebidos por diferentes ângulos, sendo compostos por diferentes olhares. Logo, constituem um mosaico de subjetividades. Essas percepções, essas falas, não são incorporadas à história oficial por não serem consideradas como “verdadeiras”, históricas. *“A memória que é válida é a memória contextualizada, é a memória subordinada a História ou a Literatura, é a memória coisificada”*. (NUNES, 2002.)

Na busca de um movimento que compreenda a memória isenta de saudosismo, que não se subordina a uma ciência legitimada pelo discurso competente, mas que se configura como um movimento que percebe as acepções do presente e que busca o passado na perspectiva de construir uma experiência que nos remete a temporalidade. Uma memória que tem sentido, articulação e significância, frente ao ser e não a mera aglomeração de fatos e imagens, a memória em movimento que se modifica na medida em que o ser se modifica e que se incorpora nas percepções que esses homens tem de seu espaço-tempo. Uma memória vivida e viva, o espaço-tempo vivido e a tensão entre memória e o discurso competente, essas percepções possibilitam linhas de fuga àquelas classes historicamente escamoteadas socialmente - entendidas como perigosas e violentas - que permitem com que as mesmas se identifiquem enquanto produtoras de cultura, memória e história, fomentadoras de potencialidades e dotadas de meios conceptuais para gerirem seu espaço.

Nesse sentido destacamos a importante iniciativa da Escola Municipal Djair Cabral, (o estudo de caso a ser desenvolvido no presente trabalho) na conservação da memória escolar - através de fotos, reportagens, produções dos alunos- e da memória e identidade local – através de visitas organizadas com professores, alunos, parentes de alunos, aos patrimônios do bairro do Morro do Castro e da promoção de projetos que integram comunidade local e escola, num movimento que agrega parceiros na fatídica luta pelos que buscam reconhecimento e dignidade. Esse movimento representa um significativo avanço na produção da contra-cultura (CHAUÍ, 1990) uma vez que propõe táticas que emanam do campo do instituinte, opondo-se a força centrípeta do instituído que se configura numa dimensão tão marcante a ponto de negar os processos e relações entre os sujeitos, tornando-se um fim em si mesmo.

Para fazer o levantamento da história local trabalhamos com dois tipos de fontes: fonte oral (narrativa dos moradores), fotos e documentos de propriedade pessoal dos próprios e alguns escassos dados oficiais. Nunes nos apresenta indícios a respeito do tratamento dessas fontes e da oralidade que elas evocam *“Na tensão que atravessa o trabalho nos arquivos, estamos constantemente direcionando e fazendo convergir nosso questionamento para dois eixos: o da representação da experiência vivida e o da representação que recria a representação. Isto quer dizer que, no primeiro caso, nosso objetivo é alcançar a experiência vivida pelo outro em seus próprios termos, sem, no entanto, aprisionarmo-nos ao seu horizonte mental e, no segundo caso, é entender como o historiador concebe e utiliza o arsenal teórico de que dispõe”* (NUNES, 2002. p. 40) O vivido ao ser recontado não é o vivido, mas a narrativa deste, uma representação do mesmo. O que se propõe aqui é pensar a dimensão do vivido no Morro do Castro e seus atores sociais não enquanto uma reprodução do que acontecera, mas como essa memória (e o

esquecimento que compõe a mesma) evidencia as relações que constituem a luta pelo monopólio da legitimidade daquele território (BOURDIEU, 1990).

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho intitulado “Considerações sobre o local” destina-se a espacializar a região do Morro do Castro geopoliticamente, considerando as noções de territorialidade construídas nas duas vertentes do bairro (a administrada pelo Município de São Gonçalo e a administrada pelo município de Niterói). Para compreender como a territorialidade foi constituída, apresenta-se um breve relato da história local tendo como fonte os relatos dos moradores, documentos e fotos. A fim de compreender os fundamentos da segregação territorial no bairro utilizar-se-á enquanto fundamentação teórica SANTOS, no que tange a segregação do espaço obedecendo aos interesses de classes e HAESBARTT, na conceituação sobre território. As questões de estudo deste capítulo são: “Existe segregação espacial na região do Morro do Castro?” “Se há, de que maneira se dá esse processo?” “Como os atores sociais reproduzem essa segregação?” “As diferentes vertentes do Castro representam, arquitetonicamente, essa segregação?”

O segundo capítulo “O estreitamento entre pobreza e perigo” debruça-se em investigar como o conceito de perigo relacionou-se historicamente com o de pobreza. Para tanto, será utilizado enquanto fonte teórica CHALHOUB na discussão sobre “classes pobres/classes perigosas”, o conceito de subjetividade em FOUCAULT, como a subjetividade do perigo foi atribuída a estas classes. Ainda neste capítulo será abordado com CHAUI como essa produção de subjetividade se impregna nas produções culturais provenientes destas classes. Assim, temos enquanto questões de estudo: “Como se constituiu, historicamente, a representação de pobreza enquanto perigo?” “De que maneira essa produção acerca da pobreza afeta as relações dos sujeitos oriundos dessas classes?”

“Como é tida a produção das classes populares considerando-se a produção subjetiva a cerca das mesmas?”

O terceiro capítulo “Memórias em disputa” destina-se a trabalhar o conceito de memória, a identidade local representada nesta memória e a disputa pelo monopólio da legitimidade desta. As fontes teóricas utilizadas no trato destes conceitos são: CERTEAU, NUNES E LE GOFF, na conceituação de memória e NUNES para o conceito de identidade. Ainda neste capítulo apresentamos o estudo de caso da Escola Djair Cabral Malheiros que objetiva tratar da conservação de seus acervos escolares e da memória que emana dos mesmos. As fontes de pesquisa, sumariamente, utilizadas neste capítulo são os acervos cedidos pela diretora da Escola Djair Cabral Malheiros a professora Ana Maria Maturana que sempre se mostrou solícita com a pesquisa. As questões de estudo para este capítulo são: “O que significa disputar a memória?” “Quais as memórias em disputa no Morro do Castro?” “Quais fatores encobrem que essa disputa existe no plano material?”

De fato, minha implicação sobre este tema deveu-se a relevância social do mesmo. Pensar a produção da pesquisa enquanto fomentadora de uma consciência que só se torna de fato reflexiva ao articular-se com o empírico tem como pressuposto o engajamento do intelectual com seu objeto de estudo. Além disso, essa concepção exige certa porosidade do pesquisador ao permitir ser permeado pelos desafios de seu objeto e, de acordo com os caminhos que estes desafios nos levam a pensar, permitir a inflexão de seu olhar sobre o objeto mesmo que este movimento signifique desconstituir a hipótese inicial de sua teoria. Chauí, ao analisar o pensamento de Sartre sobre a implicação do pesquisador no mundo afirmando que o sujeito não está *no* mundo mas é *do* e *com* o mundo, (CHAUÍ, 1990) nos demonstra a real implicação do ser com a realidade. Somos do mundo e não estamos no mundo na medida em que, ao realizar trabalho (MARX, 2007), ao intervir no meio, ao

tomar-se consciência de algo que altera os processos internos do sujeito, estamos promovendo uma reconstrução das bases materiais e subjetivas de nossas condições de sobrevivência, promovendo uma releitura do mundo. Promover estudos sobre as idéias atribuídas aos sujeitos das classes populares, sobretudo na região do Morro do Castro, uma vez que residi até meus treze anos de idade no bairro vizinho a este (refiro-me ao bairro da Engenhoca), representa para esta inexperiente, mas curiosa pesquisadora que vos fala uma real possibilidade do reconhecimento desses sujeitos enquanto indivíduos singulares que são, dotados de experiências, portadores de conhecimentos e, sobretudo, perceber que se aguçarmos os ouvidos, ao invés de preencher todas as lacunas com nossa verborragia acadêmica, havemos muito de aprender com os saberes desenvolvidos por estes sujeitos em seus espaços.

O que se pretende, neste trabalho, não é uma centralização dos valores das classes populares, transformando os signos (BOURDIEU, 2001) pertencentes às culturas das classes expropriadas enquanto cultura dominante, isso seria uma inversão conceitual. O apontamento aqui colocado, baseando-se na produção de BOURDIEU, é a criação de canais de debate a cerca da questão cultural para possibilitar às classes populares a mesma imersão duradoura na cultura hegemônica social que faz parte dos signos das classes dominantes. Em outras palavras, o que se reivindica é que as formas de estar no mundo das classes populares também sejam contempladas dentro dos processos culturais universais.

