

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Magda Marly Fernandes**

**A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO VIA PARA UMA  
CULTURA DE PAZ, INCLUSÃO SOCIAL E EXERCÍCIO  
DA CIDADANIA.**

**As experiências de professores que atuaram na década  
de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade  
de São Paulo.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO  
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Magda Marly Fernandes**

**A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO VIA PARA UMA  
CULTURA DE PAZ, INCLUSÃO SOCIAL E EXERCÍCIO  
DA CIDADANIA.**

**As experiências de professores que atuaram na década  
de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade  
de São Paulo.**

Tese apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do título  
de Doutora em Educação: Currículo pela  
Universidade Católica de São Paulo, sob a  
orientação do Prof. Doutor Alípio Marcio Dias  
Casali.

**SÃO PAULO  
2010**

FERNANDES, Magda Marly. **A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania.** As experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo. 237.f.2010. Tese: (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

## ERRATA

Página	Incorreta	Correta
15	APRESENTAÇÃO 2º parágrafo; 2ª linha (...) e mais cinco capítulos a saber	(...) e mais seis capítulos a saber
16	1º parágrafo, 1ª linha- Finalmente, o capítulo V,	Retirar <i>Finalmente</i> O capítulo V,
16	Última linha (...) a construção de uma cultura de paz.	(acrescentar) O capítulo VI analisa os relatos dos professores entrevistados à luz do referencial teórico presente nos demais capítulos abrindo para as Considerações Finais.
19	Nota n. 2 – 1ª linha (...) descodificando-o criticamente.	(...) <i>decodificando-o.</i> (sem o <i>criticamente</i> )
20	6ª linha – (...) porque	(...) por que
26	1º parágrafo, 13ª linha- na liberdade	(...) da liberdade
30	2ª – 3ª linha- (...) um de alfabetização	(...) uma forma de alfabetização
36	Poema (sem autor)	(Autor) - Hamali Alcântara, 13 anos
48	5ª linha (...) legitimamente formado	(...) legitimamente formado
50	15ª linha - (...) em sistema contrato	(...) em sistema de contrato
53	1º parágrafo, 2ª linha-Nasceu em 1951 onde cresceu	Nasceu em 1951, na Vila Diva, onde cresceu.
58	2º parágrafo, 5ª frase, 2ª linha – um uma	(...) um apartamento
62	10º parágrafo, 3ª frase, 3ª linha- desconfiguração	(...) (dês)configuração
76	Epigrafe ( SHILLING)	Epigrafe ( SCHILLING)
88	1º parágrafo, 7ª linha -(...) por falta e	(...) por falta de
90	1ª parágrafo - 10ª linha -(...) trabalho, e	(...) trabalho que
110	Última linha - (...) crianças fracassadas	(...) crianças <i>fracassadas</i>
112	Última frase,3ª linha(...) <i>alteridade</i> que troca	(...) <i>alteridade</i> pela troca
116	1ª frase, última linha(...) <i>pertença</i> de deles.	(...) <i>pertença</i> deles.
125	Citação (repetiu p.116)	Sem citação
152	2º parágrafo, 6ª linha- (...) tonar professora	(...) tornar professora
153	12ª linha – Eu prestei ... <i>(fonte 12)</i>	(...) Eu prestei ... <i>(fonte 10)</i>
158	9ª linha – (...) ao lado disso... <i>(fonte 12)</i>	(...) ao lado disso... <i>(fonte 10)</i>
160	4º parágrafo, 3ª linha (...) conflitos:	(...) conflitos,

## **Ficha Catalográfica**

---

---

**TD FERNANDES, Magda Marly**

**A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania. As experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo.**

**São Paulo, p. 237, 2010**

**Tese (Doutorado) – PUCSP  
Programa: Educação: Currículo  
Orientador: Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali**

---

**Palavras-chave: violência - mediação de conflito - cultura de paz – ética – currículo.**

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Local e Data:** \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## DEDICATÓRIA

*À minha família maravilhosa  
Ao meu primeiro neto recém chegado  
Arthur.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Alipio Marcio Dias Casali que a cada aula e a cada encontro me instigou a refletir sobre minha vida e minha prática docente.

Ao Professor Dr. Ubiratan D'Ambrosio, que para mim representa o guardião dos conhecimentos sobre educação para uma cultura de paz e não violência no Brasil.

À Dra. Profa. Elcie Apparecida Salzano Masini a quem sempre admirei como mestre e defensora dos direitos da pessoa com deficiência, e agora ainda mais pela qualidade de seus apontamentos durante a qualificação desta tese.

Aos professores do Programa Educação: Currículo pela contribuição e apoio durante as disciplinas cursadas.

Aos amigos professores companheiros de trabalho Célia, Silvana, Eliana, Rômulo, Marines, Rosangela, Francisco e Wanda que me incentivaram a continuar.

Aos professores de Cidade Tiradentes que me acolheram e tornaram possível esta pesquisa.

Aos meus alunos, a razão de ser professora.

*A ancestralidade não ficou no passado, ela se atualiza em cada geração constituindo um reservatório adormecido de memórias e valores que reverberam em todos os níveis do nosso ser/estar no mundo. Durante centenas de milênios construímos nossa identidade com base na tribo, comunidade ou grupo de pertença. Como útero coletivo, essa sociabilidade sincrética era a referência imediata, criadora de sonhos, medos e possibilidades de futuro. A situação mais trágica e perigosa não era a morte, mas o banimento, pois ele significava a completa ruptura da vida material, social e espiritual. O desterrado era literalmente um "ninguém", sem identidade, por haver perdido seu direito à ancestralidade.*

*Ética, um desafio à desigualdade*  
*Lia Diskin*

FERNANDES, Magda Marly. **A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania.** As experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo. 237.f.2010. Tese: (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

## RESUMO

Esta pesquisa trata da mediação de conflitos relacionada à prática política da ação docente, entendida como ações pedagógicas concretas de impacto sócio-cultural e modificação ambiental contra as violências. O problema são os conflitos geralmente negligenciados e não trabalhados pedagogicamente, perpetuando mecanismos excludentes e uma educação imobilista, alienante. O objetivo é compreender as razões ou argumentos que levam professores a criar ações pedagógicas como forma de resolução de conflitos. Os sujeitos da pesquisa são professores que atuaram na década de noventa, na Cidade Tiradentes - Zona leste da Cidade de São Paulo. A delimitação geográfica foi escolhida devido ao fato da Cidade Tiradentes ter o menor índice de violência da região, apesar dos parcos recursos de políticas públicas de beneficiamento, o que contraria a lógica da violência social e instiga nosso olhar sobre a atuação dos professores. A delimitação temporal foi resultado das fontes de informação, perfil dos sujeitos e reconstituição histórica do bairro. O alinhamento do tema foi definido pela reflexão do pesquisador durante a busca da compreensão sobre educação, violência, mediação de conflitos e cultura de paz, que configuraram os capítulos da investigação. O método utilizado foi a abordagem qualitativa - *estudo de caso*, tendo o pesquisador como um observador participante. Para as entrevistas, foram aplicadas perguntas semi-estruturadas a partir de um roteiro organizado em torno de três dimensões: a produção do trabalho, a produção política e a produção simbólica dos pesquisados. Os resultados apontam para o entendimento da mediação de conflitos, não só como método com técnicas importantes a serem aplicadas num determinado contexto, mas como constitutiva da ação política, portanto ética, na educação.

**Palavras - chave:** violência – mediação de conflito - cultura de paz – ética – currículo.

FERNANDES, Magda Marly. **The conflicts mediation as a means of a peace culture, social inclusion and citizenship exercise**: the experiences of teachers that worked in the 1990's, in Cidade Tiradentes – São Paulo city East Zone. 237.f. 2010. Thesis: (Doctorate in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

## ABSTRACT

This research studies the mediation of conflicts related to the political practice of the teaching actions, understood as the concrete pedagogical actions with socio-cultural impact and environmental change against the violences. The problems are the conflicts generally neglected and not pedagogically worked, perpetuating exclusionary mechanisms and an immobilist, alienating education. The objective is to understand the reasons and arguments that lead the teachers to create pedagogical actions as means of conflicts solution. The individuals of this research are teachers that worked in the ninety decade, in Cidade Tiradentes – São Paulo City East Zone. The geographic delimitation was chosen due to the fact that Cidade Tiradentes has the lower violence index in the region, despite the scarce resources of the development public politics, what opposes the social violence logic and instigates our eyes on the teachers' performance. The time delimitation was a result of the information sources, the individuals profile, and the district historic reconstitution. The theme alignment was defined by the researcher reflection during the search for the education, violence, conflicts mediation and peace culture understanding, which configure the research chapters. The used method was a qualitative approach – case study, with the researcher as a participant observer. For the interviews, a semi-structured questionnaire was applied from an itinerary organized around three dimensions: the work production, the political production, and the symbolic production of the investigated individuals. The results point to the understanding of the conflicts mediation, not only as a method with important techniques to be applied in a given context, but as the political action constitutive, therefore the ethics, in education.

**Key-Words:** violence – conflict mediation – peace culture – ethics – curriculum.

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	
SER PROFESSOR NA CIDADE TIRADENTES.....	24
1.1.Cidade Tiradentes – um breve histórico .....	25
1.2.Perfil dos professores entrevistados .....	50
CAPÍTULO II	
AS BASES TEÓRICAS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS .....	61
2.1.A concepção de conflito.....	61
2.1.1. A negação do conflito .....	64
2.1.2. Os métodos de mediação de conflitos .....	66
2.1.3. Mediação de conflitos na escola .....	68
2.2.Silenciamentos dos conflitos na escola .....	73
2.2.1.A (dês)configuração das identidades nas dimensões dos silenciamentos.....	76
2.3. As pulsões de superação humana a partir dos conflitos.....	85

## CAPÍTULO III

IDEIAS E IDEOLOGIAS DOS PENSADORES CLÁSSICOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESVIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS .....	88
3.1 A educação como bem social - Immanuel Kant.....	92
3.2 A educação como direito civil – O relatório Condorcet-França 1792.....	98
3.3 Educação como instrumento ideológico – Emile Durkheim .....	100
3.4 Educação e liberdade – John Dewey.....	104
3.5 A educação como direito no Brasil: direcionada para a prática pedagógica de ação política do professor, defendida por Anísio Teixeira e Paulo Freire.....	107

## CAPÍTULO IV

CONFLITOS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: A RECUPERAÇÃO E A VALORIZAÇÃO NA INCLUSÃO DO EXCLUÍDOS.....	110
4.1 Das (o)posições corporais ao disciplinamento incorpóreo dos sujeitos ..	111
4.2 O direito de ser incluído na contramão de ser absorvido.....	121
4.3 As concepções de infância e juventude <i>pobres</i> no discurso das políticas de ajuda e merecimento.....	125

## CAPÍTULO V

A ÉTICA POLÍTICA DA AÇÃO DOCENTE E OS CAMINHOS DA MEDIAÇÃO.....	130
5.1 Contextualização histórica do movimento da Educação para a Paz .....	130
5.2 A relação entre cultura de paz, inclusão social e exercício de cidadania.	137
5.3 Entendendo a desobediência civil como força da não-violência.....	141
5.4 A educação ética para a ação política em uma cultura de paz .....	144
5.5 O desvelamento dos conflitos potencialmente desumanizantes como prática política da ação docente .....	147

## CAPÍTULO VI

RELATO DOS PROFESSORES QUE ATUARAM NA DÉCADA DE 1990 NA CIDADE TIRADENTES –ANÁLISE.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	170
BIBLIOGRAFIA.....	171

## APÊNDICE

A - Roteiro das entrevistas .....	179
B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE .....	180
C - Transcrição da entrevista 1 .....	182
D – Transcrição da entrevista 2 .....	192
E – Transcrição da entrevista 3 .....	203
F – Transcrição da entrevista 4 .....	208
G – Transcrição da entrevista 5 .....	216
H – Transcrição da entrevista 6 .....	229

## Apresentação

Esta tese trata da mediação de conflitos, não só como método com técnicas importantes a serem aplicadas num determinado contexto, mas como constitutiva da prática docente. O campo empírico é o bairro de “Cidade Tiradentes”, fundada em 1984, fruto da higienização branca ocorrida em São Paulo durante o governo militar. Os problemas na constituição deste bairro geraram conflitos insustentáveis refletidos na saúde, no trabalho, nas escolas e na cultura da comunidade. Aos poucos, as situações foram sendo modificadas pela convergência de esforços organizada por educadores que atuaram na década de noventa no bairro, período em que a população não suportava mais o abandono do poder público. Os aportes teóricos discorrem sobre a importância do desvelamento dos conflitos na educação, e o currículo como lócus de uma cultura de paz que pressupõe a prática política, portanto ética, da ação docente.

O texto está organizado com uma *Introdução* onde é apresentado o teor da pesquisa, sua importância e metodologia, e mais cinco capítulos, a saber: o capítulo I, intitulado *Ser professor na Cidade Tiradentes*, apresenta uma breve história da formação do bairro, os conflitos gerados, para em seguida apresentar o perfil dos professores entrevistados e a categorização das entrevistas; o capítulo II, intitulado *As bases teóricas da mediação de conflitos*, propõe-se a discutir conceitos como conflito e violência, os métodos de mediação de conflitos e sua aplicabilidade em contextos escolares. Este capítulo preocupa-se também com a formação da identidade dos estudantes na cultura da banalização da violência e a força de superação humana no enfrentamento dos conflitos; o capítulo III, intitulado *Ideias e ideologias dos pensadores clássicos sobre a escolarização: contribuições, limites e desvios de uma educação para todos*, percorre as idéias de pensadores clássicos sobre a educação como bem social e direito civil, e revê as idéias de educação no Brasil, direcionada para a prática política de ação docente.

No capítulo IV, *Conflitos nos processos de inclusão escolar: a recuperação e a valorização na inclusão dos excluídos.*, há uma crítica sobre as políticas de ajuda e merecimento às crianças com fracasso escolar, cujas

ações, organização e legalidade, que a priori servem para o fortalecimento do direito no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, podem estar reafirmando as exclusões. O capítulo caminha por autores e pesquisadores que analisam as representações sociais sobre infância e juventude pobres, e as idéias de educação para todos desidratadas das idéias de educação como direito de todos ao acesso ao conhecimento.

Finalmente, o capítulo V, *A ética política da ação docente e os caminhos da mediação*, serve de balizador para a compreensão das razões e argumentos que levam educadores a criar ações pedagógicas como forma de resolver conflitos. O capítulo busca também entender o seu oposto, o inativismo servil dos profissionais da educação quando silenciam diante dos conflitos, contribuindo para a perpetuação das ações violentas. O capítulo finaliza com contribuições para o desvelamento de conflitos potencialmente desumanizantes, o primeiro passo para a construção de uma cultura de paz. .

## Introdução

O enfrentamento da vida é expresso por um comportamento social ambíguo, propenso à destruição e à criação. Na história da humanidade, não podemos deixar de assinalar a preferência pelo uso da violência como forma de resolver conflitos. A guerra, a fome e a miséria são as expressões máximas da violência que ocorrem nos micro e macro espaços das relações humanas, culturais, científicas, religiosas e entre as nações muitas vezes em nome da ordem, da paz ou do desenvolvimento. Esse percurso tem demarcado os extremos econômicos e os problemas ambientais e sociais que ameaçam a vida em todo o planeta. Se existem poucos registros de sucessos de solução de conflitos sem uso de violência é porque há poucas práticas democráticas sendo exercidas. As tentativas de solução de conflitos sem uso da violência precisam ser estudadas, aprimoradas, desenvolvidas, lembradas, reformuladas, experimentadas e cuidadosamente armazenadas num acervo cultural no limite constitutivo das emergências que despontam. Só conseguimos entender os conflitos dentro das relações de poder onde moram as vicissitudes e as vontades políticas em suas tendências, interesses e desvios. Este processo gera cultura e significados que se reproduz nas gerações seguintes. Construir uma cultura de paz, inclusão e cidadania depende das formas de como abordamos os conflitos e de como tentamos resolvê-los ou superá-los, e principalmente como ensinamos esta experiência. Este aprendizado determina os significados que daremos ao mundo e como trataremos uns aos outros.

Urge, pois, um autêntico pacto educacional global pela paz e contra todas as formas de violência, da violência física direta – brigas, disparos, tortura, atentados terroristas ou violência contra as mulheres (agressões, violações, assassinatos, conhecidos como violência de gênero) – até as diferentes formas de violência estrutural – possibilidades distintas de acesso a recursos, aos serviços médicos, à educação, à cultura pela origem social, segregação social, racial, sexual – ou, determinadas formas de violência cultural, como a manutenção de determinados preconceitos e formas de segregação sexual, com base nas tradições culturais, o fomento de ódio e do fanatismo contra determinados grupos ou etnias. (JARES, 2007, p.14)

Diferente da lógica da violência, que é eliminar, a lógica da mediação de um conflito é estabelecer um pacto para construir equidade e justiça. Mas o *homem pode ser um lobo para o homem quando então vive como lobo e não como homem* (MULLER, 2007:45) e é nesse território de lobos e de homens que procuraremos compreender a mediação de conflitos como prática política da ação docente. Há três pressupostos onde apoiamos nossas reflexões sobre o tema mediação de conflitos: o *primeiro pressuposto* é o de que os conflitos são inerentes à condição humana no macro/coletivo (história da espécie) e no micro/individual (história do sujeito). A vida subjetiva é a vida em conflito que integra um coletivo onde se dá o trabalho, a ação produtiva essencial à sobrevivência. Neste coletivo constituído por grupos hierárquicos (vertical e horizontal) transitam significados e símbolos, crenças e valores que podem ser contestados ou incorporados alimentando as ações. O *segundo pressuposto*, complementar ao primeiro, refere-se às experiências de tentativas de solução de conflitos que constituem nossas experiências de vida e aprendizado. O *terceiro pressuposto* é a visão do conflito como oportunidade de mudança, (visão positiva do conflito) essencial ao desenvolvimento evolutivo do ser humano e transformação de realidades. Dada a relevância desses pressupostos, os conflitos não devem ser contornados, mas atravessados, clarificados e solucionados por mediações. As mediações são tentativas de esclarecimentos e compreensão mais profunda de uma situação que pode ser modificada pelo menos em possibilidade. As mediações de conflitos como fonte do conhecimento não se resumem a conciliações ou acordos tácitos em instantâneos sociais (brigas ou desentendimentos entre indivíduos ou grupos); vão além quando evocadas para a análise e percepção de situações desumanizantes que só mudam se mudarmos a maneira de pensar e de agir nas formas de governar ou de gerir as liberdades e os direitos. Como envolve várias dimensões em diferentes contextos, focaremos aqui as mediações de conflitos realizadas através das ações pedagógicas intencionais para mudança cultural e ambiental contra as violências, ou *prática política, portanto ética, da ação docente*. Severino (2006) diz que a educação tem por finalidade a instauração e consolidação da cidadania, qualidade específica de nossa existência concreta. Quando investimos no sujeito pessoal e no sujeito social, intervimos na construção da cidadania. A cidadania é um processo educativo contínuo, cheio

de dilemas, contradições, obstruções e impedimentos - os conflitos. É através da inquietação positiva que os sujeitos são convidados a refletir sobre os problemas da vida em comunidade, e ter uma percepção mais apurada da história e do mundo a sua volta; passa de um vulto anônimo individualista, para um sujeito expressivo, coletivo, construtor da realidade. Mas para a construção de uma educação para a paz, isso só não basta. É necessário ter compromisso com uma prática que liberte as mentes das ações desumanizantes enraizadas na cultura do preconceito; este é o eixo vertebrador da prática política da ação docente. O problema é que os conflitos vêm sendo negligenciados e não trabalhados pedagogicamente perpetuando a reprodução da educação imobilista, alienante.

O radical comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em círculos de segurança, nos quais aprisione também a realidade. (...) Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p.27).

Para Freire, a prática *bancária*<sup>1</sup> é caracterizada como a *cultura do silêncio* dos conflitos, que no máximo faz amenizar a situação (da busca dos sujeitos por mais vida), mantendo a consciência imersa nela (na busca), e fora da ação (política). Tal prática criticada por ele, como não se envolve na práxis problematizadora<sup>2</sup>, também não reconhece as pessoas como seres históricos sociais em situações limites, e muito menos se identificam ou lhes dão crédito em suas argumentações. Então é preciso um processo que vá *além do intelectualismo alienante, superando o autoritarismo e a falsa consciência do*

<sup>1</sup> A concepção de prática bancária forjada por Paulo Freire tem a educação imobilizante, fixada mais em palavras vazias do que na realidade histórica dos sujeitos. Ela se fixa no diálogo não denunciante da realidade desumanizadora, nem ajuda a buscar de onde vêm as iniquidades, e como fazer para superá-las.

<sup>2</sup> Distanciar-se do mundo para pensar criticamente sobre ele *descodificando-o criticamente*. Nesse movimento, toma consciência de si como instaurador do mundo da experiência vivida.

*mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens que resulte em sua humanização (FREIRE, 1987, p.75).* Em decorrência desse problema fazemos os seguintes questionamentos: se existe um dever ético político implícito para com as novas gerações na ação dos educadores (professores, gestores), porque não investem em ações pedagógicas transformadoras contra as violências? Há um poder coercitivo que amedronta ousar em mudanças? Ou ainda se debatem em pensamentos nem sempre conscientes de repulsa sobre coletivos sociais? O que significa a paz para os alunos, e o que significa a paz para os professores?

Para responder às perguntas, nos apoiamos em evidências estudadas por vários autores clássicos e contemporâneos cujos rastros nos levam a formular as seguintes hipóteses:

- *A falta de espaços de discussão em bases democráticas na escola não permite o desvelamento dos conflitos perpetuando a educação balizada na cultura da violência.*
- *A educação para a paz sem ações pedagógicas transformadoras pode ser entendida equivocadamente como eufemismo a serviço da ideologia dominante.*

Por se constituir de ações subjetivas protagonizadas num contexto específico em tempos e espaços diferentes, o objetivo é *compreender as razões ou argumentos que levam professores a criar ações pedagógicas como forma de resolução de conflitos*. Para a realização desta pesquisa, duas preocupações foram pertinentes: a primeira apoiada num referencial teórico sobre mediação de conflitos, educação e direito, práticas excludentes na escola, cultura de paz e a prática política da ação docente; e a segunda, a pesquisa empírica realizada junto a professores que atuaram no bairro de Cidade Tiradentes – Zona leste de São Paulo na década de noventa. Nesta época, houve uma convergência de esforços da comunidade e das escolas que mudaram o rumo da história do bairro, o que justifica o recorte temporal. A delimitação geográfica foi escolhida porque a Cidade Tiradentes, embora localizada numa região considerada das

mais violentas, se diferencia por ter o menor índice dessa incidência, apesar dos parcisos recursos de políticas públicas de beneficiamento, o que contraria a lógica da violência social e instiga nosso olhar sobre os professores. A relevância desse estudo se fundamenta na necessidade de repensar a prática política da ação docente como forma de mediação de conflitos.

Para a realização desta investigação, foi necessário visitar várias vezes a região, participar de eventos, acompanhar os noticiários do jornal comunitário local, entender o sincretismo religioso, as manifestações culturais, sentir os problemas sociais que ainda enfrentam, e conversar com lideranças. A partir das fontes de informação, foi possível reconstituir a história da Cidade Tiradentes, as características do bairro e como a comunidade se organizou para resolver conflitos. Os professores aparecem como sujeitos atuantes num contexto histórico perverso. Por isso, a *abordagem* utilizada na pesquisa foi a *qualitativa - estudo de caso*. Esta abordagem enfatiza o significado que os sujeitos dão aos problemas na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes sobre o objeto estudado: a mediação de conflitos.

Goode e Hatt (1968) apud Lüdke e André (1986) caracterizam o uso de uma variedade de fontes de informações e riqueza de dados descritivos para compreensão da dinâmica cultural de como os conflitos podem ser mediados. O comportamento singular e distinto do ser humano dentro de seu espaço vital limitado tem uma especificidade que funciona como uma unidade dentro de um sistema mais amplo que pode trazer repercussões significativas. Esta visão parte do pressuposto que existe uma interdependência entre a subjetividade do sujeito observador e do fenômeno observado, de seus valores e crenças, das convicções e expectativas, sonhos e esperanças, com plano aberto e flexível sobre a realidade marcada de significados simbólicos, históricos e culturais.

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhe um significado. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Segundo Chizzotti (2005), o método diferencia-se do estudo quantitativo que fixa relações dentro de um modelo único, sem a imprevisibilidade das contradições. A característica dessa abordagem é que o fato de os *conflitos não serem mediados por ações pedagógicas* não partiu de uma definição apriorística. Ela decorreu de um processo que foi sendo definido e delimitado por experiências acumuladas do pesquisador durante sua trajetória como professor atuante; pelo diálogo junto às crianças, jovens e adultos; pelo envolvimento com educadores e seus propósitos; pela busca teórica conceitual sobre educação, educação humanizada, violência, mediação de conflitos e educação para a paz. Como afirma Chizzotti (1995):

(...) a delimitação do problema pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõe também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas (CHIZZOTTI, 1995, p. 80).

A existência é a própria essência da vida constituída a partir do sujeito histórico-social, geograficamente localizado. A investigação da prática ou do agir humano busca a compreensão da sua intervenção na natureza, na sociedade e na cultura, construindo e realidade e a si mesmo numa troca interativa entre ação e pensamento. Conforme explica Severino (2006:43-65) precisamos compreender o sujeito em três dimensões: a da *prática produtiva* – que é a dimensão do trabalho de onde tira o sustento e sobrevivência – a *prática política* das relações sociais hierarquicamente constituídas (relações de poder) – que mobiliza as negociações para garantir a subsistência primária e social – e a *prática simbólica* dos significados que damos à existência – os sentidos, conceitos e valores advindos da nossa experiência e aprendizagem que impulsionam ações/reações para a superação de problemas e desvencilhamento das impregnações ideológicas.

Seguindo estas dimensões da prática profissional, política e simbólica dos sujeitos, um roteiro com perguntas *semi-estruturadas*, que Lüdke e André (1986,

p.29) definem como uma maneira não rígida de conduzir a entrevista, foi aplicado, semelhante a uma conversa informal. A partir das narrativas dos professores, foi possível categorizar semelhanças e diferenças e relacioná-las ao conteúdo teórico da pesquisa. A seleção dos sujeitos se deu pela proximidade com o pesquisador nas idas e vindas em Cidade Tiradentes, sendo que parte deles saiu do relato dos entrevistados. A afinidade histórica deixou-os à vontade e seguros em relação ao propósito das entrevistas. A transcrição mecânica da fala das pessoas incorporou anotações dos silêncios, gestos, risos, entonação de voz do informante que não passaram pelo gravador. A transcrição não evitou redundâncias ou frases confusas. Bordieu(1999) considera um dever do pesquisador nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem da explanação das entrevistas.

O número de seis entrevistados permitiu um *acompanhamento próximo aos sujeitos*, de modo a captar as representações subjetivas, em suas diferentes trajetórias, valores, concepções, ideias e referenciais simbólicos que impulsionaram à superação de conflitos. As entrevistas foram agendadas com antecedência, em locais de preferência dos entrevistados, em ambientes descontraídos, seguros de interferências. Foram dirigidas levando-se em conta a sequência do pensamento do pesquisado, procurando conduzir a conversação recorrendo à memória dentro de uma narrativa natural, sem interromper o seu fluxo.

A apresentação do teor da pesquisa, a intenção e objetivo, bem como a autorização de uso de gravador, fotografias e sigilo das identidades foram registrados em documento próprio, o *consentimento livre esclarecido*.<sup>77</sup>

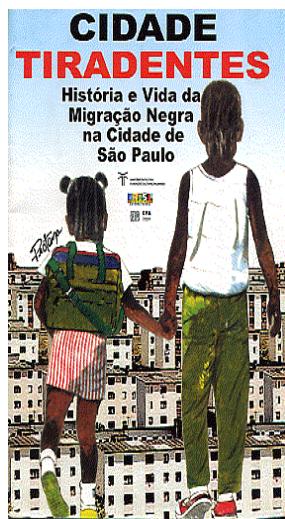
O roteiro foi orientado pelas perguntas: 1- O que o levou a ser professor na Cidade Tiradentes; 2. Quais os conflitos (*impedimentos- obstáculos*); 3. As mobilizações para solução dos conflitos; 4- O que pensa da prática docente.

---

<sup>77</sup> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE  
PARECER CONSUBSTANCIADO  
Protocolo de pesquisas nº 154/2010

## CAPÍTULO I

### SER PROFESSOR NA CIDADE TIRADENTES.



Cidade Tiradentes, a África é aqui? Este é o título da publicação “*Cidade Tiradentes: história de vida da migração negra da Cidade de São Paulo*”, uma cartilha popular editada em 2008.<sup>3</sup> Lendo essa cartilha, foi possível observar que é na contramão da história que as coisas acontecem. Morin (2005) ilustra que o *desvio do devir ou desvio da tendência* é um processo do tempo histórico, que acontece nas entradas dos eventos; um fenômeno percebido como inusitado ou inovador, esmagando na origem a linearidade dos fatos: o *motor principal da história é um desvio que se desenvolve ao mesmo tempo em que paralisa a regulação que o freia, ou que se enfraquece, na força que o reprime* (MORIN, 2005:210-211). Em outras palavras, a mesma lógica do freio que gera a força para enfraquecer um movimento paradoxalmente ajuda a expelir de seu núcleo o desejo latente em continuar: a *história avança não de frente como um rio majestoso, mas por desvios que suscita acontecimentos externos ou internos (...).* Qualquer evolução é um fruto de um desvio bem sucedido, cujo desenvolvimento transforma o sistema de onde é oriundo: organiza-o e reorganiza-o, transformando-o (MORIN, 2005:212).

<sup>3</sup> Esta cartilha resgata a história de uma localidade muito específica na realidade brasileira, e recupera, de modo objetivo e lúdico, uma faceta cruel da configuração dos espaços habitáveis do País. Cidade Tiradentes é um complexo de conjuntos habitacionais populares, entremeados de aglomerados urbanos, fruto do processo de confinamento ou de afastamento das populações negras e carentes dos centros urbanos metropolitanos. Da sua concepção à habitação e expansão, Cidade Tiradentes passou por situações várias para acolher e adaptar-se às necessidades da população que para lá foi enviada. Redação de Ubi Inaê Kibuko

Essa análise é importante para entendermos o surgimento do bairro “Cidade Tiradentes” e a força de um povo que soube enfrentar conflitos sem uso da violência, nosso campo empírico da pesquisa.