Aqui, também não me proponho a aderir ao movimento culturalista, debruçando-me em analisar uma história-geografia da cultura, “uma história-geografia fenomenalista” em oposição a uma “história-geografia da totalidade”. Não pretendo enquadrar os apontamentos aqui descritos em alguma das tipificações cronológicas em que a ciência foi segmentada. Para além da especificidade da hermenêutica ou da ruptura imprudente com

tudo o que foi produzido antemão do pós-estruturalismo, o que se propõe é a transgressão de categorias que se organizam em compartimentos, considerando o objeto enquanto fenômeno e enquanto totalidade, uma forma que tem existência empírica e filosófica, enxergando a ação no que esta também produz enquanto representação. De fato, o que se propõe é a resignificação, a construção de um outro sentido. Um outro sentido que se oponha à idéia de improdutividade atribuída às classes populares. Para tanto, este texto dispôs-se a compreender, ainda que parcialmente, quais sucessões de formas-conteúdo constituíram a ontologia do espaço dessas classes, exemplificado aqui com o estudo de caso do bairro do Morro do Castro. Investigando, espaço-temporalmente, as intenções que as produzem enquanto *espaços opacos* (SANTOS, 2002). Nesse sentido, o bairro do Morro do Castro foi utilizado enquanto uma metáfora: no Estado, no mundo, existem centenas de Morros do Castro, milhares de “Seus Pimentas”; “Donas Marias”, que antes de tudo são produtores, de história, de memória, de cultura e lutam para serem reconhecidos enquanto tal

II - CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE O LOCAL

“...Para os lados, não se aprofunda muito, sobretudo quando encontra colinas e montanhas que tenham a sua expansão; mas, assim mesmo, o subúrbio continua invadindo, com as suas azinhangas e trilhos, charnecas e morrotes. Passamos por um lugar que supomos deserto, e olhamos, por acaso o fundo de uma grotta, donde brotam ainda árvores de capoeira, lá damos com um casebre tosco, que, para ser alcançado, torna-se preciso descer uma ladeirota quase a prumo; andamos mais e levantamos um olhar para um canto no horizonte e lá vemos, em cima de uma elevação, um ou mais barracões, para os quais não topamos de primeira vista com a ladeira de acesso. Há casas, casinhas, casebres, barracões, choças, por toda parte onde se possa fincar quatro estacas de pau e uni-las por paredes duvidosas. Todo o material para essas construções serve: são latas de fósforo distendidas, telhas velhas, folhas de zinco, e, para as nervuras das paredes de taipa, o bambu, que não é barato....”

Lima Barreto - Clara dos Anjos

1.1-O Morro do Castro: geopolítica e representações do local.

O espaço do Morro do Castro caracteriza-se como região limítrofe entre os Municípios de Niterói e São Gonçalo (Estado do Rio de Janeiro), sendo região de fronteira a ambos. Considerando a característica geopolítica da localidade como região de fronteira, uma vertente do bairro do Morro do Castro situa-se, e é administrada, pelo município de Niterói, e a outra vertente pelo município de São Gonçalo. Esta divisão administrativa corporifica seus limites a partir da demarcação de uma estrada que divide os dois extremos do bairro. Uma estrada pode dividir administrativamente, mas poderá separar histórias de vida? Cindir a história do lugar? Com um simples atravessar de estrada as representações do local produzidas e incorporadas pelas pessoas que o habitam mudam?



Na vertente do Morro do Castro administrada por São Gonçalo situa-se a Escola Municipal Djair Cabral Malheiros, sobre a qual nos debruçamos no capítulo três deste trabalho. Atende a educação infantil, oferecendo classes de primeiro até o terceiro período de educação infantil; não possuindo classe de alfabetização, atual primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na vertente administrada por Niterói, situam-se as escolas: Escola Municipal Professor João Brasil e a Escola Municipal Roberto Silveira, que atendem do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

O local não possui escolas ao nível de ensino médio. As escolas de ensino médio mais próximas localizam-se no bairro de Tenente Jardim (Município de Niterói), bairro próximo ao Morro do Castro.

A divisão administrativa que segmenta o Morro do Castro em duas “partes” faz com que a população enfrente alguns problemas quando procuram os serviços públicos básicos encontrados na região. Por exemplo, o posto de saúde, situado na vertente de Niterói, não atende a população residente da vertente de São Gonçalo, não possuindo este posto de saúde. Nesse contexto, a população procura maneiras de, como nos diz Michel Certeau, encontrar “táticas”, que são “*movimento do mais fraco diante dos campos de lutas colocados, subvertendo, desta forma estarem supostamente entregues à passividade e à disciplina*” (CERTAU, 2001 p. 37), para burlar essa divisão administrativa: indivíduos que residem em São Gonçalo apresentam endereços de parentes seus que residem em Niterói para serem atendidos no posto.

Numa perspectiva orientada no sentido de compreender que o espaço é construído coletivamente por toda população que o habita – construindo-se como um território -, esta encontra formas de “burlar” a divisão administrativa feita, de fato, pelo distante poder público, que podemos chamar de terceiros, no sentido de não serem viventes e construtores do espaço do Morro do Castro. A concepção do modelo gestacional que engendra um movimento de segmentação do bairro do Morro do Castro elege enquanto ferramenta conceitual a desvalorização da identidade local, uma vez que não o compreende enquanto produtor de memória e história, dividindo uma população inteira que em suas vivências e vivitudes construíram suas marcas no espaço, construindo a história do bairro.

Movimento que ao segmentar a identidade local faz com que, ao longo das gerações, os habitantes do “bairro” façam movimentos próprios e singulares produzindo o

sentimento de pertencimento ao bairro, da construção de sua história e memória. Assim, há um embate de lógicas: a identidade local que luta para não perder sua força, dado que a legitimidade da mesma origina-se do sentimento de pertencimento que a população lhe atribui, e as fissuras que permitem que terceiros “produzam” uma outra história deste bairro, a partir das idéias, direcionamentos, subjetividades (FOUCAULT, 1987) a respeito da população que habita o mesmo.

A fim de compreender o que a segregação administrativa produz na dinâmica de constituição territorial do Morro do Castro, buscamos indícios em Saquet no que este formula sobre a relação entre território e relações de poder: *“O território se dá quando se manifesta e exerce-se qualquer tipo de poder, de relações sociais. São as relações que dão o concreto ao abstrato, são as relações que consubstanciam o poder porque são relações que os homens mantêm entre si nos diferentes conflitos diários”*. (SAQUET, 2003, p. 24). Assim como Saquet, Raffestin utilizar-se-á do conceito de poder na própria definição do conceito de território: *“O território não poderia ser mais nada que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um”processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder”* (RAFFESTIN, 1993, p 7-8).

As duas definições apresentam em comum a conceituação das relações de poder enquanto produto das relações sociais. Neste sentido, Santos afirma que: *“A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais”* (SANTOS, 2002, p. 67). Logo, a materialidade empírica do território não é dada somente pela sua dimensão espacial – no sentido do espaço que ocupa – mas pelas relações sociais e, conseqüentemente relações de poder, que nesta são travadas, uma vez que, para

analisar um dado território enquanto objeto não basta fazer acepções ou formular hipóteses a cerca de seu espaço, é necessário situar as relações entre os atores sociais que produzem a dinâmica do mesmo.

As relações sociais travadas pelos sujeitos geram produções, seja em forma das riquezas geradas através do processo de trabalho, seja a produção intelectual envolvida no processo de produção, seja a produção de signos culturais resultante dessas relações, quanto a este último trabalharemos com mais força no segundo capítulo deste trabalho. Faremos, agora, algumas considerações sobre o primeiro, a fim de relacionar divisão territorial e divisão social do trabalho.

O processo de alteração da natureza através da ação humana produz uma ação que gera uma alteração no meio, desta forma, gera um produto, na medida que existe ou deixa de existir algo posterior a esta ação. Esses produtos são gerados e constituídos a partir dos recursos disponíveis no espaço. Esses são definidos por Santos enquanto: *“toda possibilidade material ou não, de ação oferecida aos homens... Coisas, naturais ou artificiais, relações compulsórias ou espontâneas, idéias, sentimentos, valores”* (SANTOS, 2002, p. 132) Dessa forma, por exemplo, em campos alagadiços não é possível cultivar trigo, contudo este tipo de solo é favorável ao cultivo de outros produtos, como arroz. Na medida que os produtos são gerados a partir dos recursos do espaço, os primeiros diversificam-se de acordo com a espacialidade que a comunidade habita e, também de acordo com o que os recursos possibilitam produzir, diversifica-se a divisão social do trabalho.

Podemos dizer então que a divisão social do trabalho obedece a distribuição social e geográfica dos recursos, contudo essa disponibilidade de recursos vai além da dimensão natural- condições e elementos naturais encontrados no espaço- mas engloba a técnica, as

próteses (SANTOS, 2002) geradas pela técnica e a elevação da produção que possibilitam, a estética, os signos culturais produzidos nas relações entre os sujeitos, as formas de relação com o real, diversificando também por esses elementos tanto a divisão social do trabalho – nesta perspectiva também territorial – como o espaço no qual ocorre esse trabalho e até mesmo os sujeitos que o praticam, criando, assim, uma hierarquia entre lugares, sujeitos e as produções dos mesmos. “ *Essa divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e, segundo sua distribuição espacial, redefine a capacidade de agir de pessoas, firmas e instituições.*” (SANTOS, 2002, p. 135). Santos enfatiza o papel desempenhado pela técnica nessa hierarquia, destacamos também- sobretudo no segundo capítulo deste trabalho- o papel dos signos culturais nesta escala que atribui valor as produções e, conseqüentemente, aos sujeitos que produzem, assim como da identidade que é atribuída aos sujeitos dentro dessa escala de valor.

Santos afirma que “ *em virtude do papel dos objetos técnicos, a ação é cada vez mais racional, mas sua razão é, freqüentemente, uma razão técnica. Dentro de uma ordem pragmática, a racionalidade do que é fim para outrem acaba sendo a racionalidade do meio e não a do sujeito.*” (SANTOS, 2002, p. 81). O paradigma da racionalidade técnica, além de poder servir enquanto demarcadora de periodicidade histórica (SANTOS, 2002), fomenta, como afirma Milton Santos, “ *racionalidades concorrentes em face a racionalidade dominante*” (SANTOS, 2002, p. 24), podendo, porém, produzir movimentos em busca de linhas de fuga (GUATARRI, 1990) ao paradigma hegemônico. Uma vez que as técnicas funcionam enquanto sistemas que podem marcar as diferentes épocas (SANTOS, 2002) e que estas se relacionam com um conceito de estética , é necessário compreender a qual estética os *espaços dos lentos* (SANTOS, 2002) obedecem, uma vez

que a estética hegemônica se relaciona com outra medida de tempo: o da velocidade.(SANTOS, 2002).

Configurando o conceito de qual medida de tempo nos referimos, Santos define: “*É certo que o tempo a considerar não é o das máquinas ou instrumentos em si, mas o das ações que animam os objetos técnicos*”.(SANTOS, 2002, p. 267). Logo, nos referimos a uma medida de tempo definida a partir das ações, das relações sociais travadas no território e, portanto, diferirão, para além de um território para outro, mas segundo as relações protagonizadas nos mesmos, que são, em última instância, a medida social do tempo. “*O tempo se dá pelos homens. O tempo concreto dos homens é a temporalização prática, movimento do Mundo dentro de cada qual e, por isso, interpretação particular do Tempo por cada grupo, cada classe social, cada indivíduo*”. (SANTOS, 2002, p. 83).

Apesar de definir a medida do tempo cunhada de acordo com as relações sociais em foco no território, Santos também assume a existência de um paradigma temporal hegemônico. “*O tempo rápido não cobre a totalidade do território nem abrange a sociedade inteira. Em cada área, são múltiplos os graus e as modalidades de combinações. Mas, graças à globalização e aos efeitos locais, os tempos lentos são referidos ao tempo rápido, mesmo quando este não se exerce diretamente sobre lugares ou grupos sociais*”. (SANTOS, 2002, p. 267). Esse paradigma temporal hegemônico é justo aquele proveniente de relações travadas no espaço da metrópole, obedecendo aos signos culturais (BOURDIEU, 2001) das classes hegemônicas neste espaço. “*Na cidade, hoje, a “naturalidade” do objeto técnico – uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa – essa historização da metafísica, crava no organismo urbano, áreas “luminosas”, constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem, superpõem e*

contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas “opacas””.
(SANTOS, 2002 p. 324).

Considerando o poderio econômico da classe que vivencia na temporalidade (HAESBAERT, 2005) o Morro do Castro, este território, por conta de sua “lentidão”, estaria limitado a travar relações apenas com outros territórios que se inserissem na mesma esfera temporal. Contudo, os sujeitos oriundos do Morro do Castro pertencem e vivenciam a cidade e sua velocidade, portanto circulam em todas as esferas temporais da mesma, mas na cidade do *tempo* rápido (SANTOS, 2002) lhes é atribuído o pertencimento à cidade do *tempo lento* (SANTOS, 2002) e, os signos culturais, (BOURDIEU, 2001) as formas de lidar com o real que estes sujeitos adotarão na cidade do *tempo rápido* (SANTOS, 2002) terão como referencial os valores de classe dos viventes da cidade do *tempo lento* (SANTOS, 2007). *“Mas aqui o quadro ocupacional não é fixo: cada ator é muito móvel, podendo sem trauma exercer ações diversas ao sabor da conjuntura. Essas metamorfoses do trabalho dos pobres nas grandes cidades cria o que denominamos de “flexibilidade tropical”* “ (SANTOS, 2002, p. 324)

Para Milton Santos é exatamente dessa noção de valores de classe – poderia-se dizer: “valores de lentidão” – que se origina a força desses sujeitos e dos espaços a qual pertencem. *“Creio, porém, que na cidade, na grande cidade atual, tudo se dá ao contrário. A força é dos “lentos” e não dos que detêm a velocidade... Quem, na cidade, tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrinhá-la – acaba por ver pouco da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, freqüentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem exatamente do convívio com essas imagens. Os homens “lentos”, por seu turno, para quem essas imagens são miragens, não podem, por*

muito tempo, estar em face com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações". (SANTOS,2002, p. 325)

Santos aponta a existência dessas diferentes relações com a cidade e seus tempos e propõe que para a convivência em relação de proximidade desses diferentes vetores, – o da lógica hegemônica e aquele que se opõe a mesma - possibilitando relações mais produtivas, seria necessário buscar mecanismos de solidariedade na cidade. *“Nosso esforço deve ser o de buscar entender os mecanismos dessa nova solidariedade, fundada nos tempos lentos da metrópole que desafia a perversidade difundida pelos tempos rápidos da competitividade”*. (SANTOS, 2002, p. 86).

O apontamento aqui proposto é que a cidade sendo vista enquanto *lócus* de potencialidade educativa, uma vez que a convivência com a diferença se faz vital para o desenvolvimento das relações sociais, o agir pedagógico enquanto *“ação e relação que se materializam no plano simbólico e comunicativo”* (MEDEIROS, 2007, p. 195) possibilita a busca por relações menos desumanizantes. Em última instância, a busca pela comunicação e por relações de fato comunicativas.

1.2- História Local.

Faço uma pequena descrição para explicitar a opção do campo de estudo para este trabalho. Como dito anteriormente, utilizamos enquanto área de análise para o presente trabalho o campo histórico-geográfico. Essa opção se deu ao caráter de hibridicidade do objeto estudado. A análise de nosso objeto de estudo se fosse feita somente pela via de campo geográfico, fazendo considerações acerca da constituição do território, das formas arquitetônicas e recursos urbanísticos do local, não contemplaria o processo pelo qual estes

elementos foram construídos historicamente, e nos afastaria de uma visão que busca a totalidade do objeto, limitando-se a uma análise parcial.

Apontando para uma linha de pensamento que se opõe à delimitação de objetos de estudo específicos para disciplinas específicas Santos afirma: *“Construir o objeto de uma disciplina e construir sua metadisciplina são operações simultâneas e conjugadas. O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos. É isso, aliás, o que une as diversas disciplinas e o que para cada qual, deve garantir como forma de controle, o critério da realidade total. Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente do saber geral. É assim que se transcendem as realidades truncadas, as verdades parciais, mesmo sem a ambição de filosofar ou teorizar”*. (SANTOS, 2007, p. 20). Dessa forma um mesmo objeto que serve a geografia, pode ser analisado pela história, pela antropologia, pela sociologia sob diferentes ângulos e obedecendo a diferentes intencionalidades. Sendo assim, justifica-se a referência à história local a ser desenvolvida adiante.

Para fazer o levantamento da História Local trabalhamos com dois tipos de fontes: fonte oral (narrativa dos moradores), fotos e documentos de propriedade pessoal dos próprios e alguns escassos dados oficiais.