### 1.1 - Cidade Tiradentes - um breve histórico

Em meados da década de 70, por ocasião da ampliação do fluxo econômico de mercadorias produzidas dentro e fora de São Paulo, vários projetos de ampliação das vias locais e vicinais da marginal do Rio Tietê e também do Rio Tamanduateí foram planejados. A implantação dos projetos provocou impactos sociais sem precedentes em comunidades ribeirinhas incólumes às críticas de defesa dos direitos humanos em pleno apogeu da Ditadura Militar (1964-1985). A região central de São Paulo foi minada na ocasião, atingindo moradores dos bairros Bexiga, Casa Verde, Limão (Rio Tietê) e Ipiranga, Vila Prudente e Jabaquara (Rio Tamanduateí). Em lugar das casas simples, instalaram-se indústrias, depósitos e transportadoras. Estas serviram (e servem) de base para o principal trajeto de mercadorias entre São Paulo e cidades vizinhas, e também ao porto de Santos e estradas que seguem para outros estados do norte, sul, oeste e sudeste. O poder público, na época prevendo o grande deslocamento em massa das famílias por conta da construção das vias, adquire uma gleba de terras numa região conhecida como Fazenda Santa Etelvina. A gleba compreendia 15 km<sup>2</sup> de área verde com mata atlântica densa, repleta de eucaliptos, lagos, nascentes e olarias artesanais. Em parte desse terreno foram erguidos os primeiros conjuntos habitacionais populares conhecidos como COHABs - *Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo*, planejados pelo CDHU - *Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo* em parceria com grandes empreiteiras financiadas pelo BNH – *Banco Nacional de Habitação* que atuou nesta área pouco antes de seu fechamento <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O BNH foi criado em 1964, pelo presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, o primeiro presidente da Ditadura Militar com o objetivo de financiar habitações. Em 1967 ano em que o Marechal promulgou a Constituição que institucionalizou a Ditadura (24/11/1967), o BNH assume o controle do FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, fundo comum de serviços pela contribuição compulsória de patrões e empregados. Com a imensa massa de recursos que controlava, o BNH *financiou* companhias habitacionais em programas destinados às faixas populares como por exemplo a COHAB de São Paulo, empurrando a população pobre para as periferias desarticulando o vínculo de solidariedade que existiam entre as pessoas e sem análise de impacto social e a infraestrutura necessária. Também *financiou* corporações imobiliárias privadas. Entrou numa crise financeira causada por “mau gerenciamento e desvios” sendo fechada em 1986, e assimilada pela *Caixa Econômica Federal*.

As terras adquiridas pertenciam a vários proprietários fazendeiros de famílias tradicionais que tiveram oportunidade de vendê-las em bloco ao governo na década de 70<sup>5</sup>. Inicia-se o processo de desapropriação ao lado da promessa da casa própria, o sonho de muitos brasileiros. Como o financiamento estava diluído em décadas, a aquisição das casas e dos apartamentos populares que tinham em média 30 a 40 metros quadrados de área útil apesar de financeiramente acessível, tinha a possibilidade de renegociação posterior duvidosa por apresentar problemas com as escrituras dos terrenos com até dois proprietários na mesma propriedade<sup>6</sup>. Sem muita opção, a população ribeirinha, praticamente despejada, foi alojando-se no que é considerado o maior conjunto habitacional popular da América Latina, constituindo oficialmente o subdistrito de Cidade Tiradentes, nome escolhido pela população em homenagem ao inconfidente defensor na liberdade Joaquim José da Silva Xavier. Foi inaugurada em 14 de julho de 1984

O deslocamento, considerado pelos moradores uma *política de higienização branca*, retirou das principais vias de ligação de São Paulo um número relativo de trabalhadores em sua maioria negros de descendência africana. Marcados pela pobreza estrutural histórica, nunca mais foram lembrados nem pelos toques de samba chorado do típico paulistano, nem pelas tradicionais escolas de samba que atualmente ocupam os mesmos locais onde antes habitavam: as sedes das escolas Rosa de Ouro (Bairro Bexiga), Camisa Verde e Branca (Bairro da Casa Verde) e Vai-Vai (Bairro da Barra Funda-Limão). Embora sem legitimação da exclusão geopolítica e social

---

<sup>5</sup> Não obstante, em 1964, o até então engenheiro Paulo Maluf torna-se presidente da *Associação Comercial de São Paulo* integrando as forças da economia paulistana. Logo resolve entrar na política, graças à amizade com o general Artur da Costa e Silva e sua mulher Iolanda Costa e Silva. Com a eleição do general para presidente (pelo Congresso Nacional em 1967) o general ficou conhecido como o chefe da chamada "linha dura" do regime militar que Maluf adotou como postura em suas campanhas políticas. O engenheiro foi indicado para a presidência da *Caixa Econômica Federal de São Paulo* (1967 e 1968) que por acaso dirigia as linhas de crédito da habitação popular. Em seguida foi prefeito de São Paulo (1969 a 1971) e Secretário dos Transportes (1971 e 1975) abrasado pelo empresariado, banqueiros e setores de produção comercial. Paulo Maluf chega ao governo do Estado de São Paulo (1979 a 1982) e depois eleito Deputado Federal (1983 a 1987). A partir desta data inicia uma derrocada sem volta com várias tentativas para a Presidência da República almejada desde sua aproximação na presidência do General Arthur da Costa e Silva. Carrega em sua biografia escândalos de desvio de dinheiro em superfaturamento de obras públicas entre outras acusações.

<sup>6</sup> Fonte: Jornal – O Estado de São Paulo. *COHAB fez venda irregular*. Publicação de 18 de julho de 1991. P. 3-2. In: NASCIMENTO, 2005. Anexo I.

ocorrida na época, alguns moradores da Cidade Tiradentes citam que os locais destas escolas de samba são resquícios das antigas ocupações.

A população só tinha a moradia, mais nada. Nenhuma possibilidade de trabalho para garantia de sobrevivência. O único posto de saúde, o Glória, que também funcionava como pronto socorro, na maioria das vezes não tinha médico. Uma escola por Cohabs, muitas delas não tinha condições de funcionamento além das pouquíssimas vagas. Não havia mercados para abastecer as famílias, padarias ou vendas. Era uma perua que abastecia de pão o lugar por algumas horas e depois ia embora. Sem condições básicas, saneamento básico, segurança e iluminação nas ruas, muitas residências foram abandonadas.

Esquecidos no horizonte da periferia da Zona Leste de São Paulo, como ainda se auto-reportam, os habitantes só puderam expressar verdadeiramente a vontade de viver através da pressão dos grupos organizados e pela memória cultural que ainda tentam preservar. Aos poucos, a população, sem conseguir muitos benefícios junto ao poder público, foi obrigada a criar alternativas por seus próprios meios: o projeto “Orelha de Caderno”, que alfabetizou milhares de moradores e conseguiu parcerias com universidades locais; o movimento cultural MOCUTI – Movimento Cultural de Cidade Tiradentes pelas questões culturais raciais que divulga a dança afro □ DANÇAFRO □ integrando-se aos grupos políticos como “Força Ativa”, “Aliança Negra” e “Pombas Urbanas”, e ainda os movimentos hip-hop<sup>7</sup> que através da arte e comunicação conscientizam os moradores e discutem problemas convocando a população a organizar-se. Esta diversidade de entidades, grupos e movimentos insurgiu nas reuniões do grupo GABI □ Grupo Amigos das Boas Ideias. Este grupo foi o mais antigo grupo de intencionalidade política criado entre as décadas de 80-90. Posteriormente, o grupo diluiu-se em várias frentes que se uniam frequentemente nos fóruns de discussões e semanas culturais. Um corpo maior de entidades se configurou a partir desta egrégora, reforçando a convicção dos professores de que a educação informal e a formal deveriam engajar-se.

---

<sup>7</sup> Movimento Cultural iniciado na década de 70 nos EUA com componentes de dança (Breakdance), grafite, instrumentação de DJ, MCing ( animador da festa com rimas improvisadas), o rap (ritmo e poesia) das músicas – protesto. No Brasil, o movimento foi adotado pela juventude pobre e negra das periferias de cidades grandes como forma de discussão sobre o preconceito racial e é usada como instrumento político de conscientização para romper com essa realidade.



Foto 1 - Educação de Jovens e Adultos em Cidade Tiradentes – Capacitadora de Professores (década de 90).



Foto 2 - Articulador cultural do Projeto “Orelha de Caderno” alfabetização de Jovens e Adultos de Cidade Tiradentes.

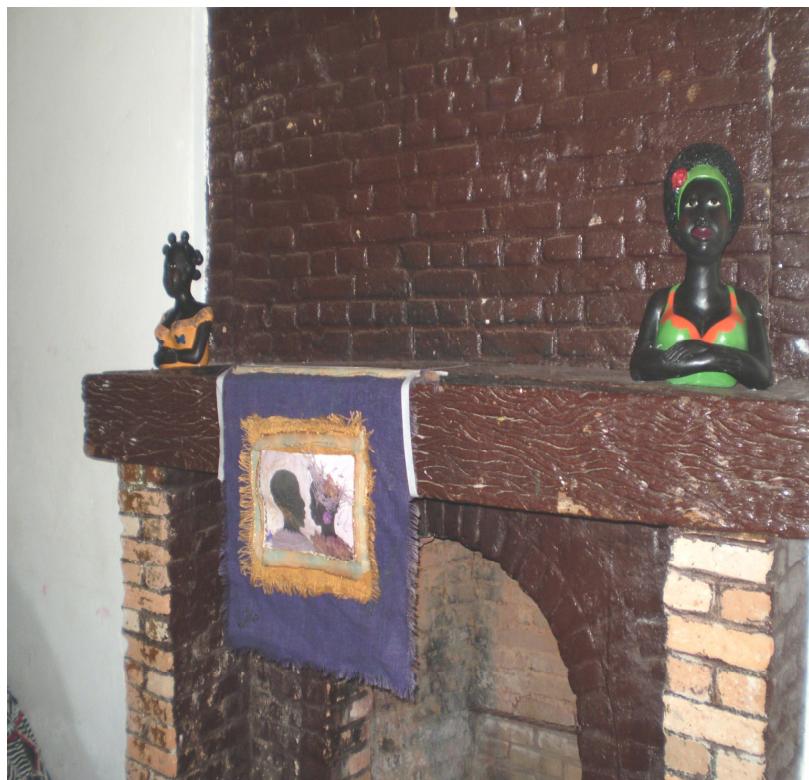


Foto 3 - Membro do GABI – Grupo Amigos das Boas Idéias

As carências identificadas como emergências eram desde o início a saúde, o transporte e a criação de creches. As três ligadas à força de trabalho. A educação com valorização cultural da comunidade negra foi uma prerrogativa que veio aos poucos, pela conscientização da população sobre sua cidadania. A capacidade de exercer a cidadania incluía o combate à discriminação e a luta contra o preconceito, o que apontava para identidade do ser negro. A compreensão de cada negro sobre sua própria condição humana deveria ser ensinada, não como um castigo de Deus, mas como resultado de uma história.



Foto 4 - Casa de Cultura / Casa da Fazenda (externo)



Casa da Fazenda - (interior)

A busca de recursos pessoais, sociais e políticos para conquista de maior independência e autonomia estavam ligados a um de alfabetização muito mais profunda do que a simples codificação e descodificação das palavras escritas. Os programas de combate ao analfabetismo foi um dos passos para o acesso ao conhecimento - a educação problematizadora de Paulo Freire. Os jovens e adultos foram instigados a buscar níveis de escolarização cada vez mais altos, como o ingresso no Ensino Médio, Técnico e Superior. O *Educafro*  *Educação para Afrodescendentes*  foi uma das estratégias para preparar jovens sem recursos para ingressar na faculdade. O curso gratuito era realizado por professores voluntários, que insistiam para que os alunos estudassem para dominar conteúdos e vencer os concursos. Sem esta passagem, ficaria cada vez mais difícil chegar ao domínio da argumentação política, artística, científica e cultural e conseguir melhorias na condição de vida. Até então, alguns grupos radicais defendiam pensamentos em favor de um *apartheid* étnico-geográfico como a não-miscigenação entre brancos e negros, e a não dependência da administração pública da Cidade de São Paulo. Mais do que nunca, educação e a cultura deveriam tomar forças para a

mudança de pensamento contra a discriminação. O trabalho na condução de caminhos não violentos exigia habilidades na comunicação durante os embates, além da perspicácia em destacar encaminhamentos a partir dos argumentos dos grupos. Este foi o trabalho pedagógico dos professores: enfrentar obstáculos e transpor as contradições sem deixar os conflitos descambarem em violências.

A dedicação e a perseverança são esforços humanos inerentes à luta pela vida; a construção da prática democrática, um domínio que ainda vemos em poucos, levam grupos ao não uso da violência, ao não afrouxamento dos princípios éticos e é sem dúvida uma prática de sábios educadores principalmente quando ensinados na escola através de dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e como parte integrante de ações de cunho científico cultural e social.

Nos encontros do grupo GABI (80-90) as discussões calorosas criavam grupos operativos, melhor dizendo, co-operativos, para ações estratégicas e colaborativas que atraía pessoas e outros grupos a participar. Apesar de objetivos diferentes, os grupos de interesses, atuando em diferentes frentes, convergiram, e isto foi decisivo para as conquistas sociais. As reuniões cresceram e precisaram de espaços maiores. Neste ponto é que entram as escolas. A participação das escolas públicas no início foi tímida. Somente algumas cediam seus espaços para as reuniões. A população escolhia a que lhes convinha segundo a facilidade de acesso. Assim, as escolas como EMPG - *Escola Municipal Oswaldo Aranha Bandeira de Melo*<sup>8</sup>, e a EEPSG - *Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Fernando Pessoa*<sup>9</sup> e mais tarde a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereadora Anna Alamberga*<sup>10</sup> foram parceiras. Estas escolas eram as que mais acolhiam a população e davam abertura numa época onde a tradição de ter a família e a comunidade dentro das escolas causava, no mínimo, estranheza.

---

<sup>8</sup> EMPG - *Escola Municipal Oswaldo Aranha Bandeira de Melo* Avenida dos Metalúrgicos, 1155. Bairro: Cidade Tiradentes

<sup>9</sup> EEPSG - *Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Fernando Pessoa*. Av. Ademar Moreira, n. 200, Bairro: Cidade Tiradentes.

<sup>10</sup> *Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereadora Anna Alamberga*. Rua Olímpia Montani , 231. Bairro: Cidade Tiradentes

Professores destas escolas que participavam do GABI influenciaram os outros professores. Mesmo os que não participavam ativamente do grupo ajudavam a informar os alunos e sensibilizar as famílias para engrossar o movimento. Logo que as manifestações artísticas de foco político tiveram seu lugar, os jovens que integravam grupos de teatro, capoeira e o movimento hip-hop, passaram a integrar as discussões pelos direitos do negro à cidadania, palavra que até então usada apenas nos meios acadêmicos e políticos. Esta palavra passou a significar a valorização da identidade negra pela inclusão escolar, econômica, social e política de moradores de Cidade Tiradentes

A temática passou a ser a constante do teatro, da dança e das músicas já incorporados em alguns sambas enredo; no samba pagode e estilo rap do hip-hop (que levaram a juventude ao delírio). Somadas às outras formas de difusão da educação, intensificaram-se a exibição de vídeos caseiros, cinema em debates projetados em locais improvisados e até nas paredes de muros públicos durante toda a década de 90.



Grupo de capoeira – Aliança Zumbi



Foto 5 - O **Instituto Pombas Urbanas**, que é mais recente (2004) organizou um Centro Cultural que funciona num galpão cedido. Formado por oito jovens, é um centro cultural muito freqüentado por crianças. Desde 2004, quando foi aberto ao público, 12.840 pessoas passaram por lá.



Foto 6 - Membros do Grupo Hip-Hop Aliança Negra Posse



Programação

**15/11**- Abertura

15:00 h - Apresentação do Espetáculo "Os Tronconenses" Com o Grupo Pombas Urbanas  
17:30 h - Cortejo Pelas Ruas de Cidade Tiradentes

**16/11**

16:00 h - Apresentação do Espetáculo "Brincando Com o Popular" Com o Grupo Arruacíro

**17/11**

20:00h - Apresentação do Espetáculo "Animalia" Com o Grupo Tatudotopia

**18/11**

20:00h- Apresentação do Espetáculo "Ópera Dos Que Não Tem Voz" Com o Grupo Revolução Teatral

**19/11**

20:00h - Apresentação do Espetáculo "Nem Que Fossem 20" Com o Grupo Theatrup

**20/11**

20:00h- Apresentação do Espetáculo "Rosinha" Com a Cia. Do Outro Eu

**21/11**

10:00h - Oficina Com o Grupo Pombas Urbanas  
19:00h - Apresentação dos Espetáculos de Dança "Onde Acabo e Onde Começo?" e "Solto" Com o Grupo Dança Vida

\* Entrada Franca

Realização: Centro Cultural Arte em Construção.

Endereço: Av. Metalúrgicos, 2100 ( Em Frente Ao Hospital Cid. Tiradentes)

**I SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA USP LESTE**  
DE 16 A 18 DE NOVEMBRO

**ONDE ESTÃO OS NEGROS**

Venha conferir exibição de vídeos, debates e apresentações artísticas para pensarmos sobre esta questão.

[www.semanadaconsciencianegrauspgleste.blogspot.com](http://www.semanadaconsciencianegrauspgleste.blogspot.com)

**APOIO**

**CONE**  
Coordenadoria dos Assuntos da População Negra

**EACH**  
ESCOLA DE ARTES, CIÉNCIAS E HUMANIDADES  
USP LESTE

**VIII**  
FEIRA PRETA CULTURAL

PREFEITURA DE  
SÃO PAULO  
PARTICIPAÇÃO E PARCERIA

PROJETO DE ARTE E CULTURA  
PERIFÉRIA INVISÍVEL

**EDUCARRO**

Editora  
**QUILOMBHOJE**

Centro Acadêmico de  
Gestão de Políticas Públicas  
Hebert de Souza

**NEINB**  
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES  
SÓBRE O NEGRO BRASILEIRO

**Novembro, mês da Proclamação!**  
 Venha conferir a Programação da nossa República  
 Teatral e Comunitária "ARTE EM CONSTRUÇÃO"!

**Dia 07 às 19h** - Espetáculo Teatral - "Vamos à Guerra, Filhos da Terra"  
 com a Cia. Teatral Coligação Um Peixe

**Dia 10 às 14h na 4ª Mostra de Teatro de Rua Lino Rojas** -  
 Espetáculo Teatral - "Histórias Para Serem Contadas"  
 com Grupo Pombas Urbanas  
 Local: Vale do Anhangabaú - São Paulo -SP

**Dia 14 às 16h na III Mostra de Artes Cênicas Opereta** -  
 Espetáculo Teatral - "Histórias Para Serem Contadas"  
 com Grupo Pombas Urbanas  
 Local: Praça da Bíblia - Alameda Pedro Calil, nº 50 - Centro - Poá - SP  
 Ao lado do Centro Cultural Taigara

**Dia 14 às 16h** - Espetáculo de Dança - "Aos Olhos de Uma Criança"  
 com a Cia. de Dança Nery Company

**Do dia 15 ao dia 22** - 2º Encontro Comunitário de  
 Teatro Jovem da Cidade de São Paulo -  
 A CADA DIA UM ESPETÁCULO, BATE-PAPO E MUITA INTEGRAÇÃO!!!!  
 Não perca!!!!!!  
 (em breve estaremos enviando a programação completa do 2º Encontro)  
 \* E no dia 15 também haverá o encerramento da  
 4ª Mostra de Teatro de Rua Lino Rojas, com um cortejo pelas  
 ruas de Cidade Tiradentes, venha participar!

**Dia 28 às 19h** - Espetáculo Teatral - "Conto Machado"  
 com o Grupo Caixa de Imagens



**Retirar ingresso com 2 horas de antecedência.**  
**Mais informações pelo fone: 2285-7758**  
**ENTRADA GRATUITA**

Espetáculo "EL QUIJOTE", outubro de 2009, no lançamento da  
 RED LATINOAMERICANA DE TEATRO EN COMUNIDAD.  
 Sesc Pompéia - São Paulo - SP  
 Foto: Gil Grossi

Realização:  
**INSTITUTO POMBAS URBANAS**

Patrocínio:  
**Instituto Votorantim** 

Apóio Institucional:  
**FOMENTO TEATRO**      

A ausência de parcerias, no entanto, constitui hoje o grande dilema da sustentabilidade de todo trabalho cultural e social, mesmo nas instituições ligadas aos setores de governos. Nas décadas de 80 - 90, por exemplo, os grupos não dispunham de financiamentos. Eles utilizavam material cedido e o espaço da escola que era mais seguro devido à repressão policial.

A situação das escolas era precária e nem todas as crianças tinham acesso a uma vaga. Para acomodar a demanda, as aulas eram oferecidas com 50% a menos da carga horária em relação às demais escolas de São Paulo<sup>11</sup>, e, consequentemente, os estudantes aprendiam metade do conteúdo obrigatório por lei, deixando-os suscetíveis ao atraso acadêmico e fracasso escolar. As salas funcionavam em sistema de rodízio, não só para acomodar mais turmas, mas também porque faltavam professores que desistiam devido aos problemas de acesso físico ao local, ou por rejeição mesmo ao lugar. Não obstante, a única linha de ônibus que atendia a cidade não conseguia chegar ao centro de São Paulo; quando chovia muito era impossível enfrentar o lamaçal pelo assolapamento do solo<sup>12</sup>. Em dias propícios, os ônibus chegavam no máximo até os bairros vizinhos de Itaquera, Guaianazes e São Miguel Paulista, também periféricos. Os trabalhadores precisavam sair de madrugada para não faltarem ao trabalho, e retornavam em altas horas, transformando o subdistrito, em bairro dormitório.



Foto 7 – Vista do alto do morro

#### CIDADE TIRADENTES

Vou pegar o ônibus cheio  
Sei que vou em pé  
O ônibus logo veio  
Mas o ritmo parece que  
Vai em marcha ré.

Cidade cheia de gente  
Cidade um pouco carente  
Cidade da minha gente.

Cohabs, prédios, etc.  
Carros, escolas e muito mais  
Agora tem até hospitais

Cidade Tiradentes  
Terra da mina gente  
Terra da nossa gente  
Cidade Tiradentes  
Terra de PAZ

<sup>11</sup> Fonte : Jornal - Folha de São Paulo. *Alunos têm metade das aulas em SP*. Publicação de 31 de março de 1998; p.3-5 In: NASCIMENTO, 2005 – anexo I; Jornal Folha de São Paulo. *Uma cidade na dependência de escolas*. Publicação de 26 de outubro de 1991.

<sup>12</sup> Fonte: Jornal - Diário Popular. *Erosão compromete várias ruas da COHAB – Cidade Tiradentes*. 17 de janeiro de 1988, In: NASCIMENTO, 2005.

As crianças da comunidade viviam sem proteção da saúde como vacinas, consultas médicas, e pronto-socorro. Na maioria das vezes, e em casos extremos, a polícia ajudava a transportar o doente para a emergência num bairro próximo. Com isso, até 2008, houve recordes nos maiores índices de mortalidade infantil de São Paulo. Somado ao descaso do poder público e com uma geografia adequada ao banditismo e ao desvio do policiamento ostensivo (uma única via para entrar e sair do bairro), o crime organizado instalou-se facilmente nas casas abandonadas das Cohabs. Membros de facções criminosas começaram a disputar território, iniciando guerra entre grupos e polícia para o controle do tráfico. O medo e o terror na população só foram amenizados mais recentemente pelo aumento de benefícios sociais, comércio e urbanização de locais, terrenos e praças.



Foto 8 - CEU – Água Azul – uma conquista social



**Moro na Tiradentes.** FILME DOCUMENTÁRIO - Cidade Tiradentes - 18 de novembro de 2009 co-dirigido por Claudia Mesquita, com foco nos moradores dos conjuntos habitacionais, já está pronto e deverá ser veiculado na TV e distribuído para escolas e instituições públicas em DVD. Além de dialogar com a pesquisa, o filme revela um pouco do movimento que existe dentro do bairro, num esforço contínuo para transformar o local num lugar melhor para se viver.

Muitas representações negativas foram criadas pela mídia especulativa por causa deste problema. As reportagens da época não concentravam suas críticas na ausência do Estado em todos os setores; apoiava-se no modelo americanizado em divulgar fatos com ênfase na criminalidade, relacionando-a com a pobreza e negritude, o que provocou sentimentos aversivos em relação à comunidade de Cidade Tiradentes, mesmo entre os moradores. O prejuízo moral teve consequências gravíssimas na vida produtiva pela rejeição dos empregadores em aceitar empregados oriundos do lugar. Até hoje, homens e mulheres temem revelar onde moram (COHABs de Cidade Tiradentes) quando fazem entrevistas ou entregam seus currículos. *Quando vê o endereço e a nossa cor, dão um jeito de negar* (20 anos, estudante – abril de 2009).

Sou pai de santo há 31 anos e tento mudar a fama ruim da Cidade Tiradentes. Tem pessoas que moram aqui e falam mal do bairro. Eu discordo, brigo e digo que o melhor lugar é onde tem o que melhorar. (...) Defendo as cotas nas universidades, sou da cultura da paz e da justiça, e acho justo ver os jovens negros estudando. (Jair Cardoso Netto - Pai Jair d'Odé).<sup>13</sup>

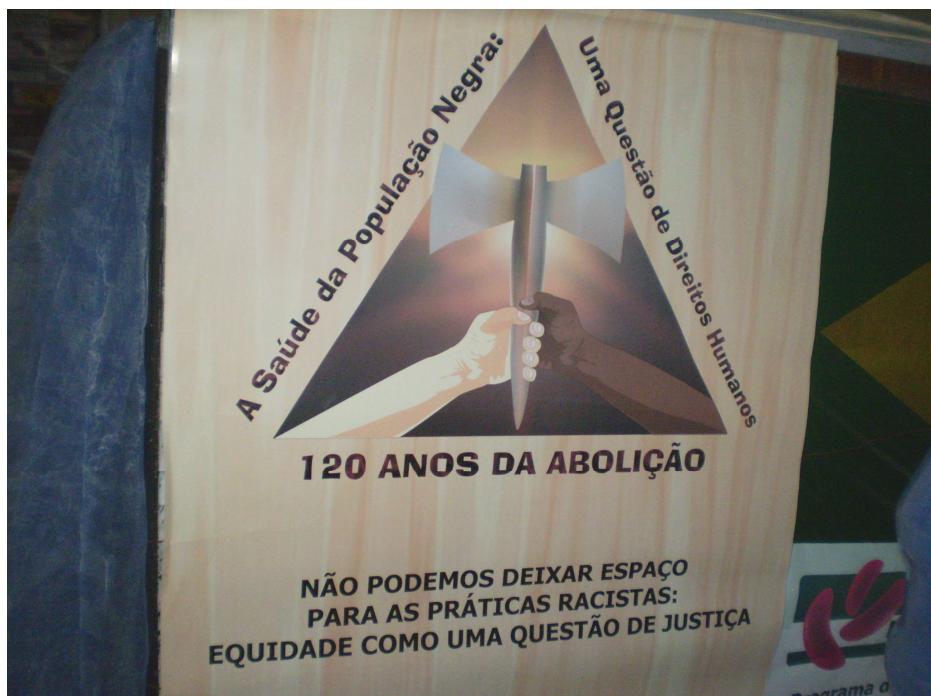


Foto 9 - Banner de entrada da sede do MOCUTI

<sup>13</sup> Jornal Cabeças Falantes – on line. Editor Oubí Inaê Kibuko – Publicado em 2 de agosto de 2008.

**Quadro 1 - Dados gerais sobre Cidade Tiradentes - (2009)**

Cultura	A subprefeitura não possui nenhuma biblioteca, centros culturais, espaços e casas de cultura. Também não possui cinema, salas de show e teatros;
Educação	O índice de reprovação de alunos do ensino médio é de 15,54% e no ensino fundamental é de 5,9%, ambos abaixo da média paulistana. A taxa de analfabetismo está na média, sendo de 4,49% da população local.
Habitação	Existem poucas favelas, sendo total de 5,8% das moradias desta subprefeitura, um dos menores índices da cidade de São Paulo.
Meio-ambiente	O consumo de água é o menor de toda a cidade. Entretanto, 15,98% das habitações ainda não possuem ligações com esgotos. Possuem áreas verdes que a população mais colabora pela preservação do meio ambiente.
Saúde	Possui um dos maiores índices de mortalidade infantil da cidade apesar de possuir uma das maiores quantidades de unidades de atendimento básico públicas em relação aos demais bairros da Cidade de São Paulo..
Trabalho	A taxa de desemprego é de 17,8% com uma renda média de R\$864,00 por pessoa.
Segurança	É uma das subprefeituras menos violentas da cidade, com o menor índice de roubos de toda São Paulo. A menos violenta da Zona Leste e terceira da Cidade de São Paulo.

Fonte – **Portal da prefeitura de São Paulo**

Disponível em <<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spct/boletins/0001>>

Acesso em 12 de maio de 2009.

Dentre as várias escolas, que hoje excedem em número os outros bairros da Zona Leste, o bairro conta também com uma escola técnica □ *Escola Técnica Municipal de Saúde Pública de São Paulo Prof. Tsunessaburo Makiguti*. É uma conquista popular valiosa porque, além de manter a excelência na área da saúde, seu diferencial está em acolher as reuniões da comunidade em torno da segurança pública, meio ambiente, saúde da mulher, violência doméstica, mercado de trabalho, empreendedorismo juvenil, reunindo moradores e setor público. Além disso, abre espaços para alunos da escola e jovens que desejam cursar oficinas de teatro. *Teatro do Oprimido* é a oficina que acontece no primeiro semestre de 2010, ministrada por um jovem que obteve patrocínio da Secretaria Municipal de Cultura – Programa VAI<sup>14</sup>. Aliás, os projetos culturais da juventude de Cidade Tiradentes são os mais aprovados pela Secretaria, com investimento renovado pela qualidade dos resultados.



Foto 10 - *Escola Técnica Municipal de Saúde Pública de São Paulo Prof. Tsunessaburo Makiguti* tem Cursos de Farmácia, Higiene Dental, Análises Clínicas e Gestão em Serviços de Saúde – Os grupos de estudos desenvolvem práticas estratégicas para atendimento da população.

Esta escola conta com professores mestres, doutores e pós-doutores para atender os alunos sendo que 80% é morador do bairro. Promove a empregabilidade de 100% dos estudantes antes mesmo de se formarem. Outra conquista popular foi a construção do Hospital Cidade Tiradentes (2007). Este hospital é mantido pela *Organização Social Santa Marcelina* de caráter filantrópico que tem 87% de seu atendimento dedicado ao SUS, driblando ao longo de décadas os problemas financeiros do sistema de saúde brasileiro.

<sup>14</sup> Programa VAI - Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.



Foto 11 - Hospital Municipal Cidade Tiradentes é gerenciado pela Organização Social de Saúde Santa Marcelina inaugurado em 1 de julho de 2007. Este hospital conquistou o título Certificado de Acreditação Plena (Nível 2), concedido pela Organização Nacional de Acreditação (ONA), resultado do trabalho constante pela qualidade em todos os serviços prestados aos usuários. Assim como aconteceu com a conquista do Nível 1, o Hospital Cidade Tiradentes é o primeiro hospital municipal do país a alcançar este título.

Os moradores de Cidade Tiradentes orgulham-se também em ter dois parques ambientais implantados: o *Parque da Consciência Negra* com um Centro Cultural em construção que terá uma réplica do Quilombo dos Palmares<sup>15</sup> e o *Parque do Rodeio*. Pelo esclarecimento e luta organizada, a implantação desses parques conseguiu a recuperação, retificação e limpeza (desde a Foz) do Rio Itaquera. O Parque da Consciência Negra, inaugurado em 20 de novembro de 2009, no Dia Nacional da Consciência Negra, tem uma área de 107.768,72 m<sup>2</sup> para abrigar um centro cultural dedicado à memória e à preservação da cultura afro-brasileira, com biblioteca, auditório, serviço de

<sup>15</sup> Antes da chegada do 13 de maio, a população negra organizou diferentes movimentos de resistência, através da formação dos quilombos, das irmandades, dos trabalhos urbanos, rebeliões nas senzalas, além das diversas revoltas: Malês, Balaiada, Sabinada, entre outras, e foram protagonistas da primeira tentativa de independência no país, através da formação do **Quilombo de Palmares**, este que sobreviveu mais de 100 anos como um Estado organizado e independente, derrotou por diversas vezes o exército colonial, até que, depois de diversas tentativas, foi invadido e vencido covardemente em 1695 pelo exército de Domingos Jorge Velho.

internet e sala de vídeo. A réplica de habitações do Quilombo dos Palmares, representação do Mocambo do Macaco, trilhas para caminhada, pista de Cooper, campo de futebol, área de estar, lagos e viveiro são planejamentos acompanhados pela população. Mais dois parques, o Iguatemi e o Palanque, estão sendo reivindicados.