Decca afirma que *“a interpretação das fontes, as teorias e metodologias assumidas pelo historiador para compreensão do passado são, e continuarão sendo, momentos fundamentais do trabalho historiográfico. O que não podemos negligenciar, como nos reforça H. White, são os elementos expressivos das narrativas históricas, a forma como os seus elementos significantes produzem efeitos de verdade. Afinal de contas, os documentos, como alguns já disseram, não falam por si, os historiadores obrigam que eles falem, inclusive a respeito dos seus próprios silêncios.”* (DECCA, 1998 p.23).

Logo, investigar as “margens”, os “silêncios” das fontes, se apresenta enquanto uma maneira de buscar nas mesmas, indícios mais sutis, trabalhando com um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores da história local.

Segundo os relatos orais, nas décadas de 20 a 40, do século XX, o Morro do Castro era dividido em três fazendas: Fazenda Pau Ferro, Castro Alves e Cruz Nunes, nas quais existia o cultivo de cana, café e, sobretudo, laranja. Por entre essas fazendas haviam rotas de tropeiros vindos de outras regiões próximas.

A fazenda Castro Alves, pertencente ao Senhor Castro, em 1930, foi dividida em duas: Fazenda Castro Alves e Fazenda Maria Rita. Essas fazendas passaram a serem arrendadas a pequenos colonos. Em 1942 a Imobiliária Ary e Silveira comprou uma parte da terra e oficializou na prefeitura de São Gonçalo, denominando-se: Loteamento Tenente Jardim. Em 1947, a Imobiliária Bela Vista comprou a outra parte da terra. E, assim, surge o loteamento Bela Vista, no qual seriam construídas casas de acordo com um modelo arquitetônico comum. Hoje, como vestígios desse passado encontramos seis dessas casas, que permaneceram após a “falência” do projeto da imobiliária.

O condomínio Bela Vista era um projeto que, valorizando o clima e a beleza da arborização da região, seria destinado a classe média. Alguns lotes foram vendidos, embora só tenham sido construídas essas seis casas modelo. Um dos projetos do condomínio foi à construção de uma piscina com água natural, vinda da nascente do Rio Bomba. A piscina foi aterrada, nos relatos das fontes em meados da década de 60, e hoje é a *Praça Belarmino de Mattos*, em que se localiza a Escola Municipal Djair Cabral Malheiros.

Nos anos 70, os moradores da *Favela do Sabão*, ou *Favela Maverói*, (região situada no município de Niterói) foram obrigados a abandonar esta área devido à construção de

viadutos anexos à Ponte Rio-Niterói. Grande parte desses moradores alocaram-se no Morro do Castro ocasionando um crescimento demográfico muito grande neste, caracterizado por sua heterogeneidade. Essas pessoas ocuparam o espaço desordenadamente em barracas de lona ou ainda de sarrafos de madeira, enfim utilizando-se de qualquer artifício que permitisse sua sobrevivência. Essa população era (e ainda é quando consideramos a quantidade de aparelhos urbanos estatais em virtude do crescimento da população local) desprovida de serviços públicos básicos, como: saneamento, luz, coleta de lixo.

Analisando os diferentes períodos que ocasionaram não só modificações nos espaços, mas nas vidas dos moradores, percebemos inflexões funcionais no espaço que destroem alguns artifícios visuais, mas que ainda são capazes de figurar na memória local. Heidrich define o conceito de território relacionando-o com a idéia de movimento, de transformação e reconstrução: *“Por meio de vínculos, por criações ou invenções humanas, através de práticas sociais é que se produz território”*. (HEIDRICH, 2005). Seguindo a linha de pensamento de Heidrich, Haesbaert também aponta para o caráter de mobilidade dos objetos e das ações que compõem o território: *“Justamente por ser relacional o território é também movimento, fluidez, interconexão – em síntese e num sentido mais amplo, temporalidade”* (HAESBAERT, 2005, p. 101). Considerando essa característica de fluxo, transformação dos objetos que compõem o território assim como as ações que fomentam, observamos no Morro do Castro essa alteração e recriação de objetos. Dessa maneira, o local no qual situava-se uma piscina de água vinda da nascente do Rio Bomba foi aterrado e deu lugar a Praça Belarmino de Mattos, na qual, desde 1991, situa-se a Escola Municipal Djair Cabral Malheiros. Também os muitos hectares verdes que embelezavam e provocavam inspirações daquela região foram tomados por moradias - apesar destes vestígios de mata não terem desaparecido completamente, ainda sendo o morro do Castro

considerado enquanto área de preservação ambiental devido à vasta diversidade de flora e fauna da região.¹

A história local também nos apresenta uma contradição: um espaço que se destinaria a residências de classe média, uma região bucólica e tranqüila após a “falência” da construtora e o crescimento da população local, após a década de 70, transforma-se em uma região de “favela”, passando a ser vista enquanto um lugar perigoso, violento. Essa mudança de foco se dá principalmente pela situação econômica e social das pessoas que passam a habitar a região após a “falência” do projeto *Bela Vista* e, principalmente, com o deslocamento dos moradores oriundos da *Favela do Sabão* para o bairro do Morro do Castro.

Esse deslocamento histórico nos remete ao questionamento sobre a configuração territorial da região do Morro do Castro. Ora, sabemos que esse intervalo histórico provocou mudanças nos aspectos naturais e sofreu com acréscimos superpostos pelos homens neste território, contudo há uma mudança mais profunda substancialmente neste território. A materialidade do mesmo foi profundamente alterada, uma vez que as relações sociais que continha foram abruptamente invertidas.

As relações sociais agora desenvolvidas obedecem aos signos produtivos de uma outra classe. Logo, as relações ali estabelecidas e, sobretudo o que focaremos no capítulo adiante, a produção de *subjetividade* (FOUCAULT, 1987) a cerca daquele território e dos que o habitam sofrerá uma significativa inversão. Se antes foi marcado pela subjetividade do belo e tranqüilo, após o deslocamento populacional passa a ser marcado pela subjetividade da violência e do perigo.

¹ O Morro do Castro pertence ao complexo da APA do Engenho Pequeno, Município de São Gonçalo.

III - CAPÍTULO 2 - O ESTREITAMENTO ENTRE POBREZA E PERIGO

“As pulgas sonham com comprar um cão e os ninguéns com deixar a pobreza. Que em algum dia mágico a sorte chova derepente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca. Nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura. Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos. Que não são nada, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns que custam menos do que a bala que os mata.” (Os Ninguéns. Eduardo Galeano.)

2.1- Cultura X Culturas

Aqui nos debruçaremos em analisar alguns aspectos das relações de produção travadas nos espaços das classes populares, assim como a produção de subjetividade que emergem das mesmas. Estas, por sua vez, fornecem elementos que comporão a identidade local.

Como vimos no capítulo anterior a organização social segmentada em classes vai muito além de divisões de organização funcional – quem desempenha qual função social- ou territorial – quais territórios são marcados por quais relações de poder e quais são os autorizados a freqüentarem determinados territórios-, mas compreende também as produções oriundas das relações entre essas classes e as produções de subjetividades que

estas relações fomentam. Considerando o papel da linguagem em uma civilização grafocêntrica evidencia-se o peso do discurso e pelas formas de veiculação do mesmo, estas definirão de onde esse discurso é emitido – sob quais signos é produzido – e quem está autorizado a partilhar desse discurso. Sendo assim, de acordo com os signos lingüísticos e, conseqüentemente culturais, sob os quais é produzido um discurso este é direcionado para maior compreensão daqueles que partilham desses signos e menor compreensão para aqueles que não partilham dos mesmos. Sabendo que esses signos são instituídos ao favor daqueles que ocupam as esferas de poder privilegiadas, sobretudo, estratégicas, o discurso reconhecido socialmente como aquele que tem valor obedece aos signos daquelas classes que ocupam essas esferas de poder, este é nomeado *discurso competente*. “*O discurso competente é o discurso instituído. È aquele na qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.*” (CHAUÍ, 1990. p. 7).

Cabe ressaltar que se existem signos culturais reconhecidos socialmente enquanto válidos é justamente por se sobrepor a outros signos, a outras formas de lidar com o real considerados de menor valor. Desse paradigma impregnado de autoritarismo e contradições, temos a oposição entre a cultura legitimada pelo discurso competente, e produzida sob os signos da classe dominante, e a cultura produzida pelas classes populares.