A Escola Oswaldo Aranha Bandeira de Mello decidiu trabalhar a idéia de que a Cidade Tiradentes, se conseguir preservar sua cota de beleza natural garantida pela vegetação, aliada a uma forte atividade teatral local, ao Hip Hop, ao samba, pode se tornar um local capaz de atrair visitantes e desenvolver o ecoturismo. Para isso terá de além de preservar a vegetação, aprender a manter a limpeza das ruas e praças, uma tarefa educacional que os alunos estão colocando em prática.



Folder da Festa de entrega do Parque da Consciência Negra



Foto 12 - Aulas de educação ambiental no Parque.

Sincretismo religioso e interculturalidade são características marcantes nas festas de tradição planejadas pelos articuladores e líderes comunitários. Eles criaram duas comemorações anuais: uma chamada *Cidade Tiradentes – Canto de Cultura de Paz*, que representa o *canto* porque está no *canto* leste do mapa da cidade de São Paulo e por ter ficado mais de vinte anos de *canto*, à beira marginal das políticas. Significa também *canto* (voz) do coral de vozes que encantam com suas músicas nas comemorações, e as vozes da população ainda não reconhecidas e valorizadas pelos moradores da capital. Os encontros são organizados por estudantes, professores e colaboradores da Escola Técnica de Saúde Pública. Em dezembro de 2007, o evento exibiu cantos natalinos à noite, pela sacada da escola técnica, para todos os transeuntes no retorno do trabalho poder apreciar o coral. Em março de 2008, danças de origem portuguesa, espanhola, árabe, japonesa e brasileira foram exibidas no espaço do CEU – Água Azul. Os estilos variaram desde o folclore, sapateado, maculelê, dança moderna, do ventre, flamenca e carnaval. Em 2009, não houve festa em respeito ao desligamento de professores da escola técnica pelo Sistema Público<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Houve manifestação de estudantes □ 2º Ato público em defesa da Escola Técnica de Saúde □ em dezembro de 2009.



Foto – 13 – Membro da equipe organizadora do evento Cantos de Cultura de Paz.



Foto 14 - Dança flamenca apresentado no Festival Cantos de Cultura de Paz, Cidade Tiradentes – ano 2008.

A interculturalidade demonstrou ser o caminho de aproximação das diferenças. Thebas, o escravo alforriado<sup>17</sup>, foi o personagem estudado na aula inaugural da *Semana Thebas: rever a questão da memória negra* (2008).



Foto – 15 - Semana Thebas – aula inaugural realizada na Casa de Cultura - março de 2008

<sup>17</sup> A primeira referência à construção de uma Igreja Matriz em São Paulo consta das Atas de 7 de fevereiro de 1588, na ocasião em que o povo e os vereadores foram convocados à sessão da Câmara. Diz o documento: "Oficiais e povo logo praticaram sobre o fazer-se a igreja e todos foram de parecer que se faça hygrega matriz". No ano seguinte, o povo reuniu-se novamente na Câmara para tratar do mesmo assunto: a construção da Matriz. Decidiu-se que ela seria edificada entre as casas de Diogo Teixeira e André Mendes, em terreno escolhido pelo cacique Tibiriçá, chefe dos guaianá. Em 1598, a Câmara convocou os empreiteiros para fazer "corpo de igreja" e capela matriz. Dois anos depois, entretanto, as obras estavam tão atrasadas que a Câmara obrigou os moradores a fornecerem escravos "para as taipas da igreja", sob pena de multa. Foi somente em 1616 que a Catedral da Sé ficou pronta. Mas teve curta duração, pois, em meados do século XVIII, encontrava-se em ruínas. No ano de 1754, o antigo templo do Largo da Sé foi demolido e, à custa de esmola dos fiéis, foi possível edificar um outro aproximadamente no mesmo local. O seu frontispício só ficaria concluído em 1764. A edificação da torre de pedra foi motivo de muita preocupação, já que não havia arquiteto que quisesse se responsabilizar pela obra. Recorreu-se então a Joaquim Pinto de Oliveira, por alcunha **Thebas, mestigo e escravo alforriado**, perito em construção feita de pedra, o que era raro na cidade feita em taipa de pilão. Ele também construiu o primeiro chafariz do largo da misericórdia com ligação para casa, e na construção de córregos no centro da cidade.

A Semana Thebas é uma semana de estudos e troca de conhecimentos, focalizando a condição humana de povos discriminados. Pesquisadores, estudiosos e historiadores são convidados. Em 2008, a memória negra foi o objetivo da Semana. Em 2009, a condição das comunidades indígenas e as memórias dos irmãos Vilas Boas contadas por familiares. Representantes indígenas de diferentes etnias compareceram. O despertar da história de Thebas<sup>18</sup>, por exemplo, causou surpresa pelo desconhecimento de sua história: Thebas (sec. XVIII), mestre de obras de origem africana, em seu jeito bom e belo de edificar igrejas, entre elas a Catedral da Sé, tinha a arte de fazer jorrar águas para o abastecimento do centro da cidade como o Chafariz do Largo da Concórdia no centro nobre de São Paulo, e as galerias para escoamento dos esgotos, retirando das vias públicas o esgoto a céu aberto e evitando a proliferação de doenças<sup>19</sup>. Ele era reconhecido como o mais hábil leitor de plantas de engenharia e compreendia as exigências dos engenheiros, além de corrigi-las tecnicamente. Não foi reconhecido e nem faz parte da história de São Paulo mas, lá na Cidade Tiradentes, foi rememorado. Para o forasteiro, além do susto de perceber a omissão dos detalhes do lado escravo da engenharia e da arquitetura de São Paulo, há que encarar o lócus das ideias escravocratas dos pioneiros da economia paulistana, de como os processos das exclusões são legitimados, e como a identidade branca se sobrepõe na soberania nacional.

---

<sup>18</sup> O termo "Tebas", origina-se do grego *Thēbai*, pelo latim *Thebas*. Deriva-se "Tebe", que segundo a mitologia grega era filha de Asopo e mulher de Zeto, que ajudou Anfião a construir a cidade de Tebas, na antiga Grécia.

<sup>19</sup> Em São Paulo, Thebas, o negro, era o nome dado a Joaquim Pinto de Oliveira, um construtor, pedreiro e arquiteto autodidata que edificou as várias torres de igrejas de São Paulo e os chafarizes que abasteceu a cidade no Largo da Concórdia. Os arquitetos eram, em sua maioria, portugueses que chegavam à colônia impregnados pelo estilo que estivesse reinando nas cortes européias. Eles usavam a mão de obra feita de escravos, mestiços, índios e brancos pobres. A troca de conhecimento e técnica entre africanos e europeus resultou em escultores e pintores como Aleijadinho e Mestre Valentim, Antonio Firmino Monteiro, Artur e João Timóteo; Jesuíno do Monte Carmelo e do arquiteto e mestre de obras Thebas entre outros artistas pintores e escultores. Em janeiro de 1791 quando o governador Bernardo José de Lorena enviara à Câmara um ofício no qual descrevia a necessidade de um chafariz que pudesse verter água de boa qualidade para a população, no ano seguinte Thebas, o *crioulo* como era chamado, fazia jorrar quatro torneiras de bronze de límpida água do Anhangabaú captada na altura da atual rua Santa Madalena, proximidades do Tanque Municipal. Depois dessa construção, o governador Homem de Melo, sucessor de Lorena, aumentou o provimento de água para a cidade, com dois condutos, um junto da ponte do Lorena e outro pouco acima daquela do Marechal, dos quais também derivava a água para o abastecimento do Bairro da Luz. Provavelmente, muitos paulistanos devem ter entendido que finalmente a cidade veria resolvido o problema do abastecimento – para não dizer o do esgoto sanitário, porém, jamais reconheceria pelas mãos do crioulo Thebas omitido das inaugurações dos então políticos locais.

Fonte: <http://www.sabesp.com.br>

A Casa de Cultura – Casa da Fazenda ☐ é uma incubadora de ideias e arte. Em dias de festa, fica cercada de mulheres anciãs *bordadeiras*, *crocheteiras*, *fuxiqueiras* e *filezeiras*, com seus filhos e netos mostrando também a arte na lata, na madeira e no papel, que contrastam com as cores sisudas do lugar onde reinou por tempos a dor de nossos ancestrais.



Foto 16 - Arte no tecido



Foto 17 - Arte no plástico



Foto 18 - Arte na lata



Foto 19 - Arte no papel

O pequeno hall na entrada da casa da fazenda é ornamentado de flores e fitas em meio às divindades dos orixás e gravuras de Zumbi dos Palmares. Do lado esquerdo do corredor de entrada, uma porta de quarto acomoda as preciosas fotos de Sebastião Salgado doadas por ele à Casa de Cultura. Adentrando o corredor, a voz cambiante de duas crianças em um segundo plano anuncia que uma está lendo para outra, ocupando a única mesa da singela biblioteca abarrotada de livros e publicações de ativistas sociais preocupados com a educação e saúde da população: o gibi, distribuído gratuitamente “*Dicas com Tiradentinho*”, a cartilha de saúde - “*Anemia Falciforme, um problema nosso*”, o jornal *Cidade Tiradentes* e folders de outras

programações como o da “Agenda 21 local – a consciência hoje para a vida amanhã” e “Sustentabilidade, Motivação, Liderança e Criatividade” com discussões adiantadas desde 2005. De todas essas publicações, os conselhos da Agenda 21 de São Paulo, apenas o conselho da Agenda 21 local de Cidade Tiradentes é reconhecido como legitimamente formado, porque foi organizado pela participação popular com representantes de seus interesses.



Foto – 20 - Entrega do vídeo Anemia Falciforme – por um dos organizadores da *Semana Thebas*.



Foto 21 - Biblioteca Popular

Assim, como num grande quilombo em pleno século XXI a população da Cidade Tiradentes carrega consigo a força da resistência de uma comunidade unida pela cultura, por suas necessidades sociais, pela vontade de conquistar uma vida melhor. O bairro deixa impressões a quem quer que seja: que visite ou trabalhe lá, pois a vida só é possível ser vivida quando reinventada no amor e na força do desejo de viver sem romper com as tradições num caminho tenso, conflitante, cheio de encruzilhadas. Na concepção filosófica *nagô-yorubá*, “encruzilhada” significa trânsito onde as culturas que se confrontam, se conflitam e dialogam, não só entre as gerações, mas entre as preferências e expressões, concepções e sistemas simbólicos, diferenciados das pessoas que nela adentram e se envolvem. É sobre esta transformação que focaremos nosso olhar, sobre os professores daquela época, pessoas que não temeram escutar a população, não temeram sistematizar as demandas, não temeram militar politicamente e se posicionar a favor da comunidade, sem traí-la, ou subestimá-la.

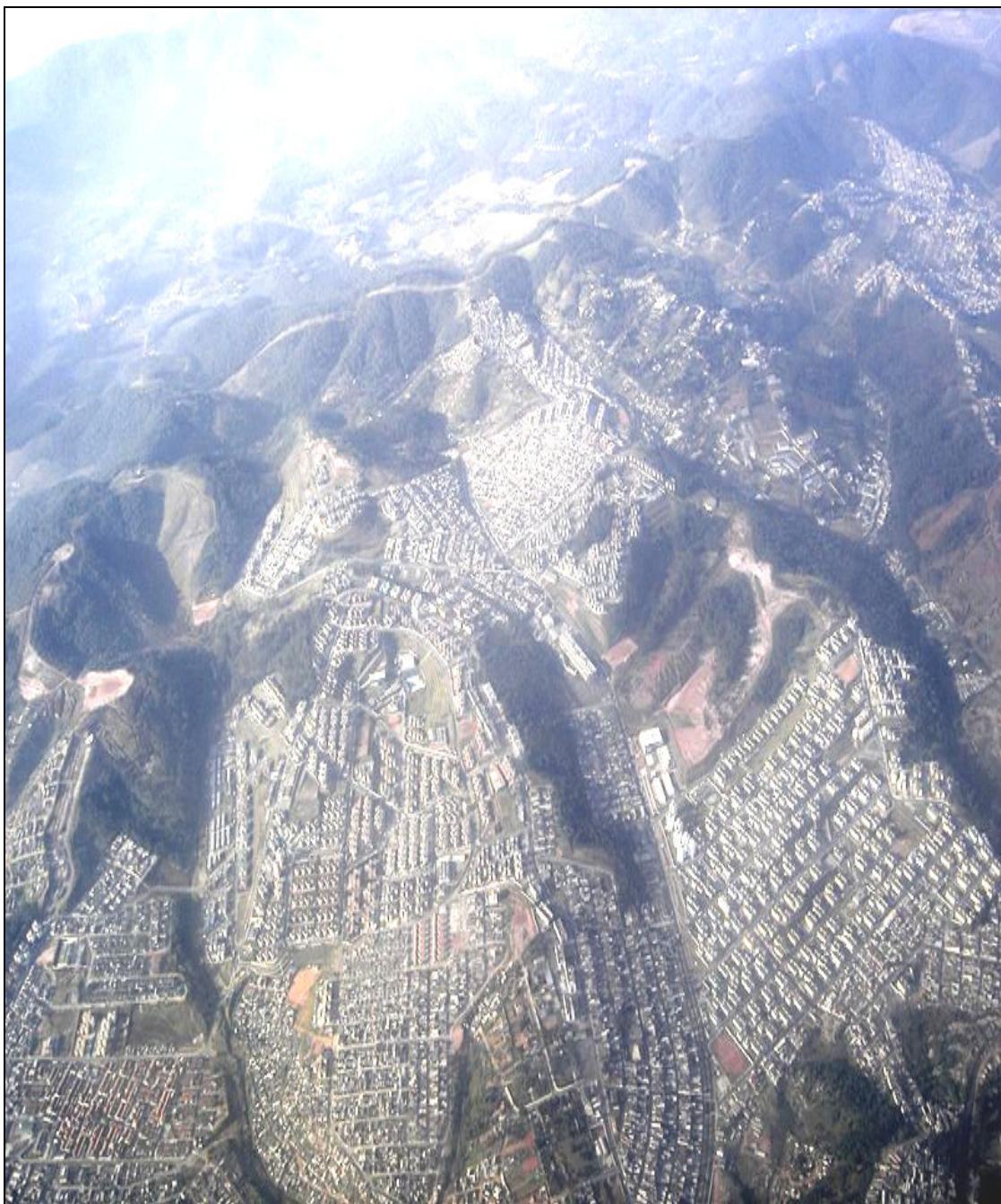


Foto 21 - Foto panorâmica de Cidade Tiradentes –2009.

## **1.2 – Perfil dos professores entrevistados.**

Apresentamos os sujeitos da pesquisa numa ordem histórico-cronológica de Cidade Tiradentes. Estes professores, na década de 90, estão relacionados entre si e fizeram muita diferença ao colocarem seus talentos e conhecimentos à disposição das necessidades sociais de seus alunos, extrapolando os muros das escolas e envolvendo-se na luta da comunidade. Seguimos o roteiro a fim de perceber o comportamento desses professores frente aos alunos, aos sistemas públicos de atendimento, aos conflitos existentes na escola e comunidade, suas indignações, identificações e linguagens, na perspectiva de entender as razões e argumentos para resolver conflitos e diminuir as violências. Os detalhes familiares não foram explorados nas entrevistas. As informações biográficas são frutos da fala espontânea dos entrevistados. Anunciaremos a seguir João, Maria, Paulo, Marta, Valéria e Francisco, nomes fantasias, a fim de preservar-lhes as identidades.

### **Sujeito n. 1 – João**

Para falarmos de João, é preciso situar sua dedicação à questão racial e à educação. João é afrodescendente de família humilde originária de Salvador - Bahia. Antes de morar na Cidade Tiradentes, viveu no bairro vizinho de São Mateus. Interessou-se por fisiologia animal durante a graduação de Biologia. Trabalhou em laboratório de análises clínicas, sua primeira especialização. Ingressou na carreira de docente no Curso de Pedagogia logo que sentiu os problemas das crianças ao dar aulas numa escola pública na Cidade Tiradentes. A convite de um professor conhecido, ministrou aulas de ciências numa 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (1984), ano da fundação do bairro. Mudou no mesmo ano para a Cohab Prestes Maia, a mais antiga das Cohabs de Cidade Tiradentes, onde também se localizava a escola. Como na maioria das escolas públicas do Brasil, havia um desfalque enorme de professores e, para João, foi deveras fácil preencher mais de uma jornada de trabalho em outras escolas da região. Inicia carreira no serviço público assumindo várias disciplinas em menos de um ano, em sistema contrato temporário. A partir desta experiência inicial, viu de perto o resultado do abandono dos equipamentos escolares, o fracasso escolar, o descaso político das autoridades, os dilemas das crianças pobres e dos chefes de famílias sem

emprego, e o agravamento dos problemas de saúde e moradia. Prestou novamente vestibular para fazer o Curso de Pedagogia e dedicar-se à atividade educacional no ensino das crianças, jovens e adultos. Aperfeiçoou-se cada vez mais, até chegar ao mestrado e ao doutorado, cujos temas tiveram como lócus de pesquisa os problemas do bairro. Durante a década de 90, trabalhou de forma articulada com seus alunos, colegas professores e com os movimentos sociais que se concentravam num grupo chamado *GABI – Grupo Amigos das Boas Idéias*. Contribuiu como orientador participante na luta democrática, beneficiando vários movimentos que se aglutinaram neste primeiro grupo. O Gabi dissolveu-se naturalmente em fóruns institucionais e intersetoriais. Foi professor voluntário no EDUCAFRO<sup>20</sup> onde insistia com os alunos para seguirem graus cada vez mais altos de escolarização a fim de se libertarem da dependência material e ideológica. É respeitado pelos líderes comunitários, alunos e colegas de trabalho. Há anos dedica-se ao voluntarismo na prática de saúde corporal de linha holística, auxiliando pacientes terminais de HIV-AIDs em asilos e hospitais. É professor universitário e faz parte de vários grupos de estudos. Para ele, a *Paz é uma escolha que depende do jeito de entender e viver a vida*, porque, se considerar as injustiças que sofreu, diz que não teria motivos para viver e chegar onde chegou.

### **Sujeito n. 2 – Maria**

Maria, assim como João, vivia no bairro de São Matheus, vizinho de Cidade Tiradentes. Afrodescendente de origem humilde passou por inúmeras dificuldades financeiras. Foi mãe muito jovem e com sacrifício terminou o Ensino Médio complementado por um cursinho técnico em saúde pública. Conseguiu emprego como auxiliar de dentista e depois como agente de saúde na prefeitura de São Paulo, lotada em Guaianases, que também atendia Cidade Tiradentes. Começa a atuar no bairro, nas regiões de pobreza extrema. Nessa atuação, aproximou-se das escolas para orientar as crianças

---

<sup>20</sup> Educafro tem a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão. No conjunto de suas atividades, a Educafro luta para que o Estado cumpra suas obrigações, através de políticas públicas e ações afirmativas na educação, voltadas para negros e pobres, promoção da diversidade étnica no mercado de trabalho, defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.

Fonte –EDUCAFRO <http://www.educafro.org.br>  
Acessado em 12 de julho de 2010.

sobre a saúde bucal. Inicia um embate com profissionais de diferentes áreas de conhecimento professores, psicólogos, dentistas, médicos em defesa do atendimento “também” da criança negra, sem discriminação. Como mulher negra, mãe e avó (diz), afetava-se com o descaso dos profissionais funcionários públicos das áreas da saúde e educação ao ver crianças sem aprender, fora da sala de aula, perambulando pelos arredores da escola ou sem atendimento psicológico e médico nos grupos de atendimento ou listas de chamada. Criou o MOCUTI – *Movimento de Cultura de Cidade Tiradentes* (iniciado em 1991)<sup>21</sup> com o objetivo de trabalhar com as crianças e as famílias para difundir a cultura de matrizes africanas e conscientizar sobre direitos. Maria Buscou a faculdade de Pedagogia para ter mais conhecimentos e condições de argumentar na defesa da criança e da mulher. Une-se ao GABI  *Grupo Amigos das Boas Idéias*  já como representante do MOCUTI. Essa união produz encontros voltados à identidade racial e social, o que a fez buscar o Curso de pedagogia para aperfeiçoar sua atuação como agente social, incorporando projetos de educação e saúde articulados. As questões de direitos humanos relacionados ao racismo, sexism e intolerância religiosa de tradições de matrizes africanas são os pontos dos encontros que se tornaram sistemáticos junto aos setores políticos e sociais. Como profissional atuante, procurou facilitar encaminhamentos de natureza política com penetração na administração pública. A gravidez precoce, e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis foram bandeiras que aproximou a juventude e as escolas ao MOCUTI. Procurou agregar nas reuniões, encontros culturais e oficinas as diferentes linguagens como grafite, teatro, música, movimento hip-hop, dança de rua, e dança africana como forma de educar, informar e unir a população na superação de seus problemas com ações coletivas e cobranças políticas. O esporte também foi foco do movimento: promoveu jogos olímpicos e futebol para agregar o pessoal que se afinava mais com o esporte e menos com a arte, na perspectiva de prevenção de saúde e violência familiar. Atualmente prepara-se para ser agente de conciliação social em conflitos na comunidade.

---

<sup>21</sup> MOCUTI prioriza ações voltadas para a inclusão social e a busca da identidade, considerando as questões de gênero e etnia. Av. dos Metalúrgicos, 1.081, Sala 9 - Cidade Tiradentes CEP: 08470-000 – São Paulo  
Tel: (11) 6282-9429

### **Sujeito n. 3. Paulo**

Paulo é afrodescendente e, antes de morar em Cidade Tiradentes, vivia no alto da Mooca. Nasceu em 1951 onde cresceu. Segundo ele, a Vila Diva , Vila Matilde, Vila Formosa, Vila Ema e Invernada são bairros da zona leste que tinham um grande número de negros, e que manteve um tipo de relacionamento provocado pelo racismo de submissão no trabalho e na escola. Paulo é conhecido como sambista, pesquisador e criador de enredos para escolas de samba de São Paulo e participante da UESP – União das Escolas de Samba Paulistana. Envolve-se no Príncipe Negro, uma escola de samba que foi dissolvida pelo Unidos de Vila Matilde, outra escola. A escola renasce em Cidade Tiradentes com outro estatuto e princípios. O trabalho de Paulo começa voltado para o reconhecimento da condição dos negros no Brasil e o resgate histórico da cultura ancestral pela história dos talentos das personalidades de origem africana. Em 1986, como integrante do grupo FALA NEGÃO<sup>22</sup> – movimento pelo reconhecimento da cidadania negra (atuação no bairro de Itaquera) aproxima-se do MOCUTI – Movimento Cultural de Cidade Tiradente para ajudá-los a organizar estratégias culturais e passar um pouco da história da condição da população negra. Envolve-se no GABI – *Grupo Amigos das Boas Idéias* que agregava outros movimentos e associações locais. O número de participantes cresce e os espaços para as reuniões ficam restritos. A Casa da Fazenda – Casa de Cultura e o Posto de Saude apelidado de “Tirinha” que eram cedidos não acomodavam mais os participantes. Foi então que ele e mais outros dos movimentos apelaram para usar a quadra das escolas: as escolas EEPSPG *Fernando Pessoa* e EMPSG – *Oswaldo Aranha Bandeira de Melo*, esta última mais bem localizada para todos além de mais espaçosa. Nestas duas escolas eles não tiveram problemas, mas não foram todas as escolas que acolheram o movimento.

---

<sup>22</sup> **Soc. Com. Fala Negão/Fala Mulher** - Sao Paulo, SP, Brazil

Atua a 18 anos na promoção da luta pelo fim de todo o tipo de preconceito atuando prioritariamente na luta pelo fim da discriminação racial e de gênero. Através de Cursos Profissionalizantes; Oficinas Culturais; Palestras Educativas e Preventivas; Orientação a Mulher Vitima de Violencia Domestica; Vítimas de Discriminação Racial e Ações Sociais.

Rua Giacomo Quirino 96 A/B/C - José Bonifacio.  
25220949 / 25223980

[falanegao@itelefonica.com.br](mailto:falanegao@itelefonica.com.br)

A Casa da Fazenda foi uma conquista junto ao MOCUTI para que não fosse demolida. A prefeitura para atender a população, queria o espaço para fazer um terminal de ônibus, mas Paulo, Maria, João e os grupos organizados que se reuniam impediram a demolição e a transformaram com recursos próprios em Casa de Cultura mesmo porque ela tinha as marcas do passado escravagista da Casa da Fazenda Santa Etelvina com pelourinho e tudo. Deste ponto em diante, Paulo muda para a Cidade Tiradentes e inicia uma série de projetos dentro das associações envolvendo os espaços das escolas públicas na difusão da cultura de matrizes africanas. Embora não tenha conseguido formar-se professor, Paulo criou vários programas de educação que trouxeram esclarecimentos, conhecimentos e agregação da população jovem e adulta. Atualmente ajuda nos encontros culturais anuais e é um dos organizadores da *Semana Thebas*, e de vários outros projetos em tramitação na Prefeitura. Ele historiografa e guarda um acervo cultural importante no MOCUTI, que pretende disponibilizar para o Centro de Formação Cultural do Parque da Consciência Negra também projeto seu. *Orelha de Caderno* foi parte de seu sonho realizado que alfabetizou milhares de moradores. Paulo faz questão de fazer parte do conselho escolar, não só como pai de filhos adolescentes, mas de várias escolas de ensino fundamental e médio como cidadão da comunidade no intento de acompanhar o currículo no cumprimento da *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro, de 1996 que prevê o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e sua contribuição nas diferentes áreas do conhecimento. No último encontro Semana Thebas (2009), focalizou a questão dos povos indígenas com relatos de familiares dos irmãos Vilas Boas e a fala de representantes de comunidades indígenas de diferentes etnias que marcaram um diferencial político nos movimentos sociais e estudantes de Cidade Tiradentes, desde quando começaram a discutir questões dos direitos humanos relacionados às culturas negadas.

#### **Sujeito n. 4 – Marta.**

Marta é pedagoga de formação e militante política do Partido dos Trabalhadores (PT). Nasceu e cresceu na Vila Matilde, próximo da Vila Formosa, na Zona leste de São Paulo. Filha de operário metalúrgico e de mãe doméstica, procedentes do Estado de Pernambuco, passou tempos difíceis durante a ditadura militar. Os livros de Paulo Freire eram embrulhados por ela

em folhas de jornais para não serem identificados e tomados nas batidas policiais. Ainda muito nova, passava noites colocando panfletos nos postes denunciando o governo militar. Não morou na Cidade Tiradentes, mas participou ativamente de vários movimentos sociais. Iniciou carreira como professora substituta eventual em sistema de contrato temporário em escolas da Secretaria de Educação do Estado São Paulo. Ingressou formalmente mediante concurso público na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, chegando a ser gestora de um CEU - Centro de Educação Unificado. Resolveu seguir a profissão aos 15 anos, quando, por voluntarismo, preparou grupos de crianças para a primeira comunhão de uma igreja católica de seu bairro. Sendo a mais velha da turma da rua, descobriu que a leitura e a escrita constituíam um privilégio de poucos, e daí a vontade de tornar-se professora. O padre da paróquia, vendo seu empenho, convidou-a para integrar o grupo de jovens JOVIC – *Jovens de Ideal Cristão*. Este grupo ocupava-se de esclarecimento à população e de estratégias de arrecadação de alimentos com entrega de cestas básicas nas comunidades. Neste meio envolveu-se com os dramas sociais e passou a liderar movimentos, espelhando-se nas assembléias da luta trabalhista. Ainda muito nova, entra para um grupo chamado SEMDUCAÇÃO, onde distribuíam boletins de esclarecimento popular. Na Praça Padre Aleixo, em São Miguel Paulista, dois mil professores se reuniram para tratar de seus direitos a partir da chamada destes boletins em pleno período da ditadura. Ministrhou aulas em turmas de crianças com necessidades especiais no outro extremo de São Paulo, no bairro de Santo Amaro, numa comunidade pobre, e depois na favela na Vila Formosa chamada Record - *Favela do Jardim Record*, que fica na Zona Leste onde fazia visitas freqüentes às famílias. Suas experiências enriqueceram-lhe a trajetória profissional □ como educadora e militante política. Usou essas duas atividades como uma bandeira ao acompanhar dilemas dos desempregados metalúrgicos, companheiros de seu pai, e os freqüentes assassinatos como o de Santos Dias da Silva <sup>23</sup> e Manoel

---

<sup>23</sup> Líder operário bastante reconhecido no meio dos trabalhadores, era casado e pai de dois filhos. Após sua covarde morte, como homenagem de sua luta e seu exemplo, foi criado o Centro Santo Dias de Direitos Humanos da Arquidiocese de São Paulo. Santo era membro da pastoral operária de São Paulo, representante leigo ante a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, membro do Movimento Contra a Carestia, candidato a Vice-presidente da chapa 3, da Oposição no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e integrante do Comitê Brasileiro pela Anistia - CBA/SP. Assassinado friamente pela PM paulista quando comandava um piquete de greve no dia 30 de outubro de 1979, em frente à fabrica

Fiel Filho<sup>24</sup>. Ministrhou aulas no Amazonas em Urucará (1977-1983), realizando um sonho, e em 1987 conhece Paulo Freire realizando seu “maior sonho”. De volta a São Paulo, destaca-se pela atuação docente dentro e fora das escolas. Entra numa universidade para lecionar no Curso de Pedagogia e, no mesmo ano, cria um projeto de extensão universitária para alfabetização de jovens e adultos, que logo obtém a parceria do governo federal.

Através deste programa implanta várias salas de alfabetização na Zona leste e sai para outros estados como Alagoas e Sergipe, em locais longínquos dos centrais, enfrentando doenças, navegação por dias a barco, avião “teco-teco”, além de caminhadas mata adentro. Neste trabalho capacitou centenas de professores e ajudou a organizar o currículo de salas instaladas em igrejas, associações, favelas, palafitas de comunidades ribeirinhas. Leva o programa para a Cidade Tiradentes quando conhece Paulo e seu projeto *Orelha de Caderno*, mas seu envolvimento na Cidade Tiradentes acontece em 1990 como militante política na missão de sindicalizar o pessoal das fabriquetas e levar material de conscientização dos direitos do trabalhador. Depois que entra na universidade e vê seu projeto aprovado, aproveita para abrir espaços em salas de alfabetização. Cidade Tiradentes passa a ter o maior número de salas com quase 50 salas nos períodos manhã e noite, sempre lotadas por mais ou menos sete anos.