Entendemos que se partimos da concepção de cultura como um processo sócio-histórico que compreende a produção oriunda das relações do indivíduo com seu meio e do indivíduo com outros indivíduos, legitima-se a produção cultural das classes pobres considerando a própria característica principal da cultura em sua imersão no domínio do simbólico: a pluralidade. Chauí reafirma essa característica chave do conceito de cultura e aponta o caráter fecundo da mesma, uma vez que a *contra cultura* (BOURDIEU, ANO)

será legitimada exatamente pela característica da pluralidade que a própria definição do conceito de cultura compreende. *“...como assinalei a pouco, lato sensu costuma-se considerar como povo não só o operariado urbano e rural, os assaliariados dos serviços, os restos do colonato, mas, ainda, as várias camadas que constituem a pequena burguesia, não sendo possível agrupar em um todo homogêneo as manifestações culturais de todas essas esferas da sociedade. Essa impossibilidade vem não somente porque o modo de inserção no sistema produtivo é diverso para essas classes e segmentos de classe, mas sobretudo porque se considerarmos a cultura como ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações, a própria noção de cultura é avessa à unificação.”* (CHAUÍ, 1990. p. 45).

Apesar da característica intrínseca da pluralidade no conceito de cultura esta é desconsiderada pelo discurso competente quando este afirma a existência de uma cultura superior, padrão, melhor para os membros da sociedade. *“Elite significaria precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, afirmação de um padrão cultural único e tido como melhor para todos os membros da sociedade. Salta aos olhos, então, o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, visto que a idéia de padrão cultural único e melhor implica, por um lado, simultaneamente, a interdição do acesso a essa cultura “melhor” por parte de pelo menos uma das classes da sociedade. Assim, negando o direito à existência para a cultura do povo (como cultura “menor”, atrasada ou tradicional) e negando o direito à fruição da cultura “melhor” aos membros do povo, as elites surgem como autoritárias por “essência”. Em outras palavras, a expressão “autoritarismo das elites” é redundante.”* (CHAUÍ, 1990. p. 40)

Esse movimento totalitário produzido pelo discurso competente visa manter sua hegemonia através de sua imposição enquanto superior, justificando-se como aquilo que é mais correto e, conseqüentemente, deve ser aceito pelos sujeitos por ser a melhor maneira de manterem relações saudáveis uns com os outros e propagarem sua existência. Essa condição de superioridade é legitimada pelo discurso científico. *“O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um determinado ponto da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. Sabemos também que é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.”* (CHAUÍ, 1990. p. 11).

O argumento científico caracterizado por sua comprovação empírica, o que exclui sua refutação ou que ao menos a dificulta na medida em que exige que a oposição seja comprovada empiricamente assim como a tese primeira, é ostentado como elemento legitimador do discurso competente num movimento que procura estender o empiricismo científico para as relações sociais, cristalizando-as. *“Em uma palavra: o homem passa a relacionar-se com a vida, com o seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. Em seu lugar surgem milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimentos que constroem cada um e todos a se submeterem à*

linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não especialista a ilusão de participar do saber.” (CHAUÍ, 1990.p.13).

Dessa forma, são estabelecidos modelos de referência para cada tipo de situação. Assim sendo, os sujeitos seguiriam um padrão estabelecido de comportamento sob dada situação ou, ao menos, é instituído socialmente que seria recomendável que os mesmos adotassem esse padrão comum. “ *Um fantástico projeto de intimidação sustenta esse discurso do conhecimento que constrange a maioria a submeter-se às representações do especialista, ou melhor, a interiorizá-las sob pena de não ser ninguém, de perceber-se a si mesmo a-social, desviante ou lixo.” (CHAUÍ, 1990. p. 51)*

Logo, materializam-se formas homogêneas de meios de lidar com o real, cristalizando as relações entre os sujeitos e legitimando o discurso científico, conseqüentemente, o discurso competente. “*O discurso sábio e culto, enquanto discurso do universal, pretende unificar e homogeneizar o social e o político, apagando a existência efetiva das contradições e das divisões que se exprimem como luta de classes.” (CHAUÍ,1990.p.15).*

Visto isso, evidencia-se a existência de uma cultura instituída enquanto referencial pelas classes dominantes e sua postura autoritária em negar a pluralidade do conceito de cultura, sobrepondo seus signos culturais enquanto dotados de mais valor do que aqueles das classes populares. Na medida em que a cultura que “vale alguma coisa” é constituída pelos signos, interpretações, formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979) das classes dominantes, os valores de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são *A cultura*.

2.2- O estreitamento entre pobreza e perigo: subjetividades produzidas .

A intervenção dos homens em seu espaço são produções histórico-sociais, e o discurso competente (CHAUI, 1990) não se sustenta somente nas subjetividades que produz, mas, sobretudo, nas dúvidas que fomenta. Essa ausência de respostas, a dúvida razoável, afirma esse discurso hegemônico. Se afirmarmos que nos espaços destinados aos grupos empobrecidos da população, como o Morro do Castro, há produção de cultura, o discurso competente nos questiona sobre o caráter dessa produção cultural, a tipificando como cultura popular. Temos agora o questionamento a respeito do caráter da cultura popular.

Analisemos essa denominação. Ao segmentar cultura e cultura popular a cultura é reconhecida compreendendo todas as alterações do homem em seu espaço, suas formas de pensar o mesmo e as relações entre os homens como produção de cultura. Porém, esse reconhecimento se dá unicamente dentro dessa tipologia de cultura popular. Verifica-se que o discurso competente cultural não perde sua hegemonia, pois há duas segmentações: cultura; erudita, hegemônica, e cultura popular; que compreende tudo aquilo que não tem o status da cultura hegemônica. De um lado temos o questionamento sobre o que é cultura, de outro a resposta contra-hegemônica. O discurso competente acolhe essa resposta sem perder sua hegemonia; ou melhor, não perde a hegemonia exatamente por acolher a resposta, a dúvida razoável a respeito do que se classifica como cultura é mantida e esta não encontra uma resposta padrão no discurso hegemônico, mas o mesmo lhe oferece um referencial: a cultura erudita. Este referencial é assimilado como resposta.

Essa incorporação da cultura denominada enquanto cultura popular pelo discurso hegemônico atua num movimento de homogeneização que visa neutralizar as respectivas

divergências e elos de classe. *“Nesse caso, o autoritarismo das elites se manifestaria na necessidade de dissimular a divisão, vindo abater-se contra a cultura do povo para anulá-la, absorvendo-a numa universalidade abstrata, sempre necessária à dominação em uma sociedade fundada na luta de classes.”* (CHAUÍ, 1990. p. 40)

Assim, a dinâmica da reprodução social está consideravelmente ligada ao processo de reprodução cultural: é através da atribuição de valor a cultura hegemônica, da constituição do *capital cultural* (BOURDIEU, 1975), que o domínio simbólico se restringirá apenas às manifestações consideradas enquanto válidas. Dessa maneira, o *habitus* (BOURDIEU, 1975) também se restringirá a internalização somente das estruturas sociais e culturais hegemônicas. Logo, a dinâmica social atuará, para além do processo de inculcação da cultura hegemônica, em um mecanismo de exclusão, no qual nega-se a potencialidade do outro por este não corresponder a interpretação do conjunto de signos que correspondem a cultura dominante. *“Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo.”* (CHAUÍ, 1990. p. 13).

Esse movimento que para além da homogeneização e manutenção do *status quo* atua no sentido de neutralizar o outro, tanto no que diz respeito aos seus interesses de classe, e até mesmo intervir na produção da identidade local de uma comunidade. *“A identidade de cada sujeito lhe é dada a partir do lugar que ocupa na organização e a partir do saber que a organização julga possuir sobre ele.”* (CHAUÍ, 1990. p. 50)

Dessa forma é possível perceber que a intencionalidade do discurso competente é, em última instância, produzir subjetividades sobre o outro, sua produção, suas formas de vida. Considerando que o outro, o externo, o que não pertence, deve permanecer nessa

condição de não pertencimento, o que o outro produzir deve ser entendido enquanto inferior, pobre. Considerando ainda que as relações sociais e, sobretudo, as relações entre as distintas classes, são constituídas por tensionamentos e intencionalidades por vezes contraditórias, o outro não se apresenta enquanto um agente passivo, pelo contrário, se insere num movimento de resistência no sentido de afirmar-se enquanto produtor, legitimando suas formas de lidar com o real. Contudo, o que resiste está submetido aos mecanismos autoritários, porém legitimadores, daquele que domina e o que domina irá utilizar destes mecanismos para marginalizar essa resistência. Um dos artifícios utilizados nesse sentido foi o de produzir subjetividades acerca das classes populares – conseqüentemente de suas produções e de seus territórios – que iriam transgredir com as regras de convívio social. O objetivo era trazer essas classes para a esfera da infração, em outras palavras, para a criminalização.