Marta conta que por várias vezes precisou pagar “pedágio” para entrar ou sair do bairro quando as facções criminosas policiavam o território. Sensibilizada pelos jovens caindo na criminalidade, cria um projeto para a

---

Silvânia, em Santo Amaro, bairro da região sul. Relato da morte de Santo Dias, publicado no Boletim do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, encontrado no Arquivo do DOPS/SP

Fonte: <http://www.torturanuncamais-rj.org.br>

Acessado em 12 de julho de 2010.

<sup>24</sup> O ESTADO DE SÃO PAULO, 28 /08/1977. Vão a julgamento 23 do PC do B. com julgamento de 23 pessoas, último processo de uma série relacionada à reorganização do Partido Comunista no Brasil. Os primeiros processos referem-se à localização de uma gráfica do PCB no Rio de Janeiro em 12/74, e outra no Cambuci, em São Paulo, em 02/75; à prisão de vários membros da cúpula do PCB em São Paulo; à existência de uma célula do Partido Comunista dentro da Polícia Militar no decorrer do qual ocorreu a morte do primeiro-tenente José Ferreira Almeida; às prisões de professores, advogados e jornalistas, entre os quais, Vladmir Herzog; e às prisões de alguns operários, entre eles, Manoel Fiel Filho. A morte deste operário levou ao afastamento do general Ednardo D'Ávila Mello do comando do II Exército. É este o último processo a ser julgado.

Fonte: EREMIASD DELIZOICOV – Centro de documentação de desaparecidos.

<http://www.desaparecidospoliticos.org.br/pessoa.php?id=217&m=3>

Acessado em 12 de julho de 2010.

<http://www.torturanuncamais-rj.org.br/MDetalhes.asp?CodMortosDesaparecidos=176>

Acessado em 12 de julho de 2010.

juventude chamado *Fotografando a realidade da Cidade Tiradentes* que foi um sucesso porque os jovens passaram a ver com sensibilidade a sua própria situação, a participar de projetos sociais e ter perspectiva de estudar para mudar as realidades. Atualmente Marta dá aulas na universidade e numa escola pública de ensino fundamental.

### **Sujeito n. 5 – Valéria**

Valéria não mora na Cidade Tiradentes e nem é afrodescendente. De família de classe média, neta de italianos, loira de olhos azuis, destoava da comunidade. Foi educada dentro dos princípios do budismo japonês. Conta que nos grupos de doutrinação, as crianças eram chamadas a pensar grande, a idealizar grandes projetos em favor da humanidade. Inspirada nos princípios de Buda e nas atitudes da primeira professora de quem jamais esqueceu pela meiguice e amorosidade aos alunos, resolve por iniciativa própria (4a série primária) revitalizar o jardim da escola, tratar das plantas e criar uma horta comunitária. Logo atrai adeptos, e a diretora investe em seu trabalho. Lidera outros projetos e é incentivada a fazer Magistério e o curso de Pedagogia. No serviço público, inicia carreira na Educação Infantil, onde não se adapta porque não conseguia lidar com os bebês chorando a falta da mãe. Achava aquilo uma violência e reconhece a necessidade da humanização na educação. Mas não desiste e tenta trabalhar como professora de Ensino Fundamental, oferecendo-se como professora substituta (eventual) num programa do governo do estado chamado Profic - programa para atender crianças carentes que ficavam depois do horário das aulas. A sala de PROFIC<sup>25</sup> onde resolveu lecionar funcionava numa das Cohabs de Cidade Tiradentes (1988). Seu pai foi contra, não acreditou, preferia pagar para ela ficar em casa do que deixá-la lecionar naquele lugar onde só se falava em bandidagem e violência. Nessa escola ficou conhecida como professora amiga das famílias porque visitava as famílias dos alunos, os recém-nascidos, os doentes. Os colegas debochavam dela, de sua postura pacífica, mas mesmo assim continuou na escola, naquele projeto que defendia, pelos alunos desprezados e pela escola inteira, por serem pobres, serem do Profic. Concomitante a essa atividade, ingressa mediante concurso na Secretaria Municipal de Educação. Ministra aulas em diferentes

---

<sup>25</sup> Programa de Formação Integral à Criança

séries até chegar a coordenadora de uma escola estadual, e diretora de uma escola técnica municipal. Sempre ligada às questões de melhorias para a Cidade Tiradentes, Valéria entra para o Conselho do Verde e do Meio-Ambiente e na luta pelos parques e áreas verdes. Cria eventos anuais em Cultura de Paz como coral natalino ☐ formado por funcionários e alunos de escolas ☐ danças tradicionais de diferentes nações, palestras sobre meio-ambiente e sustentabilidade, música e arte ☐ onde articula campanhas de combate à violência ☐ discussão sobre segurança urbana, saúde da mulher, proteção da criança com debates junto à sociedade civil.

### **Sujeito n. 6. Francisco**

Francisco é afrodescendente de origem humilde, sua família veio da Bahia para tentar a vida em São Paulo. Passou parte da infância no Jardim Colorado, na Vila Prudente (Zona leste) numa região periférica. Não entendia porque era maltratado na escola pelos professores e colegas mesmo que se esforçasse muito. Passou a responder com rebeldia e descontar com agressão física. Foi considerado um garoto encrenqueiro, problemático. O pai, sem emprego e sem condições de sobrevivência, resolve voltar com a família para a Bahia. Retorna logo depois da Copa de 1986 e vai morar em Cidade Tiradentes, onde conseguira uma um apartamento na Cohab. Aos doze anos, Francisco segue uma rotina perversa acordando às 4h e meia da manhã para pegar o ônibus (única linha) até São Matheus, fazer baldeação para o Parque Dom Pedro e ir até o Largo do Café vender jornal no farol da esquina da Rua Rui Barbosa, em frente ao Teatro Záccaro no Centro de São Paulo. Voltava ao meio dia, percorrendo todo o trajeto de volta numa viagem que durava em média seis horas ☐ ida e volta ☐ para chegar em casa, comer e ir para a escola<sup>26</sup> onde cursa o Ensino Fundamental II, antigo ginásio. Em casa, ajudava a mãe, fazia lição e dormia cedo para começar toda a rotina novamente e comenta que sua vida não tinha sentido. Quando passou a trabalhar na Drogaria São Paulo, na Liberdade, um emprego arranjado pelo açougueiro amigo de seu pai, foi o primeiro emprego com carteira assinada e logo passou a ajudante de depósito, até passar para vendedor, separador e balcão na

---

<sup>26</sup> EMEF DR. JOSÉ AUGUSTO CESAR SALGADO (Escola Municipal)  
Estrada do Iguatemi, 2.751- Cidade Tiradentes – SP.

perfumaria. O primeiro contato de amizade no bairro foi através do samba, pois os garotos trabalhadores que retornavam na mesma linha levavam instrumentos para voltar brincando, batucando. Passa a integrar um grupo de pagodeiros que moravam em seu “Setor<sup>27</sup>”, o “Setor 81”, que fazia o mesmo trajeto de volta do serviço. Juntou-se ao grupo primeiramente pela diversão, mas depois foi despertando nele uma consciência sobre as questões sociais, reveladas nos versos das letras dos sambas. Resolve agregar-se a outros grupos de expressão negra como o movimento hip-hop<sup>28</sup>, que despontava na década de 90. A estação São Bento do metrô tinha uma grande concentração de jovens adeptos a esse estilo. Foi onde conseguiu canalizar sua raiva até então represada pelos conselhos de seu pai e de sua mãe que não queriam ver o filho no mau caminho. O hip-hop que integrava a expressão do grafite (pintura contextualizada), rap (música) e brake (dança) foram as ferramentas culturais que encontrou para expressar, junto com a juventude negra, o que estava acontecendo em sua vida. Cria o GRUPO ALIANÇA-NEGRA POSSE<sup>29</sup>, cuja posse era mesmo essa: a de fazer uma aliança em torno das questões sociais dos negros e da juventude negra de Cidade Tiradentes.

O grupo foi perseguido pela polícia e foram espancados e fichados várias vezes como vadios. Apoiou-se no Geledes<sup>30</sup> onde desenvolveu estudos

<sup>27</sup> Os locais das Cohabs eram numeradas e chamadas oficialmente de Setor.

<sup>28</sup> O termo Hip-Hop foi estabelecido, por volta de 1968, pelo negro África Bambaataa, inspirado em duas movimentações cílicas. A primeira delas estava na forma cílica pela qual se transmitia a cultura dos guetos norte-americanos. A segunda estava justamente na forma de dançar mais popular da época, ou seja, saltar (HOP) movimentando os quadris (HIP). Era um convite à festa. Nesta época (década de 60) proliferou-se uma grande discussão sobre direitos humanos e, nesta ordem dos fatos, os marginalizados da sociedade de Nova York se articularam para fazer valer suas propostas na eliminação das suas inquietações. Assim surgiram grandes líderes negros, como Martin Luther King e Malcolm X, e grupos que lutavam pelos direitos humanos com os Panteras Negras. No Brasil, o Hip-Hop chegou no início da década de 80 por intermédio das equipes de baile, das revistas e dos discos vendidos na 24 de Maio (São Paulo). Os pioneiros do movimento, que inicialmente dançavam o Break, foram Nelson Triunfo, depois Thaíde & DJ Hum, MC/DJ Jack, Os Metralhas, Racionais MC's, Os Jabaquara Breakers, Os Gêmeos e muitos outros. Eles dançavam na Rua 24 de Maio, mas foram perseguidos por lojistas e policiais; depois foram para a São Bento e lá se fixaram. Nesse período de ascensão do Rap, a capital paulista passou a ser governada por uma prefeitura petista, o que muito auxiliou na divulgação do movimento Hip-Hop e na organização dos grupos. Por esse motivo foi criado em agosto de 89 o MH2O - Movimento Hip-Hop Organizado, por iniciativa e sugestão de Milton Salles, produtor do grupo Racionais MC's até 1995. O MH2O organizou e dividiu o movimento no Brasil. Ele definiu as posses, gangues e suas respectivas funções. Fonte - <<http://www.angelfire.com/ultra/centraldasletras/Historia.htm>> Acessado em 23 de julho de 2010.

<sup>29</sup> Aliança Negra Posse foi o primeiro grupo de Cidade Tiradentes, depois passa a ser chamado Fator Ético com o primeiro trabalho independente que foi indicado no Hutz 2002 na categoria Demo Clipe e Prêmio no Festival de Curta metragem. Fonte - <http://www.myspace.com/mestrefran> Acessado em 23 de julho de 2010

<sup>30</sup> Antes da chegada do 13 de maio, a população negra organizou diferentes movimentos de resistência, através da formação dos quilombos, das irmandades, dos trabalhos urbanos, rebeliões nas senzalas, além das diversas revoltas: Malês, Balaíada, Sabinada, entre outras, e foram protagonistas da primeira tentativa de independência no país, através da formação do Quilombo de Palmares, este que sobreviveu mais de 100 anos como um Estado organizado e independente, derrotou por diversas vezes o exército colonial, até que, depois de diversas tentativas, foi invadido e vencido covardemente em 1695 pelo exército de Domingos Jorge Velho. As mulheres negras tiveram papel fundamental nesses movimentos de resistência negra, exercendo papel de líderes, estratégistas, guerreiras, informantes e organizaram as alternativas criadas pelos negros frente ao Estado colonial. Gelede é originalmente uma

de como combater a discriminação e conscientizar a juventude sobre questões políticas e racismo através de leituras de Clóvis Moura, palestras e técnicas para criar músicas estilo hip-hop, dando força aos movimentos expressivos da juventude negra. O ALIANÇA NEGRA POSSE reproduziu técnicas e grupos de estudos que inspiraram mais de 40 outros grupos de hip-hop em Cidade Tiradentes os quais passaram a integrar os programas culturais dos movimentos sociais como os do MOCUTI, e a ter projetos próprios de conscientização como o *Projeto do Farol*, que, no único farol do bairro, parava carros e transeuntes para falar de sexo seguro e gravidez precoce, desmistificando o uso da camisinha, um tabu sério entre os jovens. Estabelecem um vínculo com as famílias e com a sociedade que passa a vê-los com outros olhos que não mais dos meninos vadios, mas de pessoas preocupadas com a felicidade, com o futuro e com a oferta de educação, trabalho e cultura. Nas escolas, a aceitação não passava da quadra de esportes, facilitada por um ou outro professor de Educação Física ou pelo segurança que entendia os dilemas dos jovens. O hip-hop quebrou a diferença de grupos aversivos entre as escolas e entre “setores” do bairro, e os programas curriculares que já existiam passaram a integrar os grupos com festivais de música nas semanas culturais. Francisco deu palestra na USP, na PUC de São Paulo e em outras universidades dentro e fora da capital, assim como em encontros nacionais e internacionais. Com a perda dos pais, ele ficou desorientado com a falta de apoio familiar mas, mesmo assim, resolve fazer o curso de Pedagogia para ensinar às crianças o que ele chama de “a verdadeira história das nossas origens”, usando como instrumento complementar as músicas do hip-hop. O grupo Aliança Negra Posse muda de nome para Fator Ético Consciência, renovando o repertório para uma consciência além da consciência negra restrita. Sente que tem muito a fazer e que há um freio na escola, um desmonte, principalmente depois dos projetos invasivos descolados da essencialidade do que se espera de um currículo nas comunidades pobres que para ele significa o empoderamento dos alunos em formação.

---

forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubas. O **Geledés - Instituto da Mulher Negra** foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexism, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

Fonte - <<http://www.geledes.org.br/noticias-direitos-humanos/13-de-maio-comemorar-o-que.html>>  
Acessado em 23 de julho de 2010.

## CAPÍTULO II

### AS BASES TEÓRICAS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.

Este capítulo está subdividido em três partes. A primeira parte refere-se a aspectos conceituais sobre conflito e violência, o significado da negação dos conflitos, os métodos de mediação e sua aplicabilidade nas escolas. Para esse entendimento, buscamos um conjunto de autores como George Simmel (sec. XIX), Karl Marx (1848), Marilena Chauí (1999), Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2005), Johan Galtung, (2006) e Hannah Arendt (2007); Michael Apple (2006), Paulo Freire (1987), Lia Regina Castaldi e Adolfo Braga Neto (2007) fechando com o jurista Dr. Eleoberto Narciso Brancher (2009). Na segunda parte buscamos o entendimento sobre os silenciamentos nas escolas e a desconfiguração das identidades dos alunos nas dimensões dos silenciamentos com Michel Foucault (2008), Stuart Hall (2006), Michael Apple (2006), Cliffort Gertz (1973) em diálogo com Alípio Casali (2006), ilustrada por passagens históricas de Isaias Pessotti (1997) e Oliver Sacks (1999).

Por fim, em terceiro lugar, abordamos a força de superação humana a partir e para os conflitos, sendo o espaço escolar o lócus fértil para esse potencial manter-se vivo nas explicações de Ubiratan D'Ambrosio (2005;2007).

#### 2.1 – A concepção de conflito.

A origem etimológica da palavra *conflito* vem do latim *conflictu* e quer dizer choque, desentendimento, desordem, tumulto. Na psicanálise, um desejo reprimido inconsciente; na sociologia, uma competição consciente entre indivíduos ou grupos que visam a sujeição ou destruição do rival. O conceito *der Streit* nos estudos do sociólogo alemão Simmel (século XIX)<sup>31</sup> traz consigo uma versão importante de conflito. Ele define como um momento de crise em um intervalo entre dois momentos de harmonia, com função positiva de

<sup>31</sup> **Georg Simmel** é reconhecido como um dos fundadores da sociologia alemã, ao lado de Max Weber e Ferdinand Tönnies. De ascendência judia, nasceu em Berlim e viveu de 1858 a 1918. Preocupou-se com temas aparentemente dispareus, como a vida urbana, o dinheiro, a prostituição, a arte, o estilo de vida moderno e as religiões. Influenciou Weber, Luckács, Bloch, Heidegger, Freyer, Mannheim, Kracauer, Jaspers, Benjamin, Spengler, Elias, Adorno, Buber, Ortega y Gasset e Bergson. Colaborou com Durkheim e já antes da 1ª Guerra seu pensamento foi acolhido em Chicago e em Paris. Dentre os intelectuais brasileiros, Sérgio Buarque de Holanda é um dos que dialogou com o pensamento de Simmel. Fonte: RIBEIRO, J. C. Georg Simmel, Pensador da Religiosidade Moderna. *REVER –Revista de Estudos da Religião*. Pós-Graduação em Ciências da religião - PUC-São Paulo, 2006.

oportunidade na superação das divergências (ALCÂNTARA, 2005). Segundo sua concepção de conflito, ele gera a força que cria uma unidade positiva ou negativa através da interação entre oponentes. Quando mediado, contribui para a regulação social, possibilitando a reinvenção de normas, baseada em ideias partilhadas de justiça, respeito mútuo e espírito esportivo. Caso contrário, quando silenciado ou eliminado, pode perigosamente ceder lugar aos abusos de poder. O mesmo conceito traduzido para o espanhol aparece como *lucha* ou *luta*, que em português vem relacionado com a ideia de briga, confronto, disputa, competição.

Pela proximidade da latinidade das duas línguas, a concepção de conflito confunde-se com a concepção de violência, sendo importante fazer um paralelo em relação a este termo. *Violência* tem origem latina *violentia*, relacionado a *vis*, que quer dizer força, vigor. O sufixo *entia* designa o substantivo, e *lare*, *violare*, o verbo violar, que em português significa violentar; coagir; constranger; tratar com desrespeito algo ou alguém; agredir verbal ou fisicamente; retirar direitos à liberdade ou à privacidade. A violência traduz-se, pois, como o uso da força bruta com fim de eliminação de um ser, ente ou coisa.

A pesquisadora Alba Zaluar (2005), inspirada nos estudos da filósofa judia de origem alemã Hannah Arendt<sup>32</sup>, define a violência como uma força tomada como *instrumento* e não um *fim*; um instrumento mudo que não permite o uso da linguagem verbal que se caracteriza pelas relações de poder baseados na persuasão, influência ou legitimidade. Nela *não aparece o sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado na exibição da força física sobre o oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo* (ZALUAR e LEAL, 2005:148). A historiadora e filósofa marxista Chauí (1999) concebe a violência como uma *estrutura* inerente aos governos tirânicos e neoliberais. Uma educação pautada nessa ideologia difunde a cultura de dominação, alienando as pessoas da percepção de si

<sup>32</sup> Hannah Arendt (Hanover, 1906-Nova York, 1975), filósofa judia de origem alemã (estudou a banalização do terror durante o nazismo e a sua relação com o consumismo. Percebeu que a natureza humana ao ser submetida a encantamentos dentro de um individualismo massificante (organizado), se rende ao sentido de pertença cultural com deterioração da identidade. Este processo ascenderia o ser humano a compactuar com ações que levam ao sofrimento sem julgamento sobre a prática do mal. Daí a importância de vigilância sobre os conflitos em defesa dos direitos humanos. Para ela a liberdade como condição livre do terror só poderia ser resguardada dentro de organizações e instituições que mantivessem vivas num coletivo as ideias de transformações com práticas revolucionárias.

como cidadãos políticos, e da ideia de conquista de direitos e lutas democráticas. Marx (1848) tomou como princípio ontológico de toda violência, a *violência estrutural* que impõe submissão da sociedade e assujeitamentos sutis nas relações de poder. Ele se refere às formas de governar que tendem à distribuição desigual de bens sociais, culturais e econômicos pautados no preconceito onde a diferença é tida como ameaça ou aberração, e a desigualdade, uma fatalidade inevitável própria daqueles *menos capazes*. Essa visão depreciativa sobre as capacidades humanas reproduzidas nas relações e instituições cria a ilusão do inimigo e reforça a cultura da exclusão.

Para Chauí (1999), na dimensão da ação política, a ideologia neoliberal é voraz dissimuladora das realidades com negligências abrandadas nos constantes deslocamentos de discursos e *fetiches*<sup>33</sup> de suas ações. A sociedade brasileira não se reconhece como estruturalmente violenta e por isso não toma a miséria, o desemprego, a fome como violências, e nem as relaciona com o ato de governar; por isso, trata os problemas sociais apartados dos interesses políticos e econômicos. Pensando no micro-espacô, ela afirma que a violência estrutural se manifesta nas instituições através das *relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror; se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis dotados de linguagem e liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos* (CHAUI, 1999).

O termo violência estrutural também é preocupação do sociólogo e matemático norueguês Johan Galtung (2006)<sup>34</sup>, pioneiro nos estudos sobre mediação pacífica de conflitos. Segundo ele, a violência se reproduz nos arranjos internos das instituições pela imposição de padrões inferiores de realização humana, tanto física quanto mental, como a negação de direitos e submissão moral. Diferente da violência direta das ações violentas, a violência

<sup>33</sup> O **fetiche** descrito por Enrique Dussel é relativo à ação política como o absolutismo da vontade de um representante que sobrepõe à vontade da comunidade que ele representa. O poder tornado propriedade (ilusória) é tratado como uma força em si, desconsiderando sua fonte originária - o Povo (p.43-45). Fonte: DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

<sup>34</sup> O Prof. Dr. **Johan Galtung** é um experiente mediador e pioneiro nos estudos de paz. Reconhecido mundialmente como fundador da disciplina acadêmica Pesquisa de Paz e mentor no campo da mediação e da transformação de conflitos - tanto no âmbito teórico quanto prático. Desempenhou papel decisivo na mediação e prevenção da violência em 45 conflitos armados no mundo ao longo das quatro últimas décadas. É autor do primeiro manual das Nações Unidas para multiplicadores e participantes do programa "Transformação de Conflitos por Meios Pacíficos: a Abordagem TRANSCEND" [PNUD, 2000]. Fonte: <http://www.comitepaz.org.br/Galtung.htm> - Acessado em 20 de janeiro de 2010.

estrutural é aquela indireta, provocada por *situações* violentas, caracterizando ambientes potencialmente desumanizantes. O entendimento da violência estrutural como processo permanente de naturalização de gestos e procedimentos de opressão é importante porque resulta de pensares e fazeres que negam as contradições da realidade – as raízes dos conflitos. O entendimento de um conflito vai além da análise de *personalidades coléricas ou imperturbáveis*. *Estas são só duas maneiras de lidar com emoções, congeladas em estratégias pessoais para sobreviver a conflitos* (Galtung, 2006:16).

Os conflitos são sintomas da luta pela vida, não só da luta básica pela sobrevivência, mas da luta pelo reconhecimento de um indivíduo ou grupo. O sentimento de injustiça e menos valia nasce quando bens culturais e simbólicos específicos e necessários à reprodução e adensamento da vida são negados, retirando do sujeito o sentido da existência (pulsões de luta pela vida). Os conflitos desde os menores até os maiores são tentativas de evolução e correção das maneiras insustentáveis do viver.

### 2.1.1. A negação do conflito.

Apple (2006) diz que o *conflito e a dissensão interna da sociedade são considerados contrários ao bom funcionamento da ordem social*. (APPLE, (2006:126). Esta visão negativa do conflito é tida como disfunção social, e portanto deve ser evitada. O autor lembra que é através das soluções das insatisfações dos oprimidos que os sistemas históricos progridem. Rosenberg<sup>35</sup> (2006) entende que é necessário extraír da materialidade dos conflitos a observância da oposição entre necessidades e os obstáculos: entre as exigências e as recusas, entre os desejos e as restrições impostas. Para ele, o diálogo e a escuta-ativa (sem julgamentos) são essenciais ao entendimento do que vem sendo negado, e explica que os conflitos sinalizam problemas em duas dimensões importantes: a primeira, a dimensão das relações humanas, onde os ressentimentos das necessidades não atendidas

---

<sup>35</sup> **Marshall Rosenberg**, doutor em psicologia clínica, mediador, é reconhecido internacionalmente por seu trabalho em prol da paz. Em 1984 fundou o Centro de Comunicação Não-Violenta - CNV, que capacita e promove projetos de aplicação dos princípios de seu trabalho em mais de 50 países. É autor de 9 livros, incluindo *Comunicação Não-Violenta*, publicado no Brasil pela Editora Ágora traduzido em mais de 20 idiomas.

geram comportamentos reativos instáveis, e a segunda, a dimensão da ação política de um dever não cumprido, ou de um feito dissimulado (*fetichizado*), produzindo comportamentos alienantes. Quer dizer que ao silenciar ou ao negar conflitos, vedamos tensões latentes de situações desconfortáveis, e no limite, desumanizantes.

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para libertação dos homens (FREIRE, 1987:93).

As práticas pedagógicas libertárias transformadoras (Freire, 1987) resultam da investida nas realidades e suas contradições. As situações limites estão ligadas aos problemas de dependência, quer seja social, cultural ou ideológica. Então as práticas transformadoras precisam se imbuir de intenções libertadoras. Quem supera não são os agentes, e nem o seu público oprimido, mas o pensamento enclausurado nas práticas da opressão. Esta possibilidade de educação com reflexões, diálogos, escutas, discussões, cobranças, confrontos, tomada de decisões, mudanças de posturas, frentes de resistência, alterações radicais e consensos não é nova, nem especializada, mas uma prática política que se constrói e se funde no pensamento democrático.

A paz só é possível em ambientes democráticos, pelo esforço coletivo por buscar soluções comuns através de um diálogo que reconheçam a todos os seres humanos como interlocutores válidos. Requer também uma educação para a paz, ou seja, para o diálogo e para o respeito e exercício dos princípios que se acordem a partir desse diálogo. Entretanto, como pedra angular de nosso esforço por criar um mundo mais pacífico está a compreensão do elemento vital que falta à nossa sociedade. Sem essa compreensão, o argumento pelo diálogo da sociedade civil e por uma educação que o promova se reduz a uma simples decisão estratégica, a um

acordo tácito para garantir unicamente a sobrevivência da espécie ou uma paz sem justiça, um corpo sem alma. (RABBANI, 2002)<sup>36</sup>

Zaluar (2001) alerta que numa decisão democrática o *consenso nunca é total, nem fechado, nem muito menos permanente* o que denota que os conflitos jamais terminam redesenhando na história, novas maneiras de lidar com as realidades em permanente mudança. Este pensamento nos leva a entender que o direito a opinião, o direito a expressão e o direito de escolha dependem do direito de acesso ao conhecimento, que determina os modos de nosso comportamento. Educar para uma cultura de paz é educar para superar conflitos através de instrumentos que não coloquem em risco a vida-existência das pessoas, dos seres e do planeta.

## 2. 1. 2. Os métodos de mediação de conflitos.

Temos usado palavras da linguagem da guerra, como “vitória” e “luta”. Vitória aponta para o vencedor e um vencedor pressupõe um perdedor. Mas a sustentabilidade são incompatíveis com o ter e perder, a não ser que a vitória seja encarada como a expressão da vontade de Deus. O perdedor não pensará senão em vingança (ferindo, machucando a outra parte) e desforra (redistribuição, mas desta vez, a seu favor). E o vencedor adquirirá facilmente um hábito muito mau, o de querer ganhar de novo. (GALTUNG, 2006:23)

Na história, desde a antiguidade, a mediação de conflitos se inscreve formalmente como um método de negociação em acordos tácitos ou arbitragem no campo dos interesses sociais, comerciais, econômicos e políticos. Foi instituído como método próprio dos sistemas jurídicos a partir do século XVIII, entre outros métodos alternativos diferentes do tradicional de justiça. Nos séculos XX e XXI, os métodos começam a ser aperfeiçoados e

---

<sup>36</sup> Martha Jalali Rabbani, Pedagoga ( UNICAMP); Doutora em Humanidades pela Universidade Jaime na Espanha. **Porquê educar para a paz** Disponível em:<<http://www.abmp.org.br/textos/183.htm>> Acesso em: 27 de julho de 2009.

aplicados em âmbitos sociais complexos, gerenciados por pessoas físicas de outras especialidades que não a jurídica (Sampaio e Braga Neto, 2007). Os métodos mais conhecidos são a *negociação*, a *conciliação* e a *arbitragem*. A *negociação* é um processo natural que acontece entre sujeitos que diante de um conflito resolvem conversar e chegar num acordo sobre algo que causou incômodo; a *conciliação* são reuniões entre partes com a presença de um conciliador ligado a agentes jurídicos. Em seu trabalho, deve zelar para que as partes cheguem a acordos sem impô-los ou induzi-los. É eficaz em conflitos onde inexiste entre as partes um relacionamento passado ou de contínuo futuro. Os encontros são marcados individualmente e em grupos num ambiente controlado. O conciliador garante os encontros, e impõe regras de conduta para evitar ofensas e agressões. As anotações de sua equipe (observadores) ajudam a perceber avanços nas negociações, até que o acordo em si seja firmado. A *arbitragem* requer um terceiro elemento, independente, imparcial, com *poder arbitral* concedido por um oficial cuja decisão equivale a uma sentença judicial. A arbitragem é um método aplicado em situações onde há desequilíbrio de forças por questões hierárquicas, diferença social e de cultura. Estes procedimentos exigem técnicas como: a *pré-mediação*, onde se identifica o tipo de conflito (família, comunidade, empresa), sua natureza e envolvidos; a *mediação* com um momento de *abertura* para colocação de regras, e a situação em questão; a *investigação* que se inicia e se processa durante os encontros para o entendimento dos aspectos sociológicos, psicológicos, perdas materiais e identificação dos elementos como valores, princípios, crenças, poder hierárquico; e por fim, o resultado ou firmação do *acordo* registrado pelos concordantes.

A eficácia dos resultados na aplicação dos métodos depende da habilidade do mediador e das pessoas em cumprir o que foi por elas estabelecido. Muitas vezes há quebra de acordos ligado ao sentimento de vantagem-desvantagem não manifestado durante as reuniões. Sobrepor vantagens é notória na cultura de nossa sociedade, e este é um risco concreto. As experiências de Galtung (2006)<sup>37</sup> demonstram que devemos ter cuidados com os *acordos*, pois eles têm a característica de “não-realização”. O *acordo* é

---

<sup>37</sup> *Transformação de Conflitos por Meios Pacíficos: a Abordagem TRANSCEND* (PNUD, 2000)

*o conforto dos pobres, os que sabem tão pouco o que pode resultar de um conflito (...) o que se atinge, na realidade, é um consenso acerca de um resultado que não satisfaz a ninguém* (Galtung, 2006: 24-25). Ao pesquisar a palavra “acordo” em dicionários de línguas latinas (como hispânica e italiana), Galtung (2006) verificou que “acordo” tem um duplo sentido: a “vontade de ceder”, mas, também, de “vender-se”. Para ele, os acordos não nos livram das raízes dos conflitos, as legaliza. Ele percebeu que todas as pessoas são capazes de reajustar seus objetivos, reorganizar metas, reconsiderar valores culturais, sem precisar tirar das pessoas a busca da realização das suas necessidades essenciais. As necessidades essenciais para vida em comunidade não são negociáveis, diz Galtung (2006). Para ele, a paz é possível quando o redesenho dos reajustes de metas, objetivos, crenças são sustentáveis.

### 2.1.3 – Mediação de conflitos na escola

Nas escolas onde a diversidade é intensa, as brigas entre alunos são os “conflitos” mais declarados. Realmente, presenciar brigas de qualquer natureza é aterrorizante, e isso torna a convivência insuportável. Estes “conflitos” constam de registros oficiais da secretaria da escola, e em registros dos conselhos para a infância e juventude. Seguindo as definições anteriores, brigas na escola não são conflitos e sim confrontos; uma violência deflagrada por instantâneos emocionais, com desentendimentos geralmente disparados por questões banais, resultante de problemas pontuais ou ameaças e intimidações repetitivas, que na maioria das vezes são negligenciadas caracterizando o chamado *bullying*<sup>38</sup> na escola, não só entre alunos. Os problemas entre alunos e professores, os abusos de poder, e restrição de direitos são menos registrados e quase sempre considerados *normais* nos ambientes educativos, o que resulta em legalização da violência relacional,

---

<sup>38</sup> **Bully** termo inglês, quer dizer zoar, humilhar, assediar. *Bullying*, são ameaças repetitivas contra alguém que é considerado inferior. Na escola, as pessoas que sofrem atos repetitivos de intimidação, depreciação, ameaças, sofrem *bullying*. Exemplo: pagar pedágio para não apanhar na escola. Ser depreciado pelos pais ou professores; ser vítima de grupos e gangs; passar a ser ridicularizado e exposto em público.

ambiental, social secundária (para quem assiste e se ressente da situação) e institucional. Por isso, os métodos não podem assumir um perfil rígido de manual de processos de conflitos e seus resultados, nem ficar aprisionados a leis e legitimidades, mas devem funcionar como meio, via para a compreensão de como tudo chegou ao ponto que chegou. A *Justiça Restaurativa* é um meio que vem sendo aplicado em conflitos intensos ou quando há crimes nos espaços educativos ou em instituições convencionais. O foco são as *necessidades* não atendidas da vítima. O mediador traz o ofensor para a roda de discussão, não para ser julgado ou punido, mas como participante da análise do ato opressor e sua repercussão. Esse modelo foi primeiramente aplicado entre réus condenados e suas vítimas em presídios dos EUA a partir da década de 70. O movimento restaurativo tomou força no mundo inteiro devido às análises do advogado norte americano Howard Zehr (2008)<sup>39</sup> sobre crime e justiça. Ele contribuiu para que as ideias desses conceitos fossem reelaboradas nos sistemas judiciários formais.

Dr. Eleoberto Narciso Brancher (2008)<sup>40</sup>, juiz de direito do Rio Grande do Sul, preocupado com a situação da infância e da juventude no Brasil, reuniu grupos de estudos e de discussões para implantar projetos de justiça restaurativa nas escolas:

---

<sup>39</sup> Howard Zehr é reconhecido mundialmente como um dos pioneiros da justiça restaurativa. Atualmente é professor de Sociologia e Justiça Restaurativa no curso de graduação em Transformação de Conflitos da Eastern Mennonite University em Harrisonburg, Virginia, EUA, e co-diretor do Center for Justice and Peacebuilding. Criou e dirigiu a iniciativa que hoje é chamada Centro de Justiça Comunitária, o primeiro programa de reconciliação entre vítimas e infratores dos Estados Unidos.

<sup>40</sup> Eleoberto Brancher, Juiz de Direito no Rio Grande do Sul. É Juiz da 3ª Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre, com jurisdição sobre cerca de 2000 jovens, com idades entre 12 e 21 anos, sujeitos a acompanhamento judicial em razão da prática de crimes. Foi Presidente da ABMP -Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude e liderou o Programa *Pela Justiça na Educação*, que mobilizou e capacitou mais de 3.300 pessoas, entre os quais 2.500 juízes e promotores da infância e da juventude dos 26 Estados e do Distrito Federal, para a garantir a efetividade do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pela sua atuação na defesa dos direitos da criança, recebeu o *Prêmio Criança e Paz do UNICEF*, em 1995; a *Medalha do Mérito da Proteção Integral*, em 1997, e o *Prêmio Brasil Criativo*, em 2000. Menção Honrosa concedida em 1996 ao Projeto *O Direito é Aprender* e o Destaque Especial do Júri concedido em 2001 ao Programa *Pela Justiça na Educação*, e o Prêmio UNESCO, na categoria *Juventude e Cidadania*, em 1999 à ABMP. Atua na Coordenação da *Biblioteca dos Direitos da Criança*, programa da Universidade de Caxias do Sul voltado à formação de profissionais para a rede de atendimento a crianças e jovens e à comunidade escolar da Serra Gaúcha. Como conferencista e professor, dedica-se à difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente e à Educação em Valores Humanos para o desenvolvimento social e para a pacificação do ambiente escolar. Fonte: (Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – 2001-2010).

Questionar a forma como se exerce justiça tem repercussões não apenas no campo da Justiça formal, aquela praticada institucionalmente, através do Poder Judiciário, mas se revela de profundo impacto no âmbito cultural e das práticas sociais. Isso decorre do fato de que todos praticamos alguma forma de julgamento ao longo de nossas jornadas diárias, seja nas relações familiares, no trabalho, na educação, ou nas relações sociais de modo geral. E a forma como praticamos essa Justiça pessoal – que não é senão a forma como exercemos nosso poder pessoal – em regra é um espelho dos métodos tradicionais de fazer justiça, que traduzem todos os vícios que associados às práticas de controle autoritárias que se transmitem culturalmente ao longo das gerações. (BRANCHER, 2009)

A origem histórica da organização desse modelo ocorreu na Nova Zelândia, inspirada em práticas da justiça ancestral dos aborígenes *Maoris*, que não usavam a relação piramidal de fazer justiça, mas uma relação circular do diálogo, análise e decisões compartilhadas:

(...) ao invés de se reportarem a um terceiro, hierarquicamente superior e que se supõe capaz de decidir o conflito por elas, as pessoas envolvidas – réus, vítimas e suas comunidades de assistência - assumem pessoalmente a responsabilidade de produzir uma solução de consenso, que respeite igualmente as necessidades de cada uma delas (BRANCHER, 2009).

Brancher (2009) diz que ao refletir sobre essa forma diferente de fazer justiça em relação às práticas da justiça formal punitiva e retributiva, seu olhar vislumbra uma ética baseada na inclusão, no diálogo e na responsabilidade social. Para ele, o paradigma da Justiça Restaurativa *promove um conceito de democracia ativa que empodera indivíduos e comunidades para a pacificação de conflitos de forma a interromper as cadeias de reverberação da violência*. A Justiça Restaurativa apresenta três aspectos fundamentais: 1 - A *participação da comunidade*, representada pelo maior número de pessoas possível, desde que de alguma forma relacionadas aos envolvidos ou aos fatos

diretamente ligados ao conflito; 2- O *centro do círculo*, ou seja, o foco das discussões é o *fato ocorrido e o que vem sendo negado*, e não as pessoas, e, 3 - *Reparação do dano* nos seus aspectos simbólicos, ou psicológicos.

A construção da paz não trabalha com a ideia de oposição □ opressor/oprimido, patrão/empregado como “lados” inimigos, mas com a ideia de polaridades de um mesmo sistema historicamente construído. Freire (1987) nos ensina que opressor e oprimido acabam sendo hospedeiro um do outro. Quando desvestidos de seus cargos e máscaras, o sujeito vítima da opressão faz no máximo mostrar o ato que o desumanizou, e o sujeito executor do ato opressivo, no mínimo reconhecer o ato desumanizante.

A *Justiça Restaurativa* não está orientada para impor legalidades ou ultimatos e nem para atuar como complemento paliativo institucional para abrandar violências. A *Justiça Restaurativa* é um modelo que ajuda a organizar um lócus de abertura para que a verdade venha à tona, para que os “vultos” sejam clarificados, e para que a convivência seja (ins)-restaurada com consciência e liberdade no exercício da cidadania. Segundo seu raciocínio, buscar sujeitos como alvos nos faz encontrar apenas pontos ilusórios.

Sem a opção de fugir ou negociar, é natural que qualquer animal ameaçado se lance num combate voraz. Mas esse tipo de ação reativa, que está na raiz de todo combate, por ser desencadeada a partir dos impulsos mais primitivos de autopreservação, costuma ser uma ação cega, que não prima por maior refinamento de inteligência. Tais tipos de reação, de orientação instintiva, sejam individuais ou coletivas, costumam se dirigir meio às cegas contra os alvos mais aparentes e visíveis, quando não se projetam mesmo contra meras sombras ou vultos (BRANCHER, 2009)

Para Brancher (2009), o conflito maior a ser superado é o conflito interno que habita nosso cotidiano e que infecta nossa mente. Sem destruir pensamentos preconceituosos que passam de um para outro, não se remove o mal pela raiz, pelo contrário, faz brotar outros mais resistentes.

Uma vez eleito o inimigo ainda que às cegas, desfecharia um golpe contra o primeiro vulto em movimento fosse ele aluno taxado de aluno hiperativo, pichador, ou mãe impertinente (...) Não se trata apenas de segurar a mão e evitar o golpe, mas de observar atentamente como nossos pensamentos são condicionados por uma vocação belicosa, como estão firme e profundamente enraizados em tradições culturais, hábitos e valores, condicionamentos mentais enfim, que nos mantém prisioneiros da própria cultura da guerra, da violência e do combate ( BRANCHER, 2009).

Dentro das escolas, os olhares se voltam para as reações automáticas, e as explicações e justificativas culturais. Esta armadilha é que aprisiona a ação ética da prática docente: *os conceitos e preconceitos que infectam de forma virulenta a nossa linguagem, que projetam toda sorte de adjetivos, falhas, defeitos e vícios nos outros, em tentativas muitas vezes alucinadas de eliminar quem quer que consideremos como uma ameaça* (BRANCHER, 2009).

Não quero dizer que não devamos dar atenção ao traficante do portão da escola, ou intervir com firmeza na briga do recreio, mas quero dizer que esses fenômenos possivelmente são aparências enganadoras de violências muito mais profundas das quais se nutrem suas raízes, estas sim a que precisamos estar capacitados para ouvir e compreender. E é aqui é que precisamos, mais além da inteligência estratégica que nos aconselha a mudar de atitude, de uma inteligência emocional que nos permita serenidade e sabedoria para identificar com precisão onde reside e desde onde verte o mal que nos ameaça. E é por isso, também, que a reflexão de hoje exige que, mais do que das ações reativas contra alvos aparentes, estejamos abertos a abordar o problema em sua face oculta, penetrando alguns lugares proibidos, pois muitas vezes escolher um alvo externo, projetar o problema no outro, é uma fórmula confortável para nos desresponsabilizar e manter nossos piores segredos escondidos dentro do armário da inconsciência ou, pior, da hipocrisia. ( BRANCHER, 2009).

## 2.2. Os silenciamentos dos conflitos na escola.

Os *silenciamentos* não se expressam apenas pela retirada de voz ou inativismo dos sujeitos; eles retratam principalmente a *negação da contradição*;

a não-percepção ou a recusa do enfrentamento do conflito. Eles contribuem para o *deslocamento*<sup>41</sup> de discursos por meio de uma enxurrada de signos que mudam de significados a cada contexto e dissimulam olhares sobre as realidades. Foucault (2008) explica que os gestos, comportamentos e desejos identificam o indivíduo que se revela como poder. O poder é revelado pelo sujeito do discurso e sua necessidade imperativa do poder, não como poder estável, nem constante e nem absoluto, mas reversível que se desloca, avança e se contrai; um poder não realizado por um sujeito único, mas por uma legião de sujeitos que produzem e são produzidos dentro de um sistema. Sua hipótese é que toda a sociedade é controlada pelos discursos que disfarçam a temível materialidade das realidades e interditam desejos, necessidade e direitos. O discurso para Foucault (2008) não é a expressão da luta ou ruído da palavra, mas um elemento concreto, um instrumento de poder, não só como elemento de dominação de um sistema, mas de algo que nós, sujeitos, também queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2008:8-10).

O silenciamento como palavra interditada é decisiva na contenção do comportamento reativo e alienação política do cidadão. Trata-se de uma tática da modernidade criada pela cultura dominante quando uma massa-viva de sujeitos que já não dá mais lucros, é excedente. A escola pública, há décadas, vem sendo alvo das políticas de contenção, deixando os estudantes que mais precisam de independência e autonomia longe do mercado de trabalho. Isso de forma camuflada é gerado por uma violência que não é apenas visível entre corpos e palavras, mas de um estado de poder co-produtor de conhecimentos e subjetividades. O trauma dos estudantes que sofrem, direta ou indiretamente, injustiças sociais sem perspectivas de mudanças afeta suas emoções e seu poder de transformação. Por outro lado, as impunidades reproduzidas na escola fortalecem os egos de indivíduos e grupos privilegiados. O que vem à tona são confrontos, desconfianças, incredibilidade, baixa energia e o peso da

---

<sup>41</sup> **O conceito de deslocamento** - No sujeito do Iluminismo, a identidade da pessoa nascia quando ele nascia com uma tradição histórica que venerava o passado, a procedência familiar e dava continuidade. Suas ações e seus discursos eram atribuídos a uma tradição que também correspondia a uma linhagem. Na modernidade, o conceito sociológico de sujeito constituído a partir de outros sujeitos revela que ele não é nem autônomo, nem auto-suficiente, mas formado na relação com os outros que mediam valores, crenças e símbolos que se mesclam produzindo identidades. Desloca o sujeito do centro de uma identidade estável com um passado rígido, para outros centros, ou outras identidades. Para Ernest Laclau (in Hall, 2006:16-17), o deslocamento não implica substituição de um centro por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder, o que caracterizaria a modernidade tardia: a diferença.

imposição de uma ordem social totalitária. O desvelamento dos conflitos na escola se dá pela análise da oferta de conhecimentos; controle dos comportamentos; jogo de poder; trato interpessoal e linguagens, que dão sentidos e definições a cada contexto e a cada interpretação, com intervenções por vezes distorcidas das autoridades que o mais experiente dos déspotas<sup>42</sup> não consegue pôr ordem em sua própria desorientação.

O desequilíbrio de forças nos ambientes escolares desde as primeiras séries do Ensino Básico favorece a cultura do medo que vai se tornando visível e menos temível nas séries subsequentes, quando as partes que se “estranham” ficam mais “equilibradas” (tamanho, idade, força física, argumentação, análise crítica) e os confrontos se tornam mais constantes e descontrolados, chegando a inverter posições. Nesse contexto, pensar nos conflitos e nas metodologias de solução de conflitos é pensar nas possibilidades de deixar vir à tona os reais problemas que afetam o cotidiano escolar, e não só os gráficos e índices que nos querem mostrar. Por que as crianças não aprendem (*ou*) por que desistiram de aprender? Por que os professores não ensinam (*ou*) por que desistiram de ensinar? São questões que, ao serem respondidas criticamente, denunciariam a duplicidade de poderes existentes na escola, nas políticas e nas formas de governabilidade:

(...) os mecanismos de sistemas racionais de poder, estruturalmente impostos pela modernidade, e têm como fundamento a iniquidade e a adaptação cultural de indivíduos à ordem econômica e à política dominante (...) numa verdadeira indústria do saber e à tendência, não menos ambígua, da (des)escolarização. (CASALI, 1997: 21)

Marcada pela modernidade, diante das exigências e incertezas cada vez mais seletivas de mercado, a pedagogia como tarefa política e social torna-se dramática, tentando resistir às tendências puramente neo-tecnicistas de oferta mercadológica, fazendo do professor um produto descartável e, do aluno, um ser, por vezes, degradante. Quando as raízes dos conflitos são aproveitadas nos trabalhos acadêmicos e conscientização política com integralização de saberes à realidade social, as ações pedagógicas se inserem nos aspectos

<sup>42</sup> **Déspota:** tirano, opressor, ditador; qualificação dada à pessoa que governa de forma arbitrária. Fonte: BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD-LISA, 1996.

organizativos e relacionais, intensificando a diversidade cultural. É por esta via que a prática política da ação docente se configura em favor da paz. Acreditamos que ao criar um espírito crítico de luta pelos direitos humanos fundamentais é mais provável que as diferenças terminem por serem complementares pela riqueza de informações e pela diversidade das expressões das experiências vividas, e não mais uma linha divisória de poder<sup>43</sup>. A ideia que temos é que as atitudes de solidariedade, justiça, compaixão vão se integrando às relações humanas quando os saberes evocados suscitam discussões, discernimentos e atos de cidadania. Contudo, é difícil para o professor agir em favor de mudanças na escola.

Apple (2006)<sup>44</sup>, percebendo esta dificuldade, coloca cinco princípios orientadores da ação docente para a construção da escola democrática: *primeiro*, os professores não devem cair na armadilha do consenso absoluto, e sempre confrontar as contradições das decisões coletivas; *segundo*, falar a verdade mesmo se contrapondo ao poder estabelecido; *terceiro*, combater o comodismo das mesmices das formas consolidadas de trabalho e ocupar as horas de reflexão e discussão sobre as atividades pedagógicas realizadas; *quarto*, ter mais dedicação a atividades politizadas e analíticas sob o ponto de vista do reconhecimento dos erros na educação, e *quinto*, sermos todos secretários daqueles que estão lutando contra as injustiças sociais.

Estes princípios evitariam que o professor mergulhe no amalgama das sedimentações do autoritarismo estrutural remanescente e reproduza em seus atos, a cultura da negação das diferenças.

---

<sup>43</sup> O relatório preliminar de Direitos Humanos em setembro (2007) foi enviado ao Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Em 24 de fevereiro de 2008, sofreu críticas da sociedade civil. O relatório deveria apresentar dados da realidade e políticas de combate às injustiças sociais e não uma auto-avaliação do sucesso das secretarias. Não expressou, por exemplo, a real situação das populações indígenas; a discriminação contra a juventude negra e a situação dos negros trabalhadores; a situação da criança pobre; o acesso às pessoas com deficiências; a situação das escolas públicas; os homicídios; o tráfico e os grupos de extermínio, ressaltando ainda que nenhuma linha foi sequer mencionada sobre a intolerância religiosa, bem como a ausência de dados sobre os conflitos da terra e latifundiários e a preservação do meio ambiente. Fonte: Audiência pública de 12 de fevereiro de 2008, televisionada dia 15 do mesmo mês pela TV Senado.

<sup>44</sup> APPLE, Michael. *Cinco Princípios para uma Escola Democrática*: um encontro com Michael Apple. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ano 2006. Fonte: Portal Planeta Educação.

### 2.2.1. A (dês)configuração das identidades nas dimensões dos silenciamentos.

Quem consegue criar novos sentidos para uma palavra? Em princípio as crianças; os poetas; os estrangeiros, talvez, os “estranhos”, aqueles que “estranham”, pois, não dominam os códigos; não estão neles submersos e, quem sabe, nós, os pesquisadores, inquietos por definição? (SHILLING, 2004).

As palavras, os enquadramentos, os rótulos comumente usados em ambientes assim definidos servem para criar o medo e o terrorismo entre as pessoas e jogar o fracasso *do sistema* sobre os alunos.<sup>45</sup> Certos diagnósticos pedagógicos valem-se desses classificatórios sem contextualização, desconsiderando os recursos, a dinâmica do ensino, as relações interpessoais, as condições de trabalho, o conhecimento do professor, a organização da escola, o envolvimento dos gestores, os investimentos, os apoios especiais e outras inferências da estrutura política da administração pública.

Para elucidar esse fato, recorremos a pesquisas publicadas pelo LEPSI – Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da USP (2006)<sup>46</sup>. Segundo essas pesquisas, desde as últimas décadas, houve um aumento expressivo de crianças diagnosticadas como portadoras de déficit de atenção e hiperatividade, conhecidas no meio médico como crianças com TDHA. Manuais a pais e professores foram lançados pelo memorial editorial e em sites utilitários da internet com o objetivo de “ensinar” a diagnosticar crianças com “problemas”. Inicia-se novamente um irrefreável processo de “patologização” da aprendizagem semelhante aos anos 70 quando o *paradigma de serviços* intensificou a classificação de alunos como “deficientes”, enchendo as clínicas e as classes especiais por décadas (ARANHA, 2000:16-18). O aumento da classificação do fracasso escolar por uma patologia veio acontecendo também em outros países como os EUA e a Argentina, ao lado do uso de

<sup>45</sup> Deixo uma crítica aos diagnósticos equivocados das dislexias, hiperatividades e outras classificações médicas sobre distúrbios de aprendizagem que estão sendo popularizados nas escolas. Essas classificações revelam muito mais as diferenças econômicas e culturais, a cor da pele e estilos de vida do que basicamente as formas de como as crianças estão sendo ensinadas e tratadas em seus ambientes.

<sup>46</sup> LEPSI – Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da USP. *Impasses na construção da noção de alteridade nos processos de subjetivação das crianças com diagnóstico de transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDHA)*. An.5 – Col. LEPSI IP(FEUSP), 2006. Scielo – on line.

antidepressivos <sup>47</sup> empregados em crianças desde os primeiros anos de vida. São drogas que têm o mesmo efeito da *anfetamina* (elemento presente nos remédios para emagrecer), causando efeitos colaterais como alterações de sono, irritabilidade, falta de apetite, pouca irrigação cardiovascular entre outros, além de dependência química, crises de abstinência e surtos psicóticos (Collares & Moisés, 1996). A OMS □ Organização Mundial de Saúde □ adverte que em determinadas realidades o diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade poderia ser aceito depois de uma investigação rigorosa e composta por exames específicos da neurologia, da psicologia, análise sócio-ambiental familiar, escolar e comunitária. Não há índices expressivos em números quantificando os alunos com distúrbios de aprendizagem no Brasil. Há apenas os índices terríveis de pessoas com deficiências<sup>48</sup> e a altíssima tendência à desescolarização daqueles alunos que não conseguem chegar aos conteúdos mínimos do conhecimento. Segundo o INAF- Indicador de Analfabetismo Funcional (2005)<sup>49</sup> chegam a 75% os jovens e adultos entre 15 e 64 anos que passam pelo Ensino Fundamental e não conseguem dominar completamente o cálculo e a leitura. Tal impedimento compromete a continuidade dos estudos e progressão funcional no trabalho tendo, portanto, dificuldades de manter a subsistência e ter acesso aos bens sociais, ao capital (dinheiro ativo), além do efetivo exercício da cidadania. Como os índices do INAF resultam dos levantamentos do IBGE e das provas nacionais aplicadas em escolas públicas no país inteiro, os baixos desempenhos afetam, exclusivamente, as classes populares. As pressões e os choques constantes na escola, que transformam algumas salas de aula num verdadeiro campo de

<sup>47</sup> Ritalina ou Concerta são os remédios mais usados para crianças com TDHA .

<sup>48</sup> Censo demográfico 2000. Fonte: <[http://www.geocities.com/defis\\_2000/censo.htm](http://www.geocities.com/defis_2000/censo.htm)> Acessado em: 6 de fevereiro de 2008.

<sup>49</sup> INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, IBGE e Ação Educativa , verificou em 2005 que 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Esse número inclui os 68% considerados analfabetos funcionais e os 7% considerados analfabetos absolutos, sem qualquer habilidade de leitura ou escrita. Apenas 1 entre 4 brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo. Isso se deve à baixa qualidade do ensino, falta de infra-estrutura das instituições, falta de hábito à leitura, pobreza, baixo salário dos professores com variantes de gênero, condição financeira, e cor de pele apontando as desigualdades de acesso a bens culturais. Fonte: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/inaf\\_2001-2005.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/inaf_2001-2005.pdf)>Acessado em 29 de setembro de 2008.\* Ver também: PALANDRÉ, Nicéa Lemos *Ensino da Língua e Alfabetização: diálogos com a formação docente* UFSCAR: Perspectiva, Vol. 24, No 2, 2006. Fonte: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/1639>> Acessado em 24 de setembro de 2008.

batalha, fazem com que determinadas crianças, vitimizadas por esse tipo de *bullying*, ilustrem a pedagogia do discrepante.

Assim, nosso olhar para a violência está ancorado na violência familiar ou urbana, e longe da violência estrutural dos modelos econômicos que usam os equipamentos e seu braço servidor para empurrar a juventude para os dois extremos do complexo social: os que merecem e os que não merecem investimento pedagógico e melhorar de vida.

Apple (2006) diz que a melhor metodologia de dominação na educação escolar *foi a oferta de conhecimentos não libertários para as classes populares* (APPLE, 2006). O autor explica que a contenção da riqueza cultural (universalizada e subjetivada pelas demais culturas) reforça a pobreza estrutural das pessoas que não conseguem encontrar forças e trabalho para uma sobrevivência digna, tirando-lhes o sentido de suas existências (transcendência). Para uma política neoliberal, tocada pelos encantamentos narcísicos de sua supremacia, a aparência é a impressão que fica. O que menos importa são os sucateamentos visíveis e os sentimentos de menos valia dos alunos<sup>50</sup>. Os professores mais interessados em resolver problemas e humanizar a escola geralmente são vencidos pelo cansaço: falta-lhes espaço para a argumentação, reconhecimento de seu trabalho, salários dignos e apoios concretos. Tratados como tarefeiros, a apresentação de uma “dancinha” na visita do gestor, o vídeo de efeitos eleitoreiros, a exposição dos resultados dos *rankings* são as formas de espetacularização numa escola secularmente utilizada como palco de interesses políticos partidários. Muitos dos problemas da escola são vistos pelos sistemas de governos como desobediência às diretrizes, ou mau funcionamento da gestão, como se as diretrizes ou a gestão pudessem concretizar ações por si mesmas sem recursos humanos adequados e investimentos em dinheiro<sup>51</sup>. O desvio da responsabilidade dos governos se dá principalmente quando inventam políticas que não dão certo<sup>52</sup> aos já

<sup>50</sup> A experiência de mais de três décadas como professora de alunos com deficiências ajudou-me a entender como se constitui as mazelas do discurso: a instrumentalização pelo conhecimento descontextualizado é um dos mais fortes e mais ocultos meios de exclusão; com ele, é possível legitimar classificações.

<sup>51</sup> Ver distorção do SPTV Globo priorizando fala de políticos contra professores de escolas públicas. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu167.asp>>. Acessado em 8 de fevereiro de 2008.

<sup>52</sup> Resolução SE N.º 18, de 02 de março de 2007. A resolução que dispõe sobre o desempenho do estagiário em projetos de alfabetização nas escolas públicas estaduais praticamente retira a

marcados pelas contrariedades da vida: os que ficam sozinhos em casa; os que sofrem violência familiar; os que moram em favelas; os filhos de presidiários; as crianças de outras crianças; as que possuem um problema orgânico ou deficiências; as crianças abandonadas e assim por diante. A arrogância da reprodução das desigualdades é se valer da tragédia social para justificar o pensamento alienante. Há, portanto, aspectos ocultos e consideráveis a serem pesquisados sobre silenciamentos coletivizados dentro da escola, tão ocultos como se houvesse uma vigilância à caça de transgressores dissidentes da ditadura. É o aspecto do silenciamento que perverte os questionamentos e corrompe o papel do professor anulando as chances de buscar a transformação teórica e prática na captura do compromisso ético e estético da profissão.

É preciso desconstruir todo esse moderno jeito do sistema educativo e corrigir sua tendência patológica de se colocar a serviço de interesses puramente econômicos, socialmente excludentes. A exclusão quantitativa de milhões de crianças da escola, nesse contexto, é talvez a manifestação mais brutal desse sistema. A exclusão qualitativa, produto da alienação que impede as crianças de desenvolverem suas possibilidades de conhecimento, é sem dúvida, sua manifestação mais perversa. (CASALI, 1997, p.21).

Esse *cala-boca* disfarçado de discurso vem recheado de significados da cultura dominante, que em essência serve para perpetuar um sistema de educação idealizado para conter as classes populares num imobilismo. Ao tentar compreender a adesão da pedagogia na perversidade da *negação da contradição*, percebemos que há pelo menos três dimensões do silenciamento que são óbvias e que devem ser encaradas: a *classificação* dos alunos, a *retirada de voz* (protagonismo) e a *desautorização\_da autonomia* da escola. O que vem depois são consequências. Não se trata de ações inconscientes e privadas; trata-se de ações públicas vivas, intencionais e legitimadas, travestidas de palavras de ordem interferindo no direito de escolha, conhecimento, talentos e identidades.

---

responsabilidade do governo sobre qualquer fracasso transferindo problemas estruturais e desajustes locais para a formação dos professores e por tabela, às universidades. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acessado em: 10 de fevereiro de 2008.

A *classificação* como dimensão do silenciamento tem seus aportes na história da pedagogia do discrepante. As ideias dos *civilizados* sobre os *selvagens* são apenas reflexos da concepção antropocêntrica e determinista em relação aos sujeitos considerados incompatíveis com as exigências da sociedade. Isso quer dizer que o paradigma científico que foi sendo tecido desde a antiguidade pelo mundo ocidental ainda é o da classificação para exclusão. Usa-se o discurso dos sujeitos de prestígio, cujo *status* (cor de pele, sexo, origem e crenças) definem o destino de muitos, igualmente distintos pela cor da pele, estilo de vida, origem, sexo, condição financeira, sendo a educação uma via de mão única para *esses inadequáveis*. Lembremos da história de Victor (Pessotti, 1997), o menino selvagem encontrado na Floresta de Averon-França (1860). Aos 12 anos de idade, sem contato humano, nu, desarticulado, parecendo fisicamente forte, sem sensibilidade à dor e temperatura, comendo com as mãos alimentos crus e sem manter a atenção centrada, foi dado como totalmente anti-social. Entregue pela medicina a Dr. Jean-Mare Itard, famoso médico na época, aceitou o desafio de educá-lo. Após cinco anos de ensino metódico, os registros de Dr. Itard revolucionaram as teorias de aprendizagem, sobretudo na educação dos surdos. Victor, em pouco tempo, adquiriu várias habilidades, demonstrando inteligência, afeto, manifestação de emoções e comportamento civilizado, incluindo a comunicação escrita, menos a capacidade de falar. Diante da impossibilidade de Dr. Itard explicar à comunidade científica a causa desse tipo de “fracasso”, Victor foi dado como mentalmente irrecuperável e enviado a um tutor de um asilo público onde permaneceu o resto de sua vida (L'AJONQUIERE, 1992). Além do episódio de Victor, temos passagens de tantos outros pesquisadores que vão contra os processos de classificação que legitimam a estratificação social. Em Rebecca, Oliver Sacks desabafa:

(...) lembrei-me dela (de Rebecca) dançando, de como isso conseguia organizar seus movimentos que, em outras ocasiões, eram tão desconexos e desajeitados. Nossos testes, nossas técnicas, pensei enquanto a observava, sentada no banco apreciando uma visão da natureza não apenas simples, mas sagrada, como nossas técnicas, nossas "avaliações" são ridiculamente inadequadas. Só nos mostram déficits, não capacidades;

mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural. Rebecca, tive a impressão, era completa e intacta como um ser "narrativo", em condições que lhe permitam organizarse de um modo narrativo; e saber disso era muito importante, pois permitia que a víssemos, e a seu potencial, de uma maneira muito diferente da imposta pelo método esquemático. Talvez tenha sido bom eu ter visto casualmente Rebecca em suas duas facetas tão diversas: tão danificada e incorrigível em uma, tão cheia de promessa e potencial na outra – e também, que ela tenha sido uma das primeiras pacientes que atendi em nossa clínica, pois o que vi nela, o que ela me mostrou, passei a ver em todos eles. (SACKS, 1999:202)

Tomando novamente a realidade brasileira sobre analfabetismo funcional, a história de Victor e a descrição sutil das potencialidades de Rebecca revelam a similaridade entre a educação do século 18 e a educação do século 21. Os dois casos mostram que a classificação é eficaz para desviar discursos e que, em suas manobras, derrotam o movimento acanhado da humanização no olhar científico sobre as respostas das crianças. As crianças fracassam porque não foram ensinadas, olhadas, cuidadas, sequer escutadas; apenas testadas o tempo todo. Os índices falam mais alto e provam que elas são menos e que isso não tem volta; os caminhos únicos do direito à educação arrefeceram. Essa é outra dimensão do silenciamento: a *retirada da voz* e, portanto, da defesa dos protagonistas em mostrar suas verdades, lutar por seus sonhos, acreditar na vida e ser feliz. A escola é um campo tencionado de significados e significantes contidos nos desejos, ideias, crenças, conhecimentos, atitudes, valores, cuja linguagem representativa constrói a cultura do lugar e suas significações<sup>53</sup>. Para Geertz (1973),

(,,,) o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem quando visto como um conjunto de mecanismos simbólicos para

---

<sup>53</sup> Segundo Ferdinand Saussure, o signo linguístico é formado pelo significado, a que corresponde um conceito e, pelo significante, a que corresponde uma imagem acústica ou gráfica do conceito. O signo (ou a palavra) é uma entidade de duas faces, o significado e o significante, intimamente ligados, que se reclamam reciprocamente. Dependendo do contexto e da cultura, significante e significado mudam o padrão dos comportamentos. Fonte: SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 25.ed. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.

controle do comportamento (...) fonte de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais... E esses padrões envolvem uma série de significados e significantes (GEERTZ, 1973:37).