Essa relação feita entre pobreza e perigo nos é apresentada por Sidney Chalhoub quando este faz um levantamento histórico do conceito de “classes perigosas”. O conceito de classes pobres/ classes perigosas (CHALHOUB, 1996) ganha força no Brasil com a abolição da escravatura. Por um lado os representantes da classe dominante preocupavam-se com as novas condições de trabalho e produção de riquezas geradas pela *Lei Áurea*², uma vez que abruptamente alteravam-se as relações produtivas. A impossibilidade de manter a mão-de-obra através da coerção física e do título de posse perante o trabalhador, gerava a necessidade de criarem-se novos vínculos coercitivos para manutenção da produção e permanência do agora liberto no processo de produção. Para que isso ocorresse

2- Lei de abolição da escravatura. Assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel

era necessário que o liberto não encontrasse trabalho fora da propriedade de seu antigo senhor. Contudo, o liberto ávido por livrar-se das condições do cativo procurava de todas as maneiras livrar-se deste e o primeiro passo a ser dado nessa direção era abandonar a “moradia” na casa do senhor. Muitos se alocavam nos cortiços do centro da cidade, que proporcionavam moradia a baixo preço e maior concentração de oferta de trabalho.

Encontrando entraves para manter a mão-de-obra escrava os proprietários de terras, começam a buscar alternativas, sempre consultando aqueles que possuem os mesmos interesses de classe que os seus. Chalhoub mostra que nesse cenário afirmam-se produções de idéias reiteradas a cerca da “naturalidade” do liberto, dos pobres, subjetividades que tinham como fim manter a condição de dominação sob essas classes. *“Vamos encontrar o conceito de classes perigosas como um dos eixos de um importante debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos meses que se seguiram à lei da abolição da escravidão, em maio de 1888. Preocupados com as conseqüências da abolição para a organização do trabalho, o que estava em pauta na ocasião era um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade”* (CHALHOUB, ANO, p. 20)

A relação feita entre ócio e pobreza é dada no fim de atribuir o primeiro como um vício conseqüente do segundo. Os deputados do império preocupavam-se com a repressão à ociosidade, entendendo-se como ociosos aqueles que não trabalhavam e por isso entregavam-se a toda sorte de vícios. Já que os que não trabalhavam não podiam poupar, seu “destino” seria sempre a miséria. Por analogia todos os vadios seriam pobres e maus trabalhadores; e avançando na argumentação as classes pobres são viciosas e os vícios são nocivos à sociedade, logo as classes pobres apresentam perigo. *“...para os nobres deputados a principal virtude do bom cidadão é o gosto pelo trabalho, este leva necessariamente ao hábito da poupança, que, por sua vez, se reverte em conforto para o*

cidadão. Desta forma o indivíduo que não consegue acumular, que vive na pobreza, torna-se imediatamente suspeito de não ser um bom trabalhador. Finalmente, e como o maior vício possível no ser humano é o não trabalho, a ociosidade, segue-se que aos pobres falta a virtude social mais essencial; em cidadãos não abunda a virtude, grassam os vícios, e logo, dada a expressão “classes pobres e viciosas”, vemos que as palavras pobres e viciosas significam a mesma coisa para os parlamentares”. (CHALHOUB, ANO, p. 22)

A definição de virtude social e quem teriam essas virtudes sociais irá autorizar aqueles que tem o direito a cidade e a cidadania, considerando sobre as circunstâncias dessa mesma definição que uns são mais cidadãos do que outros. Essa produção ganha força como senso-comum; principalmente considerando a política proposta para a época – podemos citar como exemplo ilustrativo a *Reforma Pereira Passos*³ que, fundamentando-se no aporte dos higienicistas, propôs uma reforma urbana que destruía os cortiços do centro da cidade, empurrando a população pobre, aqueles que produzem como efeito social o “enfeimento” da cidade, para os bairros interioranos, nas encostas dos morros, camuflados por charcos e poças.

3- Reforma urbana idealizada pelo então prefeito Francisco Pereira Passos que tinha como objetivo a reestruturação do centro da cidade do Rio de Janeiro. Nesta foram demolidos vários cortiços, habitações da população indesejável no centro, entre eles o “Cabeça de Porco” um dos mais famosos da época.

Este ideal encontra-se incorporado no imaginário coletivo até a atualidade, sendo as chamadas “áreas de risco” consideradas locais de violência e dor. Locais temidos pela possibilidade de violência provocada pelos indivíduos oriundos dos mesmos. Contudo, encontramos muitos destes mesmos indivíduos que convivem nas áreas de risco empregados nos espaços de convívio, nos chamados *espaços luminosos*, (SANTOS, 2002) das grandes metrópoles, convivendo com os “civilizados”. Podemos intuir que esses indivíduos tornam-se perigosos quando se encontram reunidos e em seu território, logo em um quadro em que se encontram mais ou menos organizados; mas de alguma maneira reunidos, o que pode lhes proporcionar força de resistência.

Essa produção de subjetividades sobre os espaços e sua população se estende para as relações de produção que emergem nesses espaços. Nos *espaços opacos* (SANTOS, 2002) a produção, a cultura, a história são desqualificadas, já que a cultura ali produzida não obedece aos signos culturais instituídos enquanto válidos das classes dominantes. O Morro do Castro não foge a esta produção. Apesar de apresentar uma contradição histórica devido a alteração da intencionalidade daquele espaço, primeiramente projetado para habitação de classes mais abastadas socialmente e posteriormente, considerando a falência desse projeto de construção, ocupado desordenadamente pelas classes populares, a identidade local é marcada pela subjetividade da violência, do perigo, do inculto, do feio, um espaço do não estar, um lugar do não lugar.

Sendo assim, verificamos que o estreitamento entre pobreza e perigo deu-se, historicamente, através de ações de delimitação concreta – os espaços da cidade, aqueles que habitam esses espaços, os espaços permitidos, os espaços de convívio e circulação, os *espaços opacos e luminosos* (SANTOS, 2002) – e através da produção de subjetividades acerca daqueles que são qualificados a exercerem seu direito sobre a cidade, seu direito

sobre a vida, seu direito em omitir ao outro a própria condição de sua existência e dignidade em detrimento daqueles que “naturalmente” – uma vez que verifica-se o uso do determinismo biológico para afirmação da condição de “marginal” (entendido como aquele que não está qualificado, autorizado, a ter exercício dos mesmos direitos daquelas classes que estão qualificadas a exercê-los) por sua condição social e cultural, não apresentariam os requisitos, os signos culturais que os qualificariam em equivalência com as classes dominantes.

Contudo, tendo a força de resistência promovida pelas classes subjugadas e até mesmo seus silêncios ensurdecidos que clamam por vida, há que se considerar os mecanismos contra hegemônicos utilizados enquanto ferramentas de resistência por essas classes, a criação de *linhas de fuga* (GUATARRI, 1990) nas quais a possibilidade de uma existência mais digna é possível. Uma dessas linhas de fugas, a que apresentamos enquanto possibilidade neste estudo, é o retorno e valorização da memória local, que busca na história do espaço, nas marcas e alterações provocados pelos sujeitos que o transformam, assim como no que estes sujeitos produzem em seu cotidiano, encontrar traços de uma identidade local mais condizente com os interesses daqueles que habitam esses espaços. Entendendo que essa memória deve ser partilhada pelos próprios protagonistas da mesma percebemos que é necessário que este movimento ocorra a partir do local e daqueles que vivenciam o mesmo. Assim, temos o local enquanto ponto de partida para alteração de uma ordem global, a construção de novas esferas de micropoderes, e, aqui defendemos, que um ponto estratégico para este movimento é a instituição escolar.

A construção de canais de debate sobre a questão cultural e a ressignificação das subjetividades criadas em relação às classes pobres é uma questão social, mas que tem que ser priorizada na escola, transfigurando-se essa como um lócus privilegiado de produção de

novas subjetividades. Mas, a escola somente se transmuta em propulsora de ressignificações e releituras se esta se desvincula de certos mecanismos implementados historicamente para garantir a eficiência da assimilação do discurso competente. A escola só promove idéias se ruir com as trancas das correntes. Essa será nossa defesa no capítulo que se segue, o caráter propulsor da escola através da valorização da memória local na ressignificação de identidades acerca das classes populares, a escola enquanto lugar de memória.

IV - CAPÍTULO 3 - A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA : UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DJAIR CABRAL MALHEIROS

*“Amar o perdido
deixa confundido
este coração.*

*Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.*

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão*

*Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão. “*

(Carlos Drumond de Andrade. Memória)

Neste capítulo nossa tarefa foi discutir o complexo conceito de memória, sua relação com identidade e, sobretudo, a importância da preservação das memórias escolares no papel da valorização da comunidade local, suas produções, marcas produzidas espaço-temporalmente e gestão do espaço em que convivem.