Suscitar rupturas de paradigmas discriminatórios é imprescindível quando a história da violência impera nas vozes (des) encontradas do racismo, sexism, paternalismo e outros tipos de agressões/reações sofridos pela juventude pobre do Brasil. Considerando a história da dominação dos povos dos países da América, e em particular a do Sul, a busca do entendimento da escola como instrumento de controle e dominação já prediz a necessidade do desvelamento do currículo para superação das desigualdades, a abertura para a democracia e as formas de resistir ao plano neoliberal que surfa na flutuação do mercado mundial, transformando a educação em pacotes fechados e terceirizados de prestação de serviços. Dirigidos pelas grandes corporações empresariais, os sistemas de educação, na atualidade, justificam suas estratégias pela medição numérica dos resultados e entram na concorrência e popularidade através da compra das fórmulas padronizadas de ensino pelo uso de apostilas, cadernos padronizados de perguntas e respostas, e a educação on-line que, em nome da acessibilidade, expande os lucros e a capitalização do espaço virtual de acesso público<sup>54</sup>. Essa desautorização da autonomia vem constituída da participação de representantes dos seguimentos nela contidas em torno do pensar preconceituoso sobre os *pobres deseducados*. A descontinuidade de projetos de melhoria pedagógica é consequência da retirada da voz. Ela antecipa o terrorismo da culpabilização, exposição e maquiagem midiática dos governos ameaçados pela vergonha da educação e, ao mesmo tempo, reage com demissões, enxugamentos, punições, restrição de prêmios, mudança de cargos, fazendo da educação libertária um nicho de utópicos que sonham com a educação inclusiva de qualidade para todos. Diante da falência estrutural, as escolas mergulham em práticas

<sup>54</sup> Referente aos recursos da mídia e multimídia que detêm um lugar especial na cultura, sendo considerados *sinônimo de democratização* e acesso à informação.

multiformizadamente econômicas e utilitárias, tendo como produto único, as subjetividades colocadas à disposição do acaso do destino. O aluno fica a procura de si mesmo, vendo-se no espelho de quem pode ser e não é, e a configuração de sua identidade torna-se uma *bricolagem*<sup>55</sup> turbulenta de signos, nomes e classificações; um composto de imagens e significados que se incrustam e ao mesmo tempo se dissolvem na identidade não fixa dos sujeitos à procura de referenciais. Resistente à loucura de ser muitos e de sentir que não é *nada*, o sujeito da era da informatização sabe que a eliminação o persegue.

No fracassado, a perspectiva de si desmorona. É nesse ponto que as classificações são perversas. Nossa identidade é um composto de escolhas muitas vezes não escolhidas por nós. Somos um exagero de fatos concretos e imaginários, uma fantasia que se constrói e se renova na troca inter e intracultural entre personagens que se cruzam. Como diz Arroyo (2006), as classificações nos quebram principalmente quando somos nomeados por aquilo que não desejamos ser. Se há energia, há transgressão; então, nesse sentido, a violência reativa é um sinal de força de superação ou renovação da realidade. A violência como superação de iniquidades é a própria destruição de qualquer outra possibilidade de mediar conflitos pelas vias da paz. A identidade, portanto, se configura num processo de releitura multicultural da vida privada tornada pública<sup>56</sup>.

A história pessoal de cada um é a prova viva da existência de um si (eu) que deseja se diferenciar do outro (tu), e ao mesmo tempo estabelecer uma comunicação entre as diferenças e similaridades forjando um *nós* que nos identifica ao grupo, e ao mesmo tempo nos torna diverso. Ao subjetivar,

<sup>55</sup> *Bricoleur* vem do francês e significa uma pessoa que faz todo o tipo de trabalho; trabalhos manuais. *Bricoler* verbo, tem o sentido de ziguezaguear, fazer de forma provisória, falsificar, traficar ou, jogar por tabela, utilizar meios indiretos, tortuosos em rodeios. *Bricole*, um substantivo, que significa na origem “catapulta, ricochete, engano, astúcia, trabalho inesperado” ou “pequeno acessório, coisa insignificante.” *Bricolage*, “trabalho de amador com sucatas; na antropologia trabalho onde a técnica é improvisada, adaptada ao material, às circunstâncias.”

Fonte: <http://www.symbolon.com.br/artigos/bricoleur.htm>  
Acesso em: 20 de abril de 2009.

<sup>56</sup> Martin Buber filósofo, escritor e pedagogo judeu, em suas publicações filosóficas, deu ênfase a que não há existência sem comunicação e diálogo, e que objetos não existem sem a interação eu-tu para chegar ao nós. Ana Mae Barbosa, artista plástica brasileira cria a metodologia da triangulação no processo criativo da Arte: a releitura. Acredita que não há criação individual e nem a sensação de si sem a apreciação do outro. Os processos criativos são a soma de outras criações. A apreciação estética da obra, a contextualização da época e do artista e o entendimento dos caminhos da sua fruição ritualizam a passagem do apreciador para autor de seu próprio processo criativo.

tomamos do outro alguns aspectos emprestados de sua cultura, de seu jeito de ser, de sua fala, de sua lógica, de seus costumes. Nós nos apropriamos de seus valores e poderes. A morte-vida dessa apropriação, que nos mata e nos anima ao digerir e alimentar nosso corpo-alma deveria creditar no outro o reconhecimento de sua essencialidade, mas a cultura dominante é a da eliminação, então o outro passa a ser um objeto descartável, uma coisa sem valor. Os quadros de fotografias, os painéis de famílias, as filmagens, os registros dos momentos importantes da vida expostos nas paredes, nos porta-retratos, enfeitando a escrivaninha, a geladeira, o painel do micro não são decorações, e sim o tempo congelado para fixar a alma e desenhar uma história. É por isso que as crianças gostam de escutar eventos de suas peripécias, e os jovens de reunir-se em volta de uma mesa de *happy-hour*. Hall (2006), um jamaicano estudioso da cultura e da constituição das identidades, distingue três concepções históricas de sujeitos: o sujeito sociológico que se constitui na interação com os outros sujeitos culturais e ao articular-se sutura sua(s) identidade(s) à estrutura social; o sujeito individualista do Iluminismo, centrado e dotado das capacidades de consciência e razão, extremamente consciente da sua única identidade, e o sujeito pós-moderno, fragmentado e imprevisível, em colapso com as estruturas institucionais; um ser provisório e problemático. Das considerações antropológicas das ciências modernas sobre os humanos como sendo 100% pulsão biológica e 100% pulsão cultural, Hall (2006) define o sujeito como puramente cultural, e não mais biológico (para ele uma etapa superada). A identidade completa seria pura fantasia. O sujeito da economia mundializada serve-se de personagens cambiantes, contraditórios, que assumem posturas possíveis para cada situação da realidade. As identidades são generificadas, desenraizadas e diferenciadas; qualificadas pelo padrão de consumo, pelo desprendimento, pelo domínio de conhecimentos imediatamente ligados aos interesses comerciais. Para Hall, o conhecimento é uma moeda global e não só o conhecimento acadêmico, mas o da experiência acumulada da esperteza tirada de proveito. Para uma cultura utilitarista e mercadológica, o tráfico de influências e o manejo da informação, as palavras e sua *buro-significações* são as características dos relacionamentos humanos na modernidade.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (...). Foi a difusão do consumismo seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global. (HALL, 2006:75).

### 2.3. As pulsões de superação humana a partir dos conflitos.

D'Ambrosio (2007)<sup>57</sup>, cientista e educador comprometido com Cultura de Paz, baseando-se em vários autores de diferentes áreas do conhecimento, descreve a importância da troca inter e intracultural de valores tendo no ambiente fértil da escola, um lócus imprescindível para a evolução da sociedade humana. Em sua palestra *Knowledge and human values* (2005), explica que cada indivíduo, *homo sapiens sapiens*, é *provido de uma característica interna de luta natural pela sobrevivência e continuidade da espécie* (essas seriam também características das demais espécies vivas da Terra). O ser humano, por ser um produto e produtor de processos históricos e culturais, o Outro lhe é sempre estranho e os acoplamentos sociais cheios de contradições. Atraindo-se pelo inusitado, espelha-se no cotidiano para entender

---

<sup>57</sup> **Ubiratan D'Ambrosio** é professor Emérito de Matemática da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutor em Matemática pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na *Brown University*, EUA. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Matemática do Instituto de Geociência e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP; Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP; Professor visitante no Programa Sênior da FURB -Universidade Regional de Blumenau. Dedica-se a diversos programas educacionais no Brasil e no exterior, tendo como a Paz sua grande missão de vida.Fonte: Comitê Paulista da Década de Cultura de Paz(2001-2010)

a realidade e prever ou premeditar hipóteses de futuro; desenvolveu o senso do tempo passado e futuro (o tempo sensível; selecionado) revelando-se único onde a capacidade de decisão superou o hábito e adaptação, mas é refém da submissão e, talvez por isso, torna-se imprevisível.

A imprevisibilidade seria a principal característica humana relacionada aos atributos humanos que as diferentes tradições chamam de espírito, anima, sol, carma; ela supõe a ideia de liberdade ou incontrolabilidade (D'Ambrosio 2005; 2007). Ele representa a explicação da sobrevivência e transcendência, usando a metáfora do desenho de dois triângulos. O primeiro representa a luta pela vida e continuidade. Todas as espécies precisam de um *outro* da mesma espécie para cruzar e reproduzir, e da natureza, para sobreviver. Vida, Outro, Natureza são os três vértices que formam o triângulo da circularidade da vida.

No caso dos humanos, ele diz que há um diferencial em cada um dos vértices: 1- Homo (indivíduo), 2- Outros (demais indivíduos da mesma espécie, e frisa, *culturalmente diferente e diverso* e, 3- Natureza (ambiente seguro, equilibrado ou de alguma forma organizado). Para o indivíduo, transitar por esses pontos interdependentes cria *instrumentos* que firmam as paredes da estrutura triangular: a Comunicação/Emoção; a Tecnologia e a Força/Trabalho. Segundo seu raciocínio, quando um desses instrumentos for abolido na mediação entre os vértices, ou se um dos vértices for retirado do ponto de balizamento, a vida desmorona. Todavia, chama a atenção para outro diferencial importante que por vezes inverte processos: *a busca da superação*. Representado por um segundo triângulo, encaixado dentro do primeiro, o *triângulo da transcendência*, o desejo do homo em superar-se quebra o determinismo histórico linear da causa-efeito e altera a rota da previsibilidade.

(...) o status privilegiado do homo sobre a Terra foi identificado por Friedrich Wilhelm Nietzsche na história da humanidade como “empoderamento”. Nietzsche entende poder num sentido amplo, não só como força de dominação, mas como forças e pulsões do ego para satisfazer as necessidades da vida: a conquista sexual, a aquisição de bens, a realização da paz, o esforço dos cientistas para conhecer a verdade, a expressão da gratidão da caridade, a procura de líderes carismáticos. Em outras palavras, ele distingue o homem

das demais espécies pela busca de superação. (...) Segundo Nietzsche. “A vida não é adaptação às circunstâncias que vem do exterior, mas o poder interior de superar os problemas que vêm de fora” (D'AMBROSIO, 2005)<sup>58</sup>.

É importante salientar, contudo que, o ataque contra as necessidades básicas humanas e contra a vida, mantém a energia da superação represada em um baixo nível, e as ameaças constantes de violência em ambientes estruturalmente violentos restringe não só o corpo maltratado, mas também o pensamento e a comunicação não só da vítima que aceita como “natural” ou “impossível de mudar” a sua condição, mas também a do algoz que não reconhece o seu ato opressivo e continua operando penetrando na identidade do outro “menor” para se firmar como “maior”. Quando há uma geração forjada de “cidadãos de segunda classe” o desfavorecido além de não usufruir de bens materiais, direitos civis e sociais, tem reduzida a visão de suas capacidades, temendo as oportunidades que surgem ou com quem pode contar.

---

<sup>58</sup> D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *knowledge and human values*. Palestra apresentada no II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, de 06 a 12 de setembro de 2005, Vila Velha/Vitória - SC – Brasil. Disponível em <<http://www.cetrans.com.br/index.swf>> Acessado em 9 de setembro de 2007.

### CAPÍTULO III

#### IDEIAS E IDEOLOGIAS DE PENSADORES CLÁSSICOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESVIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.

A pesquisa centrada na mediação de conflitos como via de uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania (objetivo máximo da própria educação) nos faz buscar uma identidade para o educador que enfrenta o paradoxo existente na escola pública que se quer inclusiva: ao mesmo tempo em que buscamos uma educação de qualidade para todos e lutamos para garantir a escola como direito civil e bem social, cultural e libertário, a ditadura econômica globalizada classifica, enquadra e exclui coletivos sociais que se encontram fora dos padrões eurocentrados da eficiência, beleza e capacidade - a saga dos modelos neoliberais. Resultado desse paradigma capitalístico são os relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2005), quando mostram que 800 milhões de pessoas passam fome no mundo inteiro; mais de 2,6 bilhões de pessoas não têm saneamento básico e sofrem com epidemias e endemias; um bilhão utiliza fontes de água impróprias para o consumo e subsistência (2004) e quase 2 milhões de crianças morrem todos os anos por falta e um copo de água limpa e banheiro em suas casas .

No Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2002-2004), 56,9 milhões de pessoas vivem em situação de pobreza, sendo que desses, 24,7 milhões vivem em situação de extrema pobreza, ou seja, ganham menos de 1 real por dia o que significa não ganhar o suficiente para comer<sup>59</sup>. A pesquisa aponta também que estas pessoas não têm acesso à água potável e saneamento básico e que 70% dos indigentes e moradores de rua são negros. Os estudos de equiparação de renda, educação, saúde, emprego, habitação apontam os negros em situação pior em todos os indicadores do desenvolvimento humano (metade dos negros estão abaixo da linha da pobreza para ¼ dos brancos), e que mais de 40% dos jovens pobres do Brasil não conseguem terminar o ensino fundamental com alguma

---

<sup>59</sup> Dados divulgados em 12 de janeiro de 2010 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostram que a desigualdade caiu 0,6% nos últimos cinco anos (2004-2008), enquanto a pobreza extrema decresceu 1,8%, e a pobreza absoluta, 3,1%. Apesar do esforço de combate à pobreza, a queda das porcentagens em relação ao levantamento de 2002-2004, não representa eficiência das ações políticas e nem refletem ações conjuntas dos governos federal, estadual e municipal. Fonte: < [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)> Acessado em 28 de janeiro de 2010.

perspectiva de profissionalização.<sup>60</sup> Outros indicadores sobre infância e juventude como trabalho escravo, exploração sexual, violência doméstica, acesso fácil às drogas e às armas, envolvimento em facções criminosas indicam aumento. Mais de 30.000 jovens entre 12 e 24 anos morrem em consequência de acidentes de trânsito e conflitos armados, como numa verdadeira guerra, correspondendo a três vezes a do Vietnã/ano. Esses dados sinalizam urgência nas ações políticas voltadas à infância e à juventude e emergência de uma escola pública inclusiva forte na promoção de uma cultura humanizadora, com mudanças paradigmáticas essenciais na organização de seus currículos, o que inclui a compreensão da condição humana dos alunos e política de acolhimento nas escolas (2006).

O mal estar desses novos tempos é saber que apesar dos avanços científicos e tecnológicos do século XXI, da comunicação informatizada e da expansão de inúmeros saberes, grande parte das pessoas no mundo inteiro ainda não tem acesso a condições mínimas de sobrevivência. A violência declarada, quer seja urbana, familiar ou entre grupos, é apenas a ponta do iceberg dos problemas das realidades sociais, políticas, ambientais que encobrem um mal muito maior: o racismo e a consequente discriminação, que são as causas da violência estrutural que no Brasil opera desde seu descobrimento. Ela se expressa pelo acúmulo de bens materiais e culturais de um lado e a falta de acesso a esses recursos de outro, forjando desigualdades com extrema centralização de poder. Esta armadilha incide sobre os *pobres*<sup>61</sup> - aqueles que se veem presos a uma condição diminuta de subserviência.

No Brasil, a pobreza é medida pela renda: os pobres extremos que recebem até 25% de um salário mínimo por mês, e pobres absolutos que dispõem mensalmente de até 50% de um salário mínimo. Mas ser pobre não é só não ter bens. Ser pobre é não ter direitos e oportunidades, é não ter qualificação para o trabalho, é não poder caminhar por seus próprios meios. Ser pobre é também não ter escolhas, não ser respeitado em suas decisões e

---

<sup>60</sup> **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD - 2003**

Fonte: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>

Acessado em: 20 de junho de 2009.

<sup>61</sup> **Pobreza:** estado ou qualidade de pobre. *Pobre*: que denota pobreza; o que não tem o necessário à vida; sem dinheiro ou meios; pouco dotado; pedinte; que denota pobreza.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

não ter liberdade e autonomia para conseguir se livrar da armadilha da opressão. A pobreza poderia ser definida como um fenômeno político-social, fruto de ações de pessoas que ocupam cargo de poder em diferentes setores e operam por mecanismos impessoais, e até certo ponto inconscientes, cujas políticas não têm modificado a realidade da desigualdade.

A impunidade legalizada e os favorecimentos das camadas privilegiadas em contraposição ao desemprego, ausência de recursos, dificuldade de acesso a bens sociais e culturais tiram da infância e da juventude a proteção que, por direito, deveria prevalecer, levando consigo os sonhos em poder construir um futuro melhor. As crianças e os jovens brasileiros estão carentes de modelos e exemplos; eles estão perdidos (como nós) na velocidade das informações, nas exigências do mercado, na inconstância de valores proclamados, no vazio das próprias identidades. O assistencialismo e as benevolências ainda são as políticas mais utilizadas a serviço das crianças e dos jovens que moram nas periferias, longe das exigências agressivas na concorrência pelo trabalho, e abalam seus destinos. É dentro dessa matriz, dessa arquitetura, que a nova geração caminha por entre andaimes de insegurança corroídos pelo jogo de interesse e controle do poder<sup>62</sup>. Diante deste quadro contemporâneo, a metodologia patriarcal milenar chega ao seu ápice trilógico no século XXI: não é preciso mais *punir, intimidar, reprimir* para adestrar o humano. Nós mesmos nos intimidamos, nos oprimimos e nos amedrontamos uns aos outros quando extravasamos nossa repressão através do trabalho ou compensamos com algum tipo de vício, fanatismo, ou bebendo a nova *cola-cola light*, pois, *a vida é você mesmo quem faz!*<sup>63</sup>. Como poderemos fazer a nossa vida? Seria uma opção morar na favela ou num bairro de luxo? Um bom emprego é apenas uma questão de sorte? Cada um tem o que merece? O legado de centralizar a causa dos problemas no próprio sujeito vem da cultura dos dominadores que usam o discurso do direito, da justiça e da liberdade para impor sua

---

<sup>62</sup> **Poder:** faculdade, possibilidade, vigor; autoridade; superioridade; influência; governo do Estado; eficácia; meios. **Controle:** fiscalização; verificação; exame; supervisão. (idem XIII). O Poder de controle pode ser traduzido como a eficácia de controlar algo para não perder a influência ou a superioridade.

<sup>63</sup> **Coca-cola light.** No novo site da marca (<http://www.cocacolalight.com.br/>), a promoção “Experimente a mudança” traz a campanha “A vida é você quem faz” para o plano real, convidando seus consumidores a contarem histórias reais de mudanças importantes em suas vidas. Transformados em curta-metragem as histórias tem patrocínio da marca relacionando-as com a capacidade de superação.

supremacia<sup>64</sup>. Onde foi que erramos para deixar tudo isso acontecer? Onde está o ser culto, educado, disciplinado, de bom senso, com ética e valores voltados ao bem comum, projetado no iluminismo para administrar a modernidade? Ao que parece, o disciplinamento deu certo para uma geração de milhões de pessoas que saem pela manhã para trabalhar sem se matar. Então a questão não é ordenar, a questão é como se dá a ordem abortando direitos. Pensar na cultura que veio prevalecendo no mundo ocidental pode significar a busca de elementos para o enfrentamento científico e filosófico dos desafios da educação escolar na contemporaneidade. Trata-se, pois, de construir uma episteme que dê sustentação às ideias de diversidade, adentrando em terrenos histórico-sociais de pensadores clássicos em educação, de forma contextualizada e menos ingênua, embora a ingenuidade nos persiga na volatilidade do tempo/espacô/reflexão que dispomos ao limpar os excessos de discursos. Analisar os discursos e os silenciamentos leva-nos a enxergar conflitos e, dentro deles, os caminhos e as utopias que nos inspiram a vasculhar e a encarar com lucidez, as insanidades que habitam o espírito e as ações humanas. Tal qual o exemplo de Estamira<sup>65</sup>, estamos à procura de *restos e descuidos* deixados como *lixo na beira do mundo* durante nossa trajetória.

Este capítulo traz a preocupação em rever as ideias de pensadores clássicos como: Immanuel Kant (1802 in 1996)<sup>66</sup>, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat – Marquês de Condorcet (1792), David Émile Durkheim (1922 in 1984), John Dewey (1952 in 1976), procurando as contribuições e os desvios que influenciaram os rumos da educação escolar no Brasil, direcionada para a

<sup>64</sup> No final Segunda Guerra Mundial, estabeleceu-se uma política global bipolar, ou seja, centrada em dois grandes pólos: EUA e URSS formadas por ideais distintos que tinham como principal meta a difusão de seus sistemas políticos e culturais no resto do mundo. Os EUA defendiam a política capitalista, argumentando ser ela a representação da democracia e da liberdade. Em contrapartida, a URSS enfatizava o socialismo como resposta ao domínio burguês e solução dos problemas sociais. Sob a influência das duas doutrinas, o mundo foi dividido em dois blocos liderados cada um por uma das superpotências: a Europa Ocidental e a América Central e do Sul receberam forte influência cultural e econômica estadunidense, e a maior parte da Ásia e o leste europeu, ficou sob domínio soviético.

Fonte: HOBSBAWN, Eric J.. **A era dos extremos**: o breve século XX:1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

<sup>65</sup> **Estamira**, documentário lançado no Brasil em 2006, com roteiro, direção e produção de Marcos Prado.

<sup>66</sup> O pensamento pedagógico kantiano sobre a pedagogia está representado nos seus escritos do período de 1776/77, 1783/84 e 1786/87 produzidos por ele para um curso ministrado na Universidade de Königsberg. Essas lições foram recolhidas por um estudante, Theodor Rink, e publicadas em 1803. O texto, que em português recebeu o título Sobre a Pedagogia publicado pela UNIMEP em 1996.

prática pedagógica de ação política do professor, e de pioneiros da educação como Anísio Teixeira (in Moreira, 1990) e Paulo Freire quando no exílio em 1967. Essa análise tem como intenção o entendimento do homem ocidental moderno tecido com os fios dos ideais da Revolução Francesa, ideais esses que, segundo Casali (2005), *criariam uma escola que entrou na História para realizar a grande tarefa de ordenar o social do projeto da Sociedade capitalista economicamente bem equilibrada, e do Estado capitalista ideologicamente bem articulado* (CASALI, 2005:300) confundindo o sujeito econômico com o sujeito político cidadão, que não se inspira em líderes mundiais, mesmo porque não os conhecem, nem por suas biografias, nem pelas causas e realidades que enfrentaram e como se organizaram em defesa da vida<sup>67</sup>.

### **3.1. A educação como bem social - Immanuel Kant.**

As reflexões começam com as ideias de Immanuel Kant, que foi o pensador mais conhecido por ter sido porta voz do iluminismo, movimento filosófico do século XVIII, caracterizado pelo Racionalismo. Nasceu e morreu em Königsberg na Prússia Oriental (1724-1804), Alemanha, que hoje é conhecida como Kaliningrado, território no litoral sul do Mar Báltico, que faz parte da Rússia desde 1946 depois da Segunda Guerra Mundial. Immanuel Kant era filho de um artesão escocês que trabalhava com couro fabricando selas. Sua mãe, alemã sem estudo, era admirada pelo seu caráter e inteligência. Ambos eram do ramo pietista da Igreja Luterana, uma denominação que requeria dos fiéis vida simples e integral obediência à lei moral. Kant não casou nem teve filhos devido a pouca saúde (ou talvez por suas manias obsessivas). Estudou na escola pietista a convite do pastor da igreja que frequentavam, e onde sua mãe devotava total dedicação. Nesta escola teve oportunidade de ler clássicos latinos principalmente Lucrécio (ciências naturais). Na universidade de Königsberg recebeu a influência da filosofia racionalista e se apropriou dos pensadores iluministas como Isaac Newton, físico inglês que o inspirou a escrever seu primeiro livro, *Ideias sobre a Maneira Verdadeira de Calcular as Forças Vivas* (1744). Entrou em contato

---

<sup>67</sup> O líder indiano Mahatma Gandhi, o líder americano Martin Luther King, a líder religiosa Madre Tereza de Calcutá, o líder africano Nelson Mandela, o líder brasileiro Zumbi dos Palmares, a missionária Dorothy Stang, o seringueiro Chico Mendes e inúmeros outros líderes como os indígenas assassinados por fazendeiros no norte do Brasil e tantos outros que defenderam a vida e a morte dignas acima de tudo.

com a filosofia de Gottfried Wilhelm Leibniz (alemão de família nobre, também do ramo pietista), que conheceu através de Christian Freiherr von Wolff, outro nobre, porém polonês, contrário ao movimento pietista da igreja luterana. Este cientista foi quem traçou os princípios da verdade científica adotada por Kant: o princípio da *não-contradição* que em outras palavras queria dizer que para haver ciência pura não poderia haver contradição em suas postulações. As ciências deviam ser precisas como a matemática. Com a morte de seu pai, Kant foi obrigado a trabalhar para a nobreza como professor-tutor, retornando à universidade somente onze anos depois. Publicou dissertações que o habilitaram a lecionar filosofia na universidade na forma de revezamento com outros professores; e suas principais obras foram Crítica da Razão Pura, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Crítica da Razão Prática e Crítica da Faculdade de Julgar.

Em suas ideias *Sobre a Pedagogia* (1996, p.441-449), Kant desenha uma matriz conceitual do homem ocidental que por sua natureza “selvagem” necessariamente precisaria de uma educação pensada, organizada de tal maneira que o fizesse sair do patamar animalesco de homem primitivo que era. Para ele, todo homem sem educação tenderia à barbárie. Diferentemente da educação familiar, cheia de vícios e imperfeições, ou dos exemplos e caminhos incertos traçados pelos governantes, a instrução pública levaria para um espaço público adequado e livre de interferências e aos saberes necessários para fazer do homem bruto, um ser culto, eficiente e autocontrolado. Bebendo nas ideias racionalistas, Kant entendia que a razão bastaria para compreender a totalidade dos fenômenos. A totalidade, entendida na multiplicidade de seus sentidos, seria sintetizada em conceitos e formulações. Dessa forma, o homem culto estaria disposto a filosofar, a buscar compreensão sobre o mundo, formular conceitos e assim dominar a sabedoria científica mediada pelo bom senso (disciplina) em contraposição à animosidade. A instrução pública organizaria a difusão dos conhecimentos universais, retraçando o destino do homem rumo à felicidade e à liberdade *comida*, tirando-o das tendências naturalmente selvagens. A instituição pública (escola) foi o espaço idealizado por Kant para aplicar uma pedagogia voltada à humanização e indicar a possibilidade de evoluir com estabilidade social. Uma instituição financiada pelo Estado seria então o local onde as crianças receberiam instrução e

disciplinamento desde cedo, tendo para isso professores preparados, para que, mais tarde, ao atingir a fase adulta, a criança tornada homem agiria com princípios nobres, *moral*; com habilidades e saberes importantes, *cultura*; inclinado às atividades produtivas, *eficiência*; e sabedor em fazer uso da razão comedida, *obediência*. Com essas qualidades, o homem culto seria domado em suas impulsividades durante a juventude, aprenderia a respeitar o próximo, a compreender que as desigualdades eram derivadas dos abusos de uns sobre outros e que deveriam suportar o cansaço e vencer a ociosidade para cultivar a alegria e a coragem. Kant não pensou na escola como simples espaço de informação, mas um lugar onde se direcionaria aos alunos saberes e conhecimentos científicos, éticos e estéticos, dando importância ao cultivo do altruísmo em detrimento aos interesses pessoais. Nascia o primeiro desenho do papel da escola como espaço de universalização de saberes, e de disciplinamento do instinto selvagem humano, que era a concepção de homem e da natureza humana na época. A ideia de um currículo para formação do sujeito idealizado tem um germe que mais tarde se concretiza nos feitos de muitos educadores, inspirando inclusive os documentos oficiais e acordos sobre direitos humanos registrados já na época de Kant no primeiro relatório francês sobre a necessidade de universalização da instrução pública, conhecido como Relatório Condorcet (que destacaremos mais adiante). O homem culto de Kant tem seu feito mais importante no final do século XIX e início do século XX com a organização de currículos para as urgências salvadoras da humanidade. Nesse ponto, devo contextualizar o movimento do pensamento educacional e as ideologias que vieram sendo tecidas pelas instituições de poder até a presente época.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Os direitos e responsabilidades civis surgiram na Europa e nos EUA, no momento em que a burguesia se consolidou como classe social e liderou o questionamento sobre o poder absoluto da monarquia. Apesar dessa liderança, os direitos e responsabilidades coincidiam com as aspirações dos setores populares em sua luta contra os privilégios da aristocracia. Inspirada na Revolução Francesa e nas ideias filosóficas do Iluminismo, a Assembléia Nacional Constituinte da França Revolucionária aprovou em 26 de agosto de 1789 e votou definitivamente a 2 de outubro do mesmo ano a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, sintetizando em dezessete artigos e um preâmbulo os ideais libertários e liberais da primeira fase da Revolução Francesa. Com o passar dos anos e com a revolução industrial, guerras, luta de classes, os trabalhadores começaram a reivindicar novos direitos, nas esferas sociais do trabalho, saúde, educação, moradia devido às desigualdades geradas entre povos e coletivos sociais, liderados por diferentes frentes e movimentos sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi votada pela Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) em 10 de dezembro de 1948. A partir dessa Declaração, os avanços dos direitos sociais têm crescido e neles se incluem a educação de qualidade como direito, a inclusão escolar e social, a quebra de fronteiras geográficas, a abertura política, as leis de proteção das crianças e adolescentes, idosos, povos indígenas, a proteção do acervo cultural das diferentes culturas, a busca da ética e de uma nova ordem mundial. Fonte: *Encyclopédia digital de direitos humanos II. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dhnet/cdrom/cd2002/index.html>> Acesso em 11 de julho de 2007.