Numa época em que o fluxo contínuo de informações nos faz permanentemente preocupados e ansiosos de estarmos sempre atualizados, em que o simples ato de piscar os olhos nos trás o “aparente” risco de não estarmos mais em contato com a realidade que se conhecia, em suma, numa era de aceleração, em que se dá valor não ao conhecimento, mas sim a nova informação. Nas redes sociais que se formam e se desfazem com muita rapidez, as relações travadas pelos sujeitos com a memória transita numa esfera conflituosa.

O processo de desqualificação e desnaturalização do “ato de lembrar” e de das narrativas parte da concepção de que o (pós)moderno é palco de todas as impressões e manifestações que são importantes e significativas para a sociedade. Para isso é necessário perceber o sentido na aparente ausência de sentido e esquecimento que se dá, por exemplo, aos arquivos escolares, guardados burocraticamente e, na maioria das vezes, desprezado como memória descartável. Também, percebemos essa mesma produção quanto aos relatos dos mais velhos que se tornam informações antigas, cabendo-lhes viver num passado sem ressonância no presente.

A memória oficial não permite a história dos “pequenos”, das localidades periféricas, como é o caso do nosso objeto de estudo: o Morro do Castro; tornando-se a construção da história um mecanismo de manutenção do poder da história dos vencedores.

De forma geral, encontramos dois eixos de visão sobre a memória: a primeira vê a memória envolta por uma aura romântica, são apenas reminiscências da infância passada ao pé da amendoeira da casa da avó ou as aspirações do primeiro grande amor. A segunda vê a memória como informação antiga, velha. E tudo o que é velho é gasto, e tudo o que é gasto já não serve mais, e se não serve mais é jogado fora.

As percepções do ser que se entrelaçam com os fatos vividos constituem a sua memória e a memória de seu espaço. Os espaços nos relatos dos que o vivem são percebidos por diferentes ângulos, sendo compostos por diferentes olhares. Logo, constituem um mosaico de subjetividades. “ *Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da*

sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.”
(BOSSI, 1994, p. 55).

Nesse movimento, composto sobretudo pelo esquecimento e pelo o que nos permitimos esquecer, cabem releituras, recomposições, olhar o passado sob as novas perspectivas que apresentam os desafios do presente, buscando experiências no vivido que nos remetam a estes desafios da temporalidade. *“Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe sua diferença em termos de ponto de vista.”* (BOSSI, 1994, p 55.)

Essas percepções, esses relatos da memória, os sujeitos que lembram e suas relações com os acontecimentos lembrados extravasam a dimensão da subjetividade do sujeito para ser remontada por uma subjetividade coletiva, transfigurando-se na memória local. *“ A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e grupos de referência peculiares a este indivíduo.”* (BOSSI, 1994, p. 54)

Essa memória, conceituada por Bossi enquanto *“o lado subjetivo de nosso conhecimento sobre as coisas “* (BOSSI, 1994, p. 47), que relaciona o sujeito com suas experiências vividas no espaço e com outros sujeitos que neste convivem, além do conjunto de significados que essa memória representa para este grupo, produz uma identidade local condizente com as formas de interpretação do real daquela comunidade. Memória esta que é, sobretudo, propagada através da narrativa oral que, numa sociedade grafocêntrica ocupa um *locus* inferior aferido pela sua desvalorização enquanto relato histórico dentro do

discurso competente. Deste modo, essas percepções, essas falas, não são incorporadas à história oficial por não serem consideradas como “verdadeiras”, históricas. “*A memória que é válida é a memória contextualizada, é a memória subordinada a história ou a literatura, é a memória coisificada*”. (NUNES, 2002/2003: pg.)

Buscamos um movimento que não compreenda a memória mergulhada no saudosismo, que não se subordina a uma ciência legitimada pelo discurso competente, mas que se configura como um movimento que percebe as acepções do presente e que busca o passado na perspectiva de construir uma experiência que nos remete a temporalidade. Uma memória que tem sentido, articulação e significância, frente ao ser e não a mera aglomeração de fatos e imagens, a memória em movimento que se modifica na medida em que o ser se modifica e que se incorpora nas percepções que esses homens tem de seu espaço-tempo.

Uma memória vivida e viva, o espaço-tempo vivido e a tensão entre memória e o discurso competente, essas percepções possibilitam linhas de fuga. Se analisarmos a categoria de classes expropriadas - geralmente entendidas como perigosas e violentas – a partir dessa clivagem, talvez tenhamos que nos confrontar com uma outra possibilidade. A possibilidade da intensidade de suas vidas e histórias que faz com que as mesmas se identifiquem enquanto produtoras de cultura, memória e história, fomentadoras de potencialidades e beleza.

Nesse sentido destacamos a importante iniciativa da Escola Municipal Djair Cabral Malheiros na conservação da memória escolar - através de fotos, reportagens, produções dos alunos- e da memória e identidade local, através de visitas organizadas com professores, alunos, parentes de alunos, aos patrimônios do Bairro do Morro do Castro e da

promoção de projetos que integram comunidade local e escola, num movimento que agrega parceiro na fatídica luta pelos que buscam reconhecimento e dignidade.

3.1- A Inserção da Escola Djair Cabral como Lugar de Memória

Fundada em 28 de abril de 1991 a Escola Municipal Professor Djair Cabral Malheiros é uma das três escolas públicas do Morro do Castro localizada na praça Belarmino de Matos, Município de São Gonçalo.



A administração da escola tem como responsáveis a diretora a Professora Ana Maria da Silva Maturana, que ocupa o cargo de direção há 16 anos, desde a fundação da escola; e a Orientadora Pedagógica: Heliana da Silva Maturana, filha da diretora e que também ocupa as funções de coordenação de cultura, responsabilidade pela merenda escolar e treinadora das balizas da banda nas apresentações externas.

A Escola possui um quadro de funcionários contanto com: 1 orientador pedagógico, 1 orientador educacional, 1 secretária, 2 agentes administrativos, 3 merendeiras, 3 serventes, 8 professores, 2 inspetores de disciplina, 2 vigias. A admissão dos profissionais é feita através de concurso público. Possui 196 alunos, divididos nos turnos matutino e vespertino. É bastante conhecida no Município de São Gonçalo, sendo constantemente solicitada para fazer apresentações com sua banda mirim, criada em 21 de agosto de 1992, com cerca de quarenta integrantes entre alunos e meninos do Morro do Castro com idades entre quatro e doze anos, com seis balizas mirins.

É oferecida merenda escolar diariamente aos alunos da escola e sempre que possível algumas pessoas consideradas como as “carentes” do local são também dela se beneficiam.

Num movimento que busca o resgate e preservação da memória local, a escola promove excursões e visitas públicas a patrimônios históricos do Morro do Castro como o Poço do Jacaré - poço artesiano no qual os moradores retiravam água (alguns moradores ainda utilizam a água do mesmo) que recebeu este nome pela figura de um jacaré talhada na estrutura superior do poço -, Pedra da Sereia – nascente do Rio Bomba que formaria o desenho dos cabelos de uma sereia no seio da rocha da nascente.

A escola desenvolve projetos locais de marco histórico ao longo do ano letivo, que tem a finalidade de promover a integração entre os pais dos alunos e a escola, além de vincular os conteúdos estudados com as informações que os alunos possuem sobre os temas

em questão. (São exemplos destes projetos o Projeto Todo Dia é Dia de Índio, Projeto Eco-arte.)

Possui vasto acervo de memória, contendo fotos e reportagens de jornais que citem a escola ou sua banda mirim. Esse material foi oferecido para o projeto “Espaço, Memória e Subjetividade: a construção social da escola”, coordenado pela Prof(a) Adir da Luz Almeida com bolsistas de pesquisa e extensão há 5 anos no local, pela diretora Ana Maria Maturana, que mostrou receptividade, cooperação e interesse com o projeto.

Com nossos olhares, percebemos a escola Municipal Djair Cabral Malheiros como um núcleo familiar, a relação da diretora com os alunos, por vezes, é comparada, em sua fala, a relação que esta tem com seus netos. A própria conservação da memória da escola através de fotos, reportagens de jornais, produções dos alunos, se dá no viés da apropriação do público pelo privado, visto que a conservação desses materiais, e a produção dos mesmos, fica centralizada na figura da diretora da escola. Na fala da mesma, também fica marcado o protecionismo da comunidade local com a escola.