Até o século XVII, no obscurantismo, existia um poder religioso que torturava e jogava na fogueira os dissidentes do paradigma dogmático aristotélico-tomista, no qual nada poderia acontecer senão pelas “mãos” divinas. O indivíduo que o desobedecesse não era visto como *um bem para o Estado*, pois estaria cheio de pecados e desvios em seus desejos, mas o *Estado* seria um bem para o indivíduo porque dispunha de nobres representantes capazes de pôr ordem social punindo e eliminando se necessário. Com o iluminismo, mais precisamente depois da Revolução Francesa, e a promulgação da Carta do Direito do Homem e do Cidadão (1789), que garantia entre outros o direito de difusão do conhecimento, os dogmas religiosos começam a cair por terra frente às descobertas científicas. Inicia-se entre ciência e religião o pacto da imposição de uma normalização para a regulação social colocando limites entre o mistério e a verdade, entre o corpo e a alma, entre a razão e a sensibilidade, entre o normal e o anormal. Neste pacto, ficariam para a ciência as observações do que era material, quantificável, manipulável e o que seria universalizado como verdade absoluta independente das crenças e valores de cada um. Os valores e as crenças estariam no campo de domínio da Igreja e submetidos aos dogmas religiosos. À Igreja caberiam os julgamentos e investigações dos mistérios da alma e suas “anormalidades”: Os problemas considerados mentais, as deformidades, os vícios e as traições continuariam a passar pelo martelo da inquisição (KRAMER, Heinrich e SPRENGER, Jacobus. 1487). Muda-se a tecnologia das queimações e açoitamentos para os enforcamentos em praças públicas, as exposições, segregações e vários tipos de martírios. A concepção de homem era a de um ser provido de uma mente a ser preenchida, um ser incompleto, um anjo decaído, uma página em branco. A ética humana reduziu-se a julgamentos sobre o que seria moral e imoral, segundo os preceitos da Igreja Católica, que santificava os que *mereciam* ser santificados (os bem dotados e nobres), e *amaldiçoava* os impuros, incapazes, estúpidos ou brutos. A Igreja foi um poder estatal sem precedentes, que no iluminismo dividiu terreno com a ciência. A ciência passou a servir também aos governos e a trabalhar para garantir sua estabilidade, atraída pelas regalias da nobreza. A Igreja e os sábios cientistas controlaram a educação sob o comando do poder do Estado, disseminando um tipo de instrução para os privilegiados, e outro tipo de

instrução para os despossuídos de bens e de alma; a primeira destinada aos que iriam governar, e a segunda destinada aos que iriam obedecer. A metodologia foi a imposição do medo, um instrumento educativo a favor dos interesses de governos que se expandiram nos séculos XIX, XX e XXI, com muitos mecanismos excludentes arquitetados dentro das instituições e órgãos de serviços. Portanto, a educação desde o início não foi pensada para todos e, por isso, a escola pública de hoje, maltratada e sucateada, não vem resistindo às pressões e reivindicações sociais do mercado flutuante anuciando seu desmoronamento. As mulheres, os negros, as pessoas com deficiências (ainda sem aceitação), os pobres em geral marcham em busca de trabalho, de independência social e de melhores condições de vida ao ritmo de sua escolarização, das oportunidades que lhes são oferecidas, e dos apoios parcos de políticas descontínuas ou inexistentes. Tomando a ideia de escola como urgência salvadora da humanidade, a proposta liberalista dos iluministas começa a ser configurada quando destituem da Igreja seus horrores e perversões dando lugar para o cientificismo cartesiano<sup>69</sup>, cujo paradigma da racionalidade pura projetou-se no ser herói, eficiente, controlado, calculista, superinteligente, sedento de poder; um protótipo criado para a disputa de espaço econômico que nos séculos XX e XXI tem sua maior expressão nas negociações comerciais locais e globais, afetando as relações humanas. Segundo Weill<sup>70</sup>, o apanágio do império racionalista foi o massacre da afetividade pela eficiência, do feminino pelo masculino, da ética pelos conceitos da moralidade manipulada. A expansão da raça pura, competente, capaz, niveladora superior aos subumanos incapazes, ineficientes, improdutivos, diferentes, revelou a escola como veículo ideológico de governos em seus

---

<sup>69</sup> **Antonio Damásio**, autor do livro o *Erro de Descartes* (1995), discute que as decisões mais sensatas não saem de uma cabeça fria, racional, desprovida da emoção como é comum de se imaginar em nosso paradigma. Para esse neurologista, a emoção e o sentimento são indispensáveis para a racionalidade e bom senso. Por isso a frase de Descartes, "eu penso, logo existo", encerra um erro que, por si, destrói qualquer possibilidade de racionalidade.

<sup>70</sup> **Pierre Weill**, escritor, educador e psicólogo, presidente da Fundação Cidade da Paz, Reitor da Universidade Holística Internacional de Brasília, - UNIPAZ, fundador da Associação Internacional de Psicologia Transpessoal, da Sociedade Brasileira de Psicologia Aplicada, da Sociedade Brasileira de Psicoterapia, Dinâmica de Grupo e Psicodrama, e da Organização das Entidades Brasileiras junto à Organização das Nações Unidas (ONU), autor de mais de cinqüenta livros e uma centena de artigos sobre a Cultura de Paz. Em 2002, recebeu o prêmio UNESCO de Educação para a Paz e o Prêmio Verde das Américas.

estilos de governabilidade, levando grupos minoritários à exclusão e ocasionando o consequente desperdício de talentos.

No século XX a religião tornou-se ainda mais materialista e desidratada de consciência interior. Cresceu disseminando a competição em nome dos deuses sedentos de sangue, estampados nos malotes de “notas de dólares” (SARAMAGO, 2001). Quase todas as guerras travadas no século XX tiveram como fachada as bases religiosas financiadas pelos interesses de governos articulados aos interesses das superpotências americanas, como bem retrata Michael Moore em seu polêmico filme *Tiros em Columbine*<sup>71</sup>.

Nos dois últimos séculos, e mais fortemente a partir dos meados do século XX, o currículo educacional dos países sul americanos, bem como o do Brasil □ com um povo menosprezado desde a sua descoberta, uma cultura peculiar e tipo físico diferente □ sofreram sob o formão da educação hegemônica para servir a um modelo econômico fabril perverso, que na sua articulação dependia de fórmulas mais adaptadas de socialização e de controle, para manter grupos que tinham interesse no acúmulo de capital. Para isso precisou de um homem *obediente* dentro de um padrão considerado *normal*. Esse parâmetro desconsiderou as questões culturais, ambientais, sociais e políticas a que os indivíduos estavam submetidos e, como se não bastasse, cresceu ao lado dessas forças a cultura de massa televisiva, centrada na propaganda e no jornalismo especulativo, na exploração humana utilitarista, aliciando comportamentos padronizados a serviço das grandes corporações. Tais poderes são as vias por onde a educação emite seus sinais, fazendo a escola refém dos modismos e dos presságios do futuro.

Retomando Kant, para ele, o estado natural das pessoas, independente de leis e normas externas, se fixaria na hostilidade declarada (ou não) para um estado de paz. Haveria de se conhecer a necessidade de uma força externa, própria de um Estado (valoriza a presença do Estado organizador), e seus concidadãos com participação ativa nas decisões e nas consequências das mesmas, e não o seu contrário: a ação de governantes decidindo sem o povo.

---

<sup>71</sup> **Tiros em Columbine**, filme documentário sobre uma chacina ocorrida na escola de Columbine que estremeceu o mundo em 1999, cidade de Clintenton, onde Michael Moore com astúcia procura respostas sobre a violência juvenil, e a encontra na cultura do medo propagada pela mídia americana, financiada pela indústria bélica e pelos interesses políticos capitalistas. Ficha Técnica: *Tiros em Columbine*. (Bowling for Columbine EUA. 2002) Gênero Documentário. Tempo de Duração: 120 minutos Direção: Michael Moore.

Sendo os conflitos um componente da vida humana e essencialmente da vida em sociedade, a paz se daria pela ação cidadã entre os indivíduos obedecendo às leis e às normas constituídas na sociedade organizadas pelo Estado. A ação cidadã de um povo para com outro (entre os povos) se faria através de uma liga, e não de um tratado. Conforme seu raciocínio, os tratados entre Estados poderiam iniciar ou terminar uma guerra, e uma liga poderia impedir negociações hostis e evitar a incitação da guerra. Desta maneira, Kant viu a educação como universalidade, e a escola como espaço do humano para sua humanização, e dessa maneira previu a paz. Kant foi fiel ao racionalismo dos iluministas e seguiu a teoria de Leibniz expondo suas ideias sem contradição - *na medida em que desaparecesse a parte animal dos seres humanos através da instrução pensada, as condições necessárias à paz universal seriam criadas nas sociedades*, mas o projeto kantiano sofreu uma erosão histórica concreta à medida que os imperativos econômicos reduziram as liberdades dos cidadãos que deviam se dobrar às formas de governar. As relações humanas familiares, sociais, políticas e internacionais seguiram premissas da produção e acúmulo, criando desigualdades e rivalidades. Diferente do Estado republicano, do sujeito de direito dos cidadãos, do mundo com liberdades e poderes de decisão, as guerras proliferaram e o domínio afetou o futuro de muitas nações. Mesmo assim, a *paz perpétua* de Kant (1785) pode ser sentida nas iniciativas das lideranças comunitárias, em governos democráticos e estilos de governança, nas legislações e nos acordos internacionais de defesa dos direitos humanos, estes cada vez mais atrelados aos acordos ambientais, sociais e econômicos locais e mundiais, dos quais não podemos mais nos desvincilar.

### **3.2 - A educação como direito civil - O Relatório Condorcet - França, 1792.**

A França ou República Francesa está dividida em territórios conhecidos como departamentos. Marie Jean Antoine Nicolas Caritat nasceu em Ribemont – Aisne, um território da França em 17 de setembro de 1743 e faleceu em Bourg-la-Reine no dia 28 de março de 1794. Mais conhecido por marquês de Condorcet, ou simplesmente Condorcet, foi cientista político e matemático

francês. Em 1789, aderiu com entusiasmo à Revolução Francesa e, por ter se envolvido profundamente em política, criou um projeto para uma nova constituição a favor do grupo revolucionário mais radical (de Maximilien de Robespierre). Acabou sendo preso. Enquanto vivia na clandestinidade, escreveu a obra que o tornou conhecido mundialmente: *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795). Bem de acordo com o espírito racionalista do seu tempo, Condorcet sustentava que a ignorância vem associada ao vício e o conhecimento à virtude. Para ele, a História é o progresso do conhecimento humano e, portanto, da virtude. Trata-se de uma doutrina que pressupõe a capacidade do homem de aperfeiçoar-se infinitamente. O *Relatório Condorcet* (1793)<sup>72</sup> é o documento inspirado na Revolução Francesa (1789) e na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1792). Ele teve como intenção expressar o desejo de universalização dos direitos na França, dentre eles o da difusão do conhecimento com uma educação pública voltada para todos. A proposta do Relatório era ter uma instrução escolar dividida em níveis (títulos) para cada patamar de ensino, com divisão de classes segundo etapas de conhecimento com um currículo organizado. No campo dos direitos universais, o documento de Condorcet traçou a ideia de democracia e justiça social para libertação da tirania sacerdotal para um ensino laico, de qualidade e de direito a todos. Foi previsto no Relatório, por exemplo, a preparação de instrutores qualificados para que os objetivos da educação fossem conscientemente executados por eles e criticou o corporativismo nas ciências, defendendo a difusão igualitária de saberes. Previu, também, a formação dos sujeitos para a emancipação social a partir da ampliação de conhecimentos, para que as pessoas pudessem reivindicar e lutar por mais direitos; relevou ainda a acessibilidade de saberes como princípio fundamental da escola e criticou os defensores das leis, juízes e padres por elaborarem códigos complicados e ludibriarem pensamentos pela influência de uma retórica que oprimia a população. Desta forma, pregou a neutralidade política nos direcionamentos do controle do sistema da educação. Embora o documento servisse como inspiração para a configuração das ideias de democratização da educação, houve deslizes ideológicos de

---

<sup>72</sup> Relatório Condorcet, 1793.

Condorcet e uma visível tendência racista quando restringe o acesso para alguns.

É impossível submeter a uma educação, rigorosamente a mesma, homens cuja destinação seja diferente (...) é preciso nesse momento debelar a ignorância, e com ela a miséria, o despovoamento, a anarquia e a servidão (...) porque a diferença necessária dos trabalhos e fortunas impedem de lhe dar mais amplitude.(Relatório Condorcet, 1793)

Condorcet expressa nessas palavras as representações sociais negativas sobre coletivos humanos de produção serviçal da época. Esta suposição constitui a dificuldade de entender o outro como sujeito de direito, além da ameaça à estabilidade da burguesia que estes “diferentes” ao objetivarem além de seus “lugares demarcados” na sociedade, estariam fora do controle. Apesar dessa crítica, o relatório Condorcet é um exemplo de avanço revolucionário em direitos humanos, principalmente quando, no final do Relatório, defendeu o direito das mulheres à instrução (mesmo que limitada) *para que possam supervisionar a instrução do filho*, considerando que a desigualdade das mulheres em relação aos homens se alojava na diferença do acesso ao conhecimento. O relatório marcou um tempo em que a educação estava sendo pensada de forma essencialista, salvadora da humanidade, tendo no apogeu do iluminismo a concepção de homem como um ser que evolui através da educação, uma via para o aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal, econômico, político e social. Cem anos depois, David Emile Durkheim toma a educação como um fato social ligado aos sistemas produtivos de intencionalidade política.

### **3.3 - Educação como instrumento ideológico - Emile Durkheim.**

David Émile Durkheim nasceu em 15 de agosto de 1858, em Epinai, no noroeste da França, próximo à fronteira com a Alemanha. Era filho de judeus e optou por não seguir os costumes da família. Mais tarde declarou-se agnóstico. Depois de formar-se, lecionou Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordeaux, de 1887 a 1902. A cátedra de Ciência Social foi a primeira

da Sociologia em uma universidade francesa e foi concedida justamente àquele que criaria a *Escola Sociológica Francesa*. Abordou a Educação como um fato social. A partir de 1902, foi auxiliar de Ferdinand Buisson na cadeira de Ciência da Educação na Sorbonne e o sucedeu em 1906. Morreu em 15 de dezembro de 1917, supostamente pela tristeza de ter perdido o filho na guerra, no ano anterior. A época do nascimento de Durkheim vem marcada pelo surgimento de algumas ciências humanas, como Antropologia, Sociologia, Psicanálise e Linguística. Charles Darwin (1809-1882), Karl Marx (1818-1883) e Sigmund Freud (1856-1939) estavam formulando as ideias que reorientariam o pensamento mundial mais tarde, assim como fez Durkheim no campo da Sociologia. A França vivia um período de conflitos, pois parte da região da Lorena, onde ele nasceu, foi tomada pela Alemanha em 1871, havendo guerra entre os dois países. Nesse mesmo ano, foi proclamada a Terceira República Francesa, que implantou medidas políticas inovadoras, como a instituição da lei do divórcio. Na educação, devido à influência das concepções de Durkheim, a Terceira República trouxe a obrigatoriedade escolar para crianças de 6 a 13 anos e a proibição do ensino religioso nas escolas públicas, ideais que até hoje estão entre os pilares educacionais naquele país. Tais transformações foram fundamentais para a preocupação de Durkheim com a formação de professores para a nova escola laica republicana. Ele viveu no período da chamada Segunda Revolução Industrial, quando o motor de combustão interna, o dínamo, a eletricidade, o telégrafo e o petróleo tomaram a atenção do mundo todo. Morreu durante a Primeira Guerra Mundial, no ano da Revolução Russa.<sup>73</sup> Esse pensador foi contra o racionalismo dos iluministas, rejeitando as ideias de que o homem chegaria a verdades absolutas e, por si, à perfeição. Entendia que a impossibilidade do desenvolvimento total do homem era derivada das diferenças de entendimento e explicações de cada um a respeito do mesmo objeto de estudo, pois esbarrariam nas experiências individuais e influências sociais que cada um obteve em sua trajetória de vida e cultura. O alcance da felicidade prevista por Kant seria quase impossível uma vez que o

---

<sup>73</sup> GUIMARÃES, Arthur, GOMIDE, Heloisa. Emile Durkheim, o criador da sociologia da educação. Grandes Pensadores. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166\\_out03/html/pensadores](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores)>. Acesso em 17 de julho de 2007.

homem buscaria cada vez mais a satisfação de seus desejos. Entendeu que as verdades absolutas defendidas até então encerrariam a busca do conhecimento e impossibilitariam a ciência de abrir-se para novas descobertas. Aderiu ao pragmatismo que entende que a função do pesquisador é a de destacar do verdadeiro a contradição, indo contra o racionalismo radical dos iluministas<sup>74</sup>. Para Durkheim, a divisão de trabalho social e a estrutura da sociedade seriam um produto da educação conforme exigências políticas sociais.

As classificações humanas determinantes para adequar os sujeitos na hierarquia social era orientada segundo a pouca ou muita oferta de emprego relacionada à necessidade de sobrevivência e conforme os interesses políticos. Estes fatores determinariam o tipo de educação a ser organizada e, portanto, a necessária classificação para inclusão/exclusão de sujeitos em relação à divisão do trabalho e manutenção do poder. A educação seria um instrumento de um *sistema* para o controle social. Desmonta a ideia das fronteiras entre o normal e o patológico quando certas atitudes, comportamentos e costumes considerados *normais* entre os habitantes de uma determinada sociedade poderiam ser interpretados como *doentios, ilegais, patológicos* em outro tipo de organização social ou cultura. O suicídio, pesquisado por ele, revelou que a religião seria um fato social (e não um valor intrínseco de ideias religiosas) e constatou que o baixo índice de suicídio entre os seguidores do catolicismo, em relação a um alto índice de suicídio entre os seguidores do protestantismo, se devia a uma espécie de domínio e revelações de *segurança* disseminado pela educação religiosa de cada uma das vertentes. Quanto mais segurança de redenção, menos suicídio. Observou também que quanto mais os seres humanos fossem unidos a um grupo, a uma coletividade, menores seriam os índices de suicídio, porque o ponto de equilíbrio não seria a religião, mas as heterogeneidades existentes na união dentro de um espaço dividido, na comunicação e laços de afetividade existentes e no elo de proximidade que

---

<sup>74</sup> Os iluministas entendiam a experiência como prática de laboratório em situação controlada sob alta condição de verificabilidade. John Dewey procurou descrever a noção de experiência como sendo a vivência íntima ou psíquica de um fato vivido ou o experimento de um povo, de uma cultura ou de um indivíduo nela inserido. O pragmatismo relega a segundo plano a questão da correspondência e coerência das situações históricos-sociais em vida. Fonte: GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é pragmatismo*. Centro de Estudos em Filosofia Americana. Portal Brasileiro de Filosofia. Disponível em <<http://www.filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=44>>. Acessado 17 de julho de 2007.

permitiria uma possível universalidade de subjetividades. No capítulo I sobre *Educação e Sociologia* (1922), Durkheim define a educação como um sistema educativo que se impõe aos jovens pelos mais velhos. Não haveria um modo de definir a escola a não ser pelo que ela produz e reproduz, e para isso seria necessário analisar os sistemas produtivos e as relações de trabalho numa determinada época/lugar/ conflitos existentes. Haveria tantas e diferentes espécies de educação quanto os diferentes meios de sobrevivência e sustentação de cada sociedade; nessa diversidade, haveria diferenças entre educação para os cidadãos das cidades e para os cidadãos do campo, assim como na educação dos burgueses em relação aos operários e entre as diferentes faixas etárias.

A educação, segundo Durkheim (1922), define-se pelo *destino* dado aos indivíduos segundo as manipulações dos interesses econômicos e políticos com extremas diferenças nas práticas educativas. Ao mesmo tempo, a homogeneidade ideológica necessária (sem a qual as sociedades não se sustentam) teria que trabalhar o ser moral, intelectual e físico, que em certa medida alteraria seus desejos e anseios. Isso explicaria que o ideal, apesar de ser uno, poderia ser diverso ao trabalhar a mente das crianças, as similitudes essenciais que a vida coletiva dela exige e a necessária socialização para garantir a sua própria sobrevivência. A educação metódica, como um sistema de ideias, sentimentos e hábitos homogêneos, habitaria as pessoas em duas dimensões: a pessoal e a coletiva, uma influenciando a outra conforme as aspirações de uma época, os tipos de governos e doutrinas. Ao reconhecer que nada no humano seria “natural”, o homem sujeito da educação é um ser propenso a *sujeitar-se às autoridades* porque é trabalhado para assim o ser, devotando-se ou sacrificando-se espontaneamente para segui-las, sob o formão de grandes forças morais para *dobrá-lo* - uma forma intermitente de adequação do sujeito à sua época e sociedade, forjando aos poucos (e com pequenos golpes) seus desejos e anseios até ficar do tamanho e na medida dos lugares a ele reservados. Caberia à Pedagogia a função de pensar a prática educativa para um *continuum* social libertário e não para o aprisionamento em feixes sociais segregados. Durkheim viu a educação pelo ângulo do objetivo único de enquadramento do indivíduo, um meio pelo qual as sociedades poderiam renovar-se segundo seus interesses, exigências e

existências desiguais para manter um equilíbrio. Em outras palavras, a educação, em si, desfrutaria do privilégio de ter sempre homens tão diferentes quanto fossem os processos de enquadramento e especializações necessárias. As diferenças existentes entre os homens se resolveriam pela união de ideias, interesses, sentimentos, comunicação de grupos e subgrupos, cabendo à escola prepará-lo para a grande sociedade e também para os subgrupos nela contidos. O educador, produto das circunstâncias de sua época, faria a criança reconhecer a autoridade em sua palavra e mais tarde encontrá-las em sua própria consciência. Durkheim coloca a educação como um instrumento ideológico para o controle do poder

### **3. 4. - Educação e liberdade – John Dewey.**

Filósofo, psicólogo e pedagogo, John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 em Burlington, no estado de Vermont nos Estados Unidos. Ele era filho de pais cultos e em sua casa transitavam vários intelectuais, pois seu pai era membro de um grupo transcendentalista. Foi um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea alinhado ao pensamento liberal norte-americano, inspirando inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Dewey se opôs às teorias darwinianas e calvinianas (seleção e naturalismo), pois nada seria natural no homem uma vez que recebe influências do meio e dos grupos com os quais convive e depende. Seus ensaios foram aceitos pelo renomado especialista em Hegel W.T. Harris, que era editor do *Journal of Speculative Philosophy* e isso aproximou Dewey aos escritos hegelianos e o ajudou a aprofundar seus estudos chegando à Universidade John Hopkins onde se doutorou. Em Chicago, fundou uma escola experimental desenvolvendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos teóricos sobre aprendizagem, e chega à conclusão de que a escola não pode ser um espaço de preparação para a vida, mas sim, um espaço de vida com respeito à liberdade e curiosidade das crianças, revolucionando as concepções tradicionalistas de memorização, repetição e punição. Para ele, a vida-experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola seria a de possibilitar aos alunos a reconstrução permanente de possibilidades através de estudos e experimentação. Este elemento de ensino com a prática cotidiana foi sua grande contribuição para a

Escola Filosófica do Pragmatismo. Sua iniciativa fracassou devido às pressões das correntes conservadoras dos especialistas tradicionais e após três anos insistiu em fundar uma escola que tornou-se famosa, a Lincoln School (em Manhattan - Nova Iorque) que também falhou pelo mesmo motivo, mas que deu bases para adeptos em defesa da escola pública, reflexões sobre a legitimidade do poder político e a necessidade de autogoverno dos estudantes. Dewey atacou os princípios tradicionalistas de estratégias de imposição de ensino pelo fato de constatar que não ajudariam a estabelecer uma forma genuína de democracia numa sociedade complexa em constante evolução.

A visão dos peritos em eficiência educacional sobre o papel dos estudantes seguia o modelo do sistema fabril atribuindo a eles um papel passivo de matéria-prima a ser moldada pelos professores (braço dos interesses políticos) através de métodos e conteúdos apoiados na repetição e divorciados do contexto social. Para ele, a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos estudantes e também aos professores para engajarem-se ativamente na vida democrática. O currículo mais apropriado para uma escola com estas características deveria ter autonomia para atender às necessidades das crianças, não como um subterfúgio para gerar motivação pelos estudos, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social. Dewey criticou severamente as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos alunos, e aplicarem uma linguagem artificial e alienante; criticou os testes e sistemas de provas avaliativas e a transferência de culpabilidades. Atacou dualismos comuns tais como teoria e prática, indivíduo e grupo, público e privado, mente e comportamento, meios e fins, cultura e vocação. A sua intenção foi começar uma planificação curricular que validasse os interesses da criança num *continuum* das experiências que as associam entre si. Condenou a visão tradicional da cultura como aristocrática na sua dimensão exclusivista e optou, pelo contrário, em fundamentar a cultura e a estética na experiência comum e simples das pessoas. De igual modo, em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, defendeu que a escola participativa seria o espaço que a comunidade teria para exercitar as formas de transformação de suas realidades. Reconheceu a natureza das barreiras e distinções de classe e advogou que as escolas poderiam ajudar a

eliminar tais barreiras. Suas principais ideias foram pela inclusão, liberdade, direitos e justiça, alcançadas através da consciência sobre as raízes das desigualdades sociais, uma divisão criada desde cedo no seio do sistema educacional. Entre suas principais obras estão: *Democracia e Educação*; *Escola e Sociedade*; *Experiência e Educação*, essa última destacada nesse trabalho. Faleceu em 1952, aos noventa e seis anos<sup>75</sup>. Em *Experiência e Educação* (1976), Dewey dá um caráter humano, cultural, científico e progressivo à educação para toda a vida com práticas educativas, saberes e habilidades, alinhados à maneira de pensar, ao modo de vida e às circunstâncias ambientais dos sujeitos envolvidos. Abre espaço para o construtivismo, abalando profundamente as estruturas tradicionais da educação, seus castigos, classificações e eliminações, principalmente porque valorizou a experiência como base para a aprendizagem, o trabalho coletivo, a autonomia da escola, a gestão democrática e o currículo como diálogo aberto e flexível, características que fazem hoje os princípios da educação inclusiva. Ele rompe com três dogmas importantes mantidos na educação tradicionalista: primeiro é que homem não veio de Adão e sim de um longo tempo maturativo, passando por estágios históricos, criando a cultura, a arte e a ciência como forma de sustentação da vida; segundo, o homem não é um sujeito unicamente biológico, nada nele é absolutamente natural, mas produtor e produto cultural não estático, pois passa por transformações até o fim da vida; e terceiro, o homem não é senhor de si, nem a razão senhora do destino do homem, ele está sujeito às circunstâncias que o afetam emocional, física e socialmente, e por isso deve aprender o que não sabe para superar situações que o ameaçam através de um ensaio de reelaboração de novas estratégias de atuação, sobrevivência e transcendência. Resumindo, para Dewey a educação é um processo social onde o ser humano pode aprender a pensar, escolher e decidir sobre mudanças em suas realidades. A crítica é que ele não aprofundou as questões das ideologias políticas e econômicas que fazem do homem prisioneiro de suas decisões. Porém, indiretamente, ele abriu a perspectiva da educação para a emancipação através da prática da cidadania, as bases de

<sup>75</sup> Ver mais em: ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>> Acesso: 20 de julho de 2007. MACHADO, João Luís Almeida. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=447>> Acesso: 20 de julho de 2007.

um fazer pedagógico democrático. Suas ideias foram perseguidas no período da Guerra Fria, quando a preocupação dominante era criar e manter uma elite intelectual científica e tecnológica com concentração de renda e domínio de saber .

**3.5 - A educação como direito no Brasil: direcionada para a prática pedagógica de ação política do professor, defendida por Anísio Teixeira e Paulo Freire.**

Segundo Cury (2002), o Brasil reconhece a educação como um *direito* desde 1934 quando encontra, depois da Primeira Guerra Mundial, condições competitivas de industrialização frente a outros países. Após séculos de influências europeias e jesuíticas que consideravam o homem brasileiro (os não descendentes de europeus) como um ser bruto e ignorante, o saber poderia despertar uma reação à sua condição social, ideias e manifestações contra as ideologias conservadoras. O Estado e as elites começam incorporar um pensar sobre a educação que encontra resistência nos pioneiros da escola nova e na educação libertária de Paulo Freire. Vindo das bases populares, o operariado não dispunha de uma escola acessível que os dirigia à superação da pobreza estrutural reincidente, mesmo com as mudanças de governos. Os especialistas em educação, a partir da década de 30, começam a questionar o caráter elitista do currículo escolar como fonte de desigualdades, centralização de poder e instrumento de controle social. Conforme as ideias proclamadas pelo Manifesto da Educação Nova<sup>76</sup>, expressas nos documentos em favor da *reorganização da instrução pública na Bahia promovida por Anísio Teixeira* (Moreira, 1990:88), a nova postura frente à educação chama a atenção para uma organização curricular *em harmonia aos interesses, às necessidades e aos estágios de desenvolvimento das crianças* que Anísio Teixeira preconizou a partir das ideias de John Dewey com o qual passou parte do tempo estudando. A luta por direitos humanos toma força no mundo inteiro através de

<sup>76</sup> Assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Doria; Anísio Spinoza Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Jr.; Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armando Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes.

grupos da sociedade civil organizada, influenciando o andar pedagógico resistente a essa cultura libertária. No Brasil, tais manifestações foram consideradas subversivas e amortizadas pelo golpe militar de 1964, no então governo de João Goulart, sucessor de Jânio da Silva Quadros que renunciou em 1961. João Goulart deu abertura para a manifestação dos estudantes, trabalhadores populares, cientistas e organizações, causando para a direita conservadora desconforto pela ameaça de instabilidade. A então classe dominante representada pelos empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e a classe média temendo a guinada do Brasil para o lado socialista, arquiteta um golpe com duras perseguições aos intelectuais e estudantes dos governos que ali reinaram. Paulo Freire foi um dos exilados. Durante o exílio no Chile, produz duas obras sócio-pedagógicas publicadas em 1967: *Educação como Prática da Liberdade* e, *Pedagogia do Oprimido*. Estas obras ampliam as ideias da experiência e do saber do educador, que se densificam e se complementam, com amplitude humanista ao ato de ensinar. Para Freire, o educador, ao inventar técnicas e maneiras de tirar o outro da pobreza cultural, redescobre junto com ele o processo histórico através do qual, ambos se inserem, historiando-se e biografando-se como prática da consciência de si e do mundo. Ao reconhecer-se co-criador do mundo, projeta-se na contínua recriação e superação libertadora da opressão numa busca incessante por humanizar-se (libertar-se). Logicamente, tais ideias não agradavam o poder o que resultou na dificuldade em ser reconhecido mesmo depois de anistiado no fim da ditadura. A depressão econômica mundial da década de 70 foi a desculpa para que as reformas do ensino fossem retomadas não como função libertadora emancipatória, mas como tendência tecnicista especializada com elitização de saberes. Os direcionamentos da educação recebiam inferências estrangeiras segundo acordos firmados entre o ministério da educação e agências americanas de desenvolvimento desde o início da ditadura<sup>77</sup>. O

---

<sup>77</sup> A partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico de forjar o novo quadro técnico alinhado com a política econômica norte-americana.