Num movimento que busca entender a cultura como ruptura ,como propulsora do novo, força motriz capaz de catalizar energias a favor da razão humanizada e temporalizada, inventando uma nova cultura política, inclusiva, contemplando diferenças, com mediações possíveis das diversas experiências culturais, considerando o lugar e as narrativas sobre o lugar como múltiplas e plurais, a Escola Djair Cabral insere-se como lugar de conservação da memória e identidade local do Morro do Castro, abarcando, em suas possibilidades e impossibilidades, as demandas dessa população local que precisa de artifícios contra- hegemônicos que lhes explicitem que esses sujeitos são produtores de cultura, de saberes, de vivências, de relatos que por vezes se confundem, ou que se

complementam, de marcas espaço-temporais que modificam as relações das próximas gerações, de potencialidades, de beleza, de memória e de história.

V – CONCLUSÃO

”O dia em que o morro descer e não for carnaval o povo virá de cortiço, alagado e favela mostrando a miséria sobre a passarela sem a fantasia que sai no jornal . Vai ser uma única escola, uma só bateria .Quem vai ser jurado? Ninguém gostaria que desfile assim não vai ter nada igual

Não tem órgão oficial, nem governo, nem liga ,nem autoridade que compre essa briga. Ninguém sabe a força desse pessoal. Melhor é o poder devolver à esse povo a alegria. Senão todo mundo vai sambar no dia em que o morro descer e não for carnaval.”

(Wilson das Neves- O dia em que o morro descer e não for carnaval)

Para além de apresentar uma conclusão como fim, idéia que se extrai de um estudo esgotado, este trabalho propôs-se a apresentar questões, levantamentos que fomentassem a reflexão, reflexões que almejam tornarem-se propostas, propostas que buscam o estabelecimento de relações mais cordiais, ao menos, menos predatórias. Aliás, os

levantamentos parciais aqui apresentados nem poderiam ter a pretensão de apresentarem-se enquanto dados a fim de extrair-se uma conclusão. Seria necessário considerar uma série de outros elementos para compreender a totalidade do Morro do Castro e dos sujeitos que constroem e construíram esse espaço.

Contudo, os dados e questionamentos apresentados nos permitem fazer alguns apontamentos sobre o Morro do Castro e sua comunidade. Dessa forma é possível perceber, através da constituição da história do bairro que a materialidade do território é substancialmente alterada a partir de meados da década de 50, com a falência do projeto da Imobiliária Bela Vista e ocupação desorganizada do espaço, e, sobretudo, na década de 70, com o deslocamentos dos moradores da favela Maverói para o Morro do Castro. As relações no espaço alteram-se abruptamente na medida em que a classe que o ocupa não é mais a classe média, mas as classes populares. Um espaço que antes era belo e bucólico, passa a ser violento e perigoso.





Essa inversão das relações com o espaço e com os habitantes do mesmo origina-se dos conceitos produzidos a cerca daqueles que ocupam esse espaço, o que esses sujeitos são capazes de produzir segundo os desafios que sua realidade propõem e, sobretudo, as manifestações, riquezas, coisas, que não produzem por não estarem imersos em signos culturais que viabilizem essa produção ou dotados de artifícios técnicos que os levem a produzir obedecendo aos signos das classes dominantes.

Uma vez que não se inserem nos signos culturais da classe dominante, já que não pertencem à classe hegemônica, as produções das classes populares são tipificadas enquanto inferiores, bárbaras, dotadas de pouco valor. Essa produção subjetiva da improdução atribuída às classes populares impregna o *habitus* social e se estende para as

relações de produção que emergem desses espaços, sendo estes empobrecidos em sua materialidade.

Contudo, as classes populares continuam a produzir, continuam buscando uma identidade mais condizente com suas formas de lidar com o real. Nessa medida, torna-se necessário que o discurso competente não apenas diminua o valor da produção das classes populares, mas que isole essas produções, essas classes e o espaço em que convivem numa esfera que provoque repulsa, afastamento, uma cortina de fumaça nebulosa que indique medo, perigo, punição, criando um quebra cabeça de espaços que se encaixam e se repelem, luz e penumbra, oposições que alimentam o discurso competente.

O discurso competente que produz determinados signos detentores de características que os inserem no capital cultural em detrimento de outros, é uma produção que tem uma intencionalidade, no caso esta é o expurgamento do lócus de status social às classes menos abastadas. Essa intencionalidade é fundamental para entender o processo pelo qual ações e objetos se confundem, através do movimento permanente de dissolução e recriação de sentido.

Nessa perspectiva, a intenção desse trabalho, para além de levantar o debate a estas questões foi buscar artifícios que fossem capazes de produzir linhas de fugas, ressignificando essa identidade de improdução atribuída às classes populares. A proposta aqui defendida é que a escola vista enquanto lugar de memória, ou seja, buscando a valorização da memória local, da cultura local, dos modos pelos quais a espacialidade construiu-se através das intervenções dos sujeitos, é capaz de ressignificar a produção subjetiva a cerca das classes populares, possibilitando que as mesmas produzam identidades mais condizentes com suas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979).

Desse modo, a escola aqui é entendida como lócus privilegiado para a produção de canais de debate a cerca da questão cultural e identidade local, valorizando a história local, as produções, o conhecimento e as formas de lidar com o real, sobretudo, a memória das classes populares. Entendendo a escola enquanto uma instituição de memória que deveria, de maneira instituinte, analisar todas as ferramentas do discurso competente: a aproximação entre os conceitos de pobreza e perigo de forma tal que os mesmos se tornam “sinônimos”, a tipificação da cultura como lugar do passatempo e da diversão; a diferenciação entre cultura e cultura popular compreendendo a última como “aquilo” que não tem o status para se enquadrar na terminação “cultura”; o apagamento da memória dos grupos populares; a construção de subjetividades do menor, inferior dada a estes grupos; a segmentação dos espaços que, geralmente, atravessa a escola, e que são aspectos que convergem em um mesmo propósito: a manutenção das hierarquias de poder através do discurso competente.

Nesse sentido, destacamos a importante iniciativa da Escola Municipal Djair Cabral Malheiros na preservação de seus acervos escolares e nos esforços em promover a valorização da história local incluindo em seu currículo o estudo sobre os patrimônios locais, tanto naturais- visitas as formações naturais que fazem parte da história do bairro, trabalho de conscientização com os resquícios de mata atlântica- , como culturais – manutenção da banda mirim da escola, valorização dos grupos musicais locais e da escola de samba-.

Esse trabalho, sobretudo, é uma tentativa de acostumar nossos ouvidos para os silêncios ensurdecadores enterrados, cobertos de pó, escondidos em arquivos, gavetas, fotos antigas, cheirando a velho e mofo, amarelos, carregados de significação. Os velhos, os quase mortos, os desenganados, os que estão às vias de despedirem-se, as memórias, as falas, o novo, o que começa a construir suas marcas no espaço, formando um mosaico de

subjetividades, relações humanas, que, obedecendo a própria natureza da expressão, busquem relações menos desumanizantes.

VI- BIBLIOGRAFIA

BOSSI, Ecléia. Memória e sociedade: lembrança de velhos. 3º edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990

BOURDIEU, P. Contrafogos 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

DE CERTEAU. Michel. *A Escrita da História*. RJ: Forense Universitária: 1982.

_____. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. *A Cultura no Plural*. SP, Campinas: Papirus, 2005.

CHAUÍ, MARILENA. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. 5º ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, PAULO. Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire: (tradução de Kátia de Mello e Silva). 3º ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, PAULO. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, SP, Brasiliense, 1981.

_____ e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 2ª edição, 1986.

_____. *A Subjetivação Subversiva*, in Teoria e Debate, nº 12, 1990.

_____. *As Três Ecologias*. Campinas Ed, 1989.

MARX, Karl. A Ideologia alemã. Tradução Frank Muller. 1º ed. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. *Administração Educacional e racionalidade: o desafio pedagógico*. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

NUNES, Clarice. Memória e História da educação: entre práticas e representações. In Faced - Revista Educação em foco. V 7. N° 2. ED: UFJF Juiz de Fora, 2002/2003

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FONTES ICONOGRÁFICAS

Cedidas do Arquivo do Projeto Espaço , Memória e Subjetividade: a construção social da Escola.

FONTES MANUSCRITAS E JORNAIS

Cedidas do Arquivo da Escola Djair Cabral Malheiros ao Projeto Espaço , Memória e Subjetividade: a construção social da Escola.

Relatórios do Projeto Espaço, História e Subjetividade: a construção social da Escola