**Revista on-line de Economia Instituto Millenium. Artigos, Pesquisas e Vídeos.**

Disponível em [www.imil.org.br](http://www.imil.org.br) Acessado em 20 de junho de 2010.

sentido histórico das transformações sociais é engessado pelo interesse do lucro imediato e uma explosão de escolas de ensino superior (formação de profissionais, entre eles o docente) com desoneração do Estado do capital de encargos trabalhistas. Esta saída pratica minimizou gastos estatais e ocasionou a retirada de investimentos dos equipamentos públicos, piorando as condições humanas da população. A escola pública teve seu reflexo confirmado nas décadas subsequentes pela baixa qualidade do ensino. Muitos pensadores contribuíram para transmitir a esperança na educação, inspirando ideias, provocando nossa percepção sobre as verdades, sacrificando-se mesmo pelo ideal de melhorar o mundo. O percurso histórico que vivemos no Brasil a partir da segunda metade do século XX, deixou ranços do pensar totalitarista que refletem na educação que se apresenta democrática. Na realidade vemos uma progressiva presença da sujeição na educação com rupturas nas relações humanas. E porque necessitamos da esperança para conduzir nosso destino, o desafio é retomar os elementos culturais que devolvam a essencialidade da prática política dos educadores em sua característica utópica de perceber a realidade inconclusa, e de apostar nas habilidades dos seres humanos. Estes são os maiores conflitos a superar e que resultam em ajudar a nova geração a avançar para um mundo melhor. Vale também mostrar o que fizemos, do que nos arrependemos sobre o que fizemos, e o que valeria a pena conservar ou mudar para melhorar o mundo.

Também é importante compreender que os medos e as desesperanças que, às vezes, nos assaltam. Uns e outros são partes da luta pela vida, mas a esperança é a autêntica guia. Esperança *versus* medo, esperança *versus* desilusão serão desafios educativos necessários para encarar nossas vidas e a própria função educadora (...) A esperança está ligada ao otimismo, e neste sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a auto-estima individual e coletiva, e como antídoto frente à passividade e o conformismo, duas circunstâncias claramente prejudiciais para as pessoas e convivência. (JARES, 2008:47-48)

## CAPÍTULO IV

### CONFLITOS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: A RECUPERAÇÃO E A VALORIZAÇÃO NA INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...) a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos.

Hannah Arendt

Definitivamente, a escola não é um lugar de violência; nem é preciso ser. Ela apenas tem um germe degenerador que, quando combinado com amparos legais das políticas de ajuda aos que *não aprendem*, usa de aparatos conceptuais justificáveis para a renovação daquela cultura que ninguém quer: o manejo pedagógico da classificação que leva ao empobrecimento cultural e tira as perspectivas de futuro dos alunos e de suas famílias. A preocupação é com os nexos que vinculam os processos de ajuda ao currículo, dentro de uma escolarização que nem sempre motiva os estudantes. Ao negar a crítica sobre o seu próprio produto, a escola cria um abismo entre o que o estudante busca e o que ela se propõe a oferecer.

Apple (2002) diz que as escolas mantêm uma posição de menos autonomia em relação a outras instituições do aparelho do Estado. Ela é usada para produzir desigualdades na ótica assimétrica do poder, que não vê as escolas como promotoras da democracia, nem impulsionadora de forças progressistas e, muito menos, de criatividades individuais. O autor ensina que os compromissos sociais do currículo são ainda mais ocultos quando defendidos pelo discurso da “prescrição”; e quando, em nome dos interesses abertos de classe, transformam estas prescrições em princípios neutros de ajuda, voltados à defesa tácita de uma visão que nega o conflito intelectual e valorativo, pela perspectiva limitada de pressupostos puramente científicos de resultados em percentuais. Nesse sentido, temos como proposta refletir e questionar as formas de *ajuda* escolar e a imposição do merecimento para as crianças fracassadas principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por que nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Por que esta fase, que deveria ser um período de acolhimento confortável para as crianças, pode ser trágica quando suas capacidades avaliadas são relacionadas à condição de vida que elas têm. A chamada *recuperação* ou *reforço*, cujas ações, organização e legalidade, que a priori serve para o fortalecimento do direito da criança no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, pode estar reafirmando exclusões. Para tais reflexões, recorremos às ideias de Zigmunt Bauman (2001), Karel Kosik (2002), Michel Foucault (2007) e Louis Althusser (2007) que, junto a outros referenciais teóricos e empíricos, auxiliar-nos-ão a olhar com cautela o significado das *políticas de merecimento* no contexto escolar.

#### **4.1- Das (o)posições corporais ao disciplinamento incorpóreo dos sujeitos.**

nasci num lugar que virou favela;  
 cresci num lugar que já era, mas cresci a vera,  
 fiquei gigante, valente, inteligente, por um triz não sou bandido  
 sempre quis tudo o que desmente  
 esse país encardido  
 descobri cedo que o caminho não era subir num pódio mundial  
 e virar um rico olímpico e sozinho,  
 mas fomentar aqui o ódio racial  
 a separação nítida entre as raças, um olho na bíblia, outro na pistola  
 encher os corações e encher as praças,  
 com meu guevara e minha coca-cola.  
 não quero jogar bola pra esses ratos  
 já fui mulato, eu sou uma legião de ex mulatos  
 quero ser negro 100%, americano,  
 sul-africano, tudo menos o santo  
 que a brisa do brasil obriga e balança  
 e no entanto, durante a dança  
 depois do fim do medo e da esperança  
 depois de arrebanhar o marginal, a puta  
 o evangélico e o policial

vi que o meu desenho de mim  
 é tal e qual o personagem pra quem eu cria  
 que sempre olharia com desdém total  
 mas não é assim comigo.  
 é como em plena glória espiritual que digo:  
 eu sou o homem cordial  
 que vim para instaurar a democracia racial  
 eu sou o homem cordial  
 que vim para afirmar a democracia racial  
 eu sou o herói  
 só deus e eu sabemos como dói  
**“Herói” - Caetano Veloso**

A diferença entre celebridade e herói, é que um vive para si, e o outro, para redimir a sociedade (Campbell, 1985). O herói das periferias, o jovem que suporta o sublinhado infame dos enquadramentos sociais de escolher entre a farda e a malandragem, entre a bíblia e o revólver, já que não lhe sobra muito a não ser a sempre eminência de parar os estudos e ter que caminhar à própria sorte, fica muito difícil conseguir melhores condições de trabalho, ser reconhecido e valorizado pela sociedade. Seu passado é interpretado pela desgraça que o apanhou, e o futuro limitado pelo estereótipo e estigmas que carrega. É assim que sustentamos a escola para a juventude pobre: para não ter futuro. Rápido e passageiro é o ritmo das oportunidades inconstantes - *the fast*. Parafraseando Baumam (2001), a modernidade rígida do passado precipita-se para uma modernidade líquida, derretendo o sólido do peso da história transformada em informação que em minutos desvanece. A sensação de leveza pela ausência do peso do passado favorece a desobrigação com o futuro. A残酷da de da modernidade, do individualismo nos quereres e nas vontades insaciáveis, torna a vida mais rarefeita na passagem impiedosa de seu fluxo. O sagrado dos vínculos sociais é o primeiro a ser profanado (Bauman, 2001); uma forma de manutenção da regularidade dos negócios na sociedade de consumo e alteridade que troca de valores implicados não só no espaço comercial, mas no espaço das relações humanas.

(...) derreter no sólido os primeiros sagrados a profanar que significa eliminar as obrigações irrelevantes que impeçam pela via do cálculo racional, os efeitos de libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar da densa trama das obrigações éticas. Uma forma que deixa a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade, (BAUMAN, 2001).

Hoje, com a industrialização e urbanização (esgotadas) e o avanço cada vez mais sofisticado das novas tecnologias, a distribuição de bens essenciais e culturais depende cada vez mais de pessoas que estão no poder e de suas concepções sobre os humanos que, ao serem diferenciados, também são enquadrados nas políticas de merecimento e no barulho midiático que isso pode provocar. Na prática, o impasse é a dança do *obstrucionismo*<sup>78</sup> entre os partidos rivais, entre as administrações e gerenciamentos do presente imediato. Vale o que chama a atenção, o estrelismo do aparato legítimo pronto para exibir. Desta maneira, o aparelho do Estado coloca suas engrenagens articulando com várias entidades educativas não-formais (além, é claro, da escolar pública), onde as políticas e responsabilidade social penalizam a própria população: articulam-se em prol dos *desiguais* para conceder poder e privilégios sociais *desiguais* e reter nos espaços restritos os *grupos dos desiguais* e, de alguma maneira, manter uma nova forma de equilíbrio econômico social sem perder o prestígio. As concessões do governo ao buscar parcerias entre empresas, sistemas e organizações triplicaram nas últimas décadas, principalmente em áreas que sofrem desdém das políticas públicas: um manejo de números de atendimento e destinação de verbas via comunidades locais.

Pra fazer parceria aqui na comunidade é assim. Primeiro eles exigem um monte de papelada, de documentos. Mesmo que tiver tudo certinho, tem que dar na mão certa, você sabe, vem a eleição e tudo. Depois eles chamam todo mundo pro pregão; vale quem dá menos. Começa com R\$

---

<sup>78</sup> Hábito político de criar obstáculos, próprio dos parlamentares em relação aos seus opositores, para que eles não saiam de seus lugares e retardar as proposições.

Fonte: BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo:FTD-LISA,1996.

2,80 por cabeça; vai caindo, caindo até onde suportar. Já vi chegar em R\$ 0,25. O que é que dá pra fazer com isso? Só dá pra sustentar curso de Contação de Histórias. O que é que um rapaz de dezessete, dezoito anos faz com um curso desses? Eu não, quando chega R\$ 1,99 caio fora, entrego mesmo. O pior é que ainda exigem colocar 40% no mercado de trabalho depois de seis meses de auxílio. Muitos, que conheço, fingem que faz; não tem ética. Eles dizem: *você é boba, pega e pronto!* Eu não; penso no meu filho assassinado; penso no outro que matou ele, e que morreu também. As vezes tenho vontade de pegar um, o mais danado, e colocar no meu colo; beijar bastante pra ele não se perder... (Fala espontânea de uma líder comunitária que organiza todos os anos caminhada pela paz- Zona Leste – 1º de maio de 2008).

O paradigma do merecimento tem suas raízes na religião e aparece fortemente materializado na relação direta de quem não tem, para com aqueles que têm como prover. O envolvimento de empresas e fundações empresariais no desenvolvimento de atividades educacionais estimulados pelos governos vem apartado da ideia de currículo e educação como libertação. Trata-se mais de um movimento de compensação provinda da aliança de interesses de uma obrigação não realizada para uma execução temporária destinada à população jovem e infantil, cuja concepção de educação (diga-se empresarial) vem balizada na ideia de treinamento para uma função. Ela atinge os espaços educacionais em sua estrutura organizacional, política e administrativa, intermediados por projetos com financiamentos temporários e, por isso, descontínuos. Assim, é possível isolar um *meme*<sup>79</sup> degenerador que atravanca a ideia da diversidade: o *merecimento*.

<sup>79</sup> Um *meme*, termo cunhado em 1976 por Richard Dawkins no seu *bestseller* controverso *O Gene Egoísta*, é para a memória o análogo do gene na genética, a sua unidade mínima. É considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro, ou entre locais onde a informação é armazenada (como livros, escolas) e outros locais de armazenamento. No que diz respeito à sua funcionalidade, o *meme* é considerado uma unidade de reprodução cultural que pode de alguma forma propagar-se. Os *memes* podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida enquanto unidade autônoma. O estudo dos modelos evolutivos da transferência de informação é conhecido como *memética*. Memética é o estudo formal dos memes. A memética pode atualmente ser lembrada tanto no campo da sociologia, como uma protociência da sua própria forma. Foi originada quando este pensador reduziu o processo de evolução genética biológica à sua mais fundamental unidade, o multiplicador (ou gene). Na busca de outra coisa que pudesse ser classificado como multiplicador na Terra, Dawkins sugeriu que as informações ou ideias em cérebros, ou cultura também teriam sua unidade mínima. A memética aplicada aos conceitos e teoria da evolução da cultura humana pode ser um absurdo, mas há de convir que muitos assuntos controversos cuja respostas se repetem nos dogmas religiosos e nos sistemas políticos que podem ser lidos pelos modelos matemáticos em que

Quem avalia, quem qualifica, quem concede a ajuda? Quem recupera e reavalia, e depois elege o recuperado? A questão é que a diversidade cultural e o conhecimento estão desautorizados aos pobres de consumo. As representações sobre os que não conseguem alcançar bens essenciais geram ideias negativas e preconceitos de que estes também não conseguirão consumir bens culturais e, portanto, serão dependentes sociais. O descompasso da educação convencional estratifica e definitivamente monta os mecanismos de exclusão diluídos nos processos invertidos de ações dentro da legalidade dos sistemas.

Lembremos de Kosik (2002) quando nos alerta que, ao ultrapassar as fronteiras do racional visível, devemos tentar enxergar na negatividade da realidade a sua própria inversão. É na dialética entre a razão e a não-razão que a essência do concreto mobiliza a concreticidade renovada dos próprios germes que a produziu,

(...) a cada coisa sobre a qual o homem [e a mulher] concentra o seu olhar; a sua atenção; a sua ação ou a sua avaliação, emerge um determinado todo que o (a) circunda como um pano de fundo indeterminado ou como conexão imaginária ou obscuramente intuída (KOSIK, 2002:31).

Dependendo do processo que leva alunos ao *reforço* ou à *recuperação* escolar, e dos classificatórios sociais decorrentes disso que recebem na escola, o sentimento de fracasso chega ao seu limite na linha estatística da desistência. O processo acontece assim: constatado o fracasso escolar, as crianças são agrupadas para receberem a recuperação ou reforço. Teoricamente, o profissional que recebe o recuperado deveria ter um preparo maior ou superior àquele que trabalhou anteriormente com esse aluno. No entanto, pelo contrário, na maioria das vezes, este profissional é um professor *eventual, não formado*, que justamente por ser considerado inábil não poderia conduzir operações *comuns* do ensino. É esse professor *desabilitado* que vai ser convocado pelo sistema para realizar a operação delicada de refazer, reforçar ou recuperar processos de ensino. Para sua segurança, verifica como

---

um *Gene Egoísta* se multiplica gerando *memes letais* ou unidades que se multiplicam, incorporam na cultura e matam literalmente ou simbolicamente as pessoas, seres, entidades.

poderia trabalhar e recebe como instrução os mesmos aparatos instrumentais aplicados nas classes de origem. Sem conhecer o que, como e de que forma o ensino foi operado, e desconhecendo também os pressupostos teóricos □ métodos e critérios de classificação dos excluídos □ estes professores, que estão fora da dinâmica escolar, das reuniões decisórias e de outros processos de participação, têm um *lócus* tempo-espacó na escola semelhante ao dos *alunos apartados* e passam a ter o mesmo *meme* que lesa o sentimento de pertença de deles.

No encontro entre o sujeito-professor e sujeito-aluno, as forças se misturam, se retraem, resistem, insistem ou desistem de libertarem-se das amarras das exigências políticas e incumbências sociais; debatem-se no niilismo entre a consciência presente na unidade orgânica de seus corpos-mentes desejantes, e na consciência dos espaços restritos ocupados em posições socialmente decifráveis. Presos a um tipo de governabilidade que os intentam a atuar, professores e alunos constroem elos que se interpenetram em seu duplo interior: de um lado a singularidade anatômica, psicológica, social, cultural e psíquica de cada um, e de outro, as concepções que determinam e desvelam (ou não) seus próprios conflitos.

Relembrando Althusser (2007), o aparelho ideológico do Estado funciona pela ideologia da repressão inclusive física de ambos, tanto dos *pastores* como também das *ovelhas*: (...) *a ideologia funciona num aparelho ideológico material, com práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas que exigem atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença, dirigidas para um outro sujeito determinado* (ALTUSSER, 2007:70). É nas instituições secundárias que a maquinaria cumpre os desígnios quando a massa degenerada dissolve-se como líquido sem deixar vestígios.

Como zumbis, esses conceitos hoje são mortos - vivos. A questão prática consiste em saber se a sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível, e se não for, como fazer com que elas tenham um cemitério decente e eficaz (...), se a história estendeu seu sólido (até virar líquido e evaporar), o que leva a tantos a pensar na modernidade como o fim da história, ou articular a intuição de uma

mudança radical no arranjo do convívio humano e nas condições sob as quais a política-vida é hoje levada, é o fato de que o longo esforço para acelerar a velocidade do movimento chegou ao seu limite (BAUMAN, 2001).

Diferentemente das instituições repressivas como polícia, leis, contribuições tributárias, o aparelho ideológico do Estado serve-se de instituições (as mesmas e outras educadoras) para controle e disciplinamento com manejos legalizados de sujeição no simulacro da servidão. Os jargões como: *deus ajuda quem cedo madruga; cabeça vazia, oficina do diabo; vagabundo trabalha duas vezes*, não são jargões, são máximas da vida produtiva que fazem parte das representações universalizadas de submissão mental reforçadas pela mídia e pelos preceitos sociais. Estes estão encapsulados em símbolos culturais nos livros, imagens, textos e outras formas de comunicação existentes e reproduzidas na família e na escola e em outros suportes de comunicação. Como bem define Chauí (2001), uma das características do neoliberalismo, é o mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação dos corpos e das mentes debilitadas. Por intermédio dele (o neoliberalismo), tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo tendo como alicerce a legalidade na linha tênue da permissividade contida nas ciências e nas tecnologias. Os cientistas e os técnicos neoliberais passam a ser a força produtiva de um poder que ordena a submissão nas bases da *propriedade privada do conhecimento*. A sua influência nas práticas pedagógicas da escola, as quais formatam e enquadram coletivos sociais, tem arrumado convincentes prerrogativas para não cair na popularidade do engano, por isso dissipar suas representações para domínio popular, misturando a ideia de direito civil pelo direito do consumidor. Os pais acreditam na escola e se calam diante do discurso da incapacidade dos filhos, e estes, por sua vez, se calam porque ainda são incapazes (e incapacitados) de argumentar.

Mas por que a recuperação? De onde vem?

Há pelo menos três motivos circunstanciais atrelados ao modelo político de produtividade impregnado à aprendizagem: o primeiro é que os alunos de qualquer classe social e em qualquer idade não conseguem compreender os

conteúdos das matérias em ambientes tumultuados e aglomerados onde evidentemente falta tempo para o professor se dedicar e dar mais atenção aos estudantes. Neste primeiro motivo, os professores reclamam da superlotação, o que legitima informalmente a necessidade das aulas de recuperação e a estratégia não menos produtivista de colocar um serviçal de sala, um estagiário como servidor instituído. O segundo motivo (não isolado do primeiro), é que a escola é moldada pela classe dominante e prima pela homogeneidade nas salas, por isso há uma dificuldade em admitir a diversidade cultural das crianças e de organizar-se para atender as diferenças conclamando os professores a declararem-se *despreparados*. O terceiro motivo é a falta de autonomia de seus contendores (secretários, dirigentes, professores) impedidos de fazer as alterações necessárias mesmo quando são elencadas democraticamente. Não é permitida a contratação de pessoal ou outros arranjos pedagógicos, e isso quer dizer que a escola não “anda’ sem permissão a não ser quando ousam trabalhar nas bordas, bordando os limites, disfarçando os efeitos das costuras em seu reverso. A questão é que as mudanças apresentam uma espécie de viscosidade tendente à interrupção assim que as administrações esgotam seu tempo, e daí a falta de estímulo para ousar.

E os alunos? Castigados pelo cansaço, fome ou marasmo (efeitos do pós-aula), os alunos de *reforço*, em sua maioria meninos (CARVALHO, 2003), sentem no corpo as suas diferenças; não somente pelo fato de engrossar um grupo que *não aprende*, mas por serem abstraídos de suas amizades, do combinado do futebol, empinar pipa, brincar com games popularizados, em troca de parcós conhecimentos aplicados por um sistema *bancário* repressivo (FREIRE, 1987).

É lógico que estarão enfatiados, loucos para sair da sala de aula, com baixa atenção e impaciência que deixam o professor desorientado.

A recuperação, termo usado nas UTIs (Unidades de Terapia Intensiva dos hospitais) trata de injetar exercícios nos intelectualmente quase moribundos, fisicamente ativos e culturalmente rebaixados. A ingenuidade perversa consiste em insistir na crença de um receituário vencido: caso não dê certo, muda-se o aplicador, mas não o processo. E os professores? Fora a concepção de obediência servil ao Estado (que abordaremos no próximo

capítulo), sua condição de funcionário público não permite criticar as condições de trabalho conforme o estatuto do funcionalismo datado de 1968 que, não por acaso, também é o ano do AI-5 – Ato Institucional n. 580. Este *silenciamento compulsório* que proíbe qualquer mudança no sistema marca a força da repressão sobre o servidor e nos faz compreender boa parte de sua condição de trabalho. Há quem defenda a presença de médicos, psiquiatras, psicólogos, psicoterapeutas, dentro das escolas para diagnosticar e tratar os *problemas das crianças*<sup>81</sup> além da presença da polícia e da instalação de equipamentos de vigilância para controle da disciplina. Essa oferta três em um: escola, hospício e prisão é uma afronta a Michael Foucault, um disparate a Sigmund Freud, um morticínio às ideias de Paulo Freire, mas é o que dá sustentabilidade à negação da contradição dos conflitos.

Apple (2002) diz que é uma forma (fôrma) que busca homogeneizar a realidade e os grupos de pessoas, usando meios avaliativos nada pacíficos, *supostamente terapêuticos* ou *reabilitadores*, que resultem num *falso consenso moral de justiça e de ajuda*. São ações sustentadas por políticas diagramadas, patrocinadas às vezes por empresas que dispõem de um pequeno investimento (bem limitado), submetendo os profissionais da escola (pública), ou das organizações comunitárias das periferias a um esforço redobrado para dar conta das necessidades humanas e das planilhas orçamentárias visando a reparar as falhas da criança. Estas políticas mantém o foco fora da estrutura e fora da instituição e, portanto, longe da possibilidade de mudança interna.

O reforço, como processo adicional na escola pública, faz qualquer aluno sentir raiva da escola, e o professor sentir raiva do aluno, criando um circuito de inoperância: mais aulas após as aulas, com o mesmo regime organizacional, a mesma maneira de ensinar e o mesmo mecanismo de

---

O AI-5 – Ato Institucional n. 5 emitido depois do golpe militar pelo presidente Artur da Costa e Silva em resposta ao discurso do deputado Márcio Moreira Alves que pedia ao povo brasileiro que boicotasse as festividades do dia 7 de setembro em repúdio à ditadura.

**Manifesto contra o PL da Dislexia.** Manifesto de repúdio ao Projeto de Lei 0086/2006, da autoria do Vereador Juscelino Gadelha, que tramita na câmara e dispõe sobre o Programa de Apoio ao Aluno Portador de Distúrbios Específicos de Aprendizagem (diagnosticado como Dislexia), em trâmites na Câmara Municipal de São Paulo (junho de 2008) representa um retrocesso significativo no enfrentamento das dificuldades de escolarização de nossas crianças e adolescentes, pois reduz os problemas educacionais a uma suposta patologia do indivíduo, desconsiderando todo um contexto social e as consequências de gravíssimos problemas de estrutura e funcionamento de nosso sistema de ensino. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/a\\_servi/eventos/dislexia/set\\_manifesto.htm](http://www.crpsp.org.br/a_servi/eventos/dislexia/set_manifesto.htm)> Acessado em 15 de junho de 2009

avaliação. Tal paliativo não é todo ineficiente, ele é capaz de melhorar a imagem do sistema, e da *empresa* caridosa em suas façanhas registradas em revistas e DVDs institucionais.

A escola é um espaço de cultura e seria um pecado dizer algo a seu respeito sem adentrar nas ideias e representações sobre infância e adolescência que permeiam as ações presentes em seus sistemas. Sem conhecer estas representações, fica difícil analisar os manejos da ideologia política, difundida e sustentada pelo aparelho do Estado em seus micro-poderes articulados. Esse campo submerso da produção ideológica é o que demarca, no âmbito social e cultural, o jogo das forças de interesses econômicos e os processos de controle e disciplinamento que mantêm a estabilidade social.

Para Apple (2006) os mecanismos violentos dissimulados nos ambientes escolares estão dentro das representações que compõem o currículo. As representações negativas não são apenas imagens comuns disseminadas por pareceres científicos e culturais e deformadas pela desinformação, mas impulsionadas pelo preconceito nas intenções políticas e suas perversões que contaminam os professores como *memes* letais que matam o outro *deformado*. Quando as crianças expressam sua vontade de aprender frente à intransigência da escola em ensinar, nas palavras de Foucault (2007), é a *regra que traz o prazer calculado da obstinação*, porque é essa perseverança que se incorpora na cultura do profissional.

A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é a sua interrupção; o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude. O que Nietzsche chama de *Entstehungsherd* do conceito de bom não é exatamente nem a energia dos fortes, nem a reação dos fracos; mas sim esta cena onde eles se distribuem uns frente aos outros, uns acima dos outros; é o espaço que os divide e se abre entre eles, o vazio através do qual eles trocam suas ameaças e suas palavras (...) [e ter que encarar o fato de que] os adversários não pertencem ao mesmo espaço. (FOUCAULT, 2007:16)

#### 4.2 – O direito de ser incluído, na contramão do ser absorvido.

A ideia de reforço ou recuperação, antes sob a forma de aula particular, nasce nas classes dominantes, realizada por mulheres que tinham conhecimentos específicos e que, por algum motivo, precisavam completar sua renda familiar. As aulas eram oferecidas mediante pagamento. Ao ser incorporado ao currículo escolar, esse reforço aparece com vários nomes e configurações em diversos níveis de ensino privado, principalmente depois da abertura democrática: nos cursinhos e vestibulares como *banco de dúvidas*; nos colégios mais sofisticados denominado *grupos de estudos avançados e monitoramento*; nas universidades *programas de nivelamento* e *tutoria* presencial, *aulas on-line* e outras formas de oferecimento dentro de uma previsão orçamentária lucrativa.

A lei específica do reforço escolar que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela à escolarização na rede pública do Ensino Fundamental data de 1975. Já era prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 5692 desde 1971 como uma forma de reparar as deficiências *do aluno* que, depois, na LDB 9394 de 1996, aparece com a preocupação maior relacionada à qualidade da aprendizagem, sem contradizer, no entanto, os princípios neoliberais que constituem os modelos de educação. Com estes dispositivos, todos os sistemas estaduais e municipais são determinantes na legalização de agrupamentos de alunos em seu *apartheid* interno institucional, tendo em vista a previsão de horários pós-aula, convocação de voluntariado, uso de mão de obra barata, que serve mais para contenção e punição do que de ajuda.

A partir das situações emergenciais de proteção à infância e à juventude nas décadas de 80-90, o reforço e outras formas de recuperação da escolarização passam a representar parte das políticas de combate ao analfabetismo, fracasso, e evasão escolar. Com as discussões do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (1990) e o movimento das campanhas da UNICEF que encampam o programa de iniciativa da Rede Globo<sup>82</sup> *Criança*

---

A Rede Globo (também conhecida como TV Globo ou simplesmente Globo) é uma rede de televisão brasileira que iniciou suas atividades no dia 26 de abril de 1965, no Rio de Janeiro. Foi fundada e dirigida pelo empresário Roberto Marinho até sua morte, em 2003, quando passou ao controle de seu filho,

*Esperança* (1986), a assistência e o direito da criança são popularizados centrando a sua salvação nos espaços educativos formais e não-formais, incorporando simbolicamente um currículo com ideias de assistencialismo voltados aos “carentes sociais”. A democratização do ensino, que nos anos posteriores se restringiu ao oferecimento de vagas na escola, alivia de certa maneira a vergonha brasileira da desproteção da infância e da juventude e insere-se no discurso de *toda criança na escola*. As escolas convertem-se em asilos temporários muitas vezes improvisados (tendas, *containers*, corredores) superlotando salas em diferentes turnos tomando para si as responsabilidades sociais da família e da sociedade.

Programas mais arrojados como CIEPS, no Rio de Janeiro<sup>83</sup>, e PROFIC em São Paulo<sup>84</sup>, assim como programas mais restritos de prefeituras e escolas estaduais como as Classes de Aceleração<sup>85</sup> são usados como *slogans* das campanhas eleitorais e administração de fundos, e mudam no mesmo instante em que mudam os líderes opositores. O reforço escolar □ que já foi

---

Roberto Irineu Marinho. Atualmente, a emissora é uma das maiores de toda a América e a terceira maior do  mundo, assistida por 80 milhões de pessoas diariamente.

O programa **CIEPs - Centro Integrado de Educação Pública** iniciado em 1986 no governo do PDT e no governo posterior do mesmo partido. Pretendia criar 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas. Elas seriam pólos de irradiação de um projeto pedagógico e algumas funcionariam, inclusive, como escolas de aperfeiçoamento dos professores da rede pública. O fato de ambos os governos não terem feito sucessor do mesmo partido, levou ao desmonte, por duas vezes, das recém-inauguradas escolas. A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho. A maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande Rio, tornaram-se, tanto no período entre as duas gestões como após 1994, escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele *efeito de exemplaridade* pretendido.

CAVALIERE, Ana Maria. Para onde caminham o Cieps? uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

O **PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança** saiu da administração do Secretário de Educação José Aristodemo Pinotti no governo de Franco Montoro. Mais tarde, em 2005, vindo a ser Secretário da Educação do Município de São Paulo, lança proposta semelhante denominado *São Paulo é uma escola* apoiado nos números da eficiência do programa PROFIC de 1986.

**Parecer CEE n. 424/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo** aprovado em 24 de setembro de 1997 com entrada de patrocinadores sendo insuficiente para dar conta da complexidade dos problemas de fracasso escolar por seus critérios de classificação marcado por estereótipos, valores, conceitos e preconceitos impregnados na cultura política e pedagógica e não sendo acompanhado o retorno dos alunos ao sistema regular de ensino já em Regime de Progressão Continuada.

BAHIA, Norinês Panicacci . *UMESP Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos? GT: Estado e Política Educacional/ nº 05.*

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt05/t0515.pdf>.  
Acessado em 23 de setembro de 2008.

programa com investimento da Secretaria de Assistência Social e Saúde e teve seu ápice na década de 80 nos convênios firmados entre o INSS e as clínicas psicopedagógicas de São Paulo □ hoje é o alvo principal das parcerias entre Secretaria de Educação (estadual ou municipal) e os centros de convivência, entidades comunitárias e outras organizações, sem a pretensão de funcionar na detecção de problemas e reparo social do aproveitamento escolar, e mais para o disciplinamento. As provas avaliativas institucionalizadas apontam o que deve ser feito com os corpos dos *assujeitados* dos professores e alunos, sendo este último o mais sacrificado. Ameaçados por concepções que forjam um sujeito universal impossível de ajustar-se sem as políticas de subordinação, os professores antecipam seus julgamentos, declarando os alunos como “problemáticos”, e autodefinindo-se como “despreparados”. Lendo sobre as ideias de Basil Bernstein (1924-2000), um autor inglês sobre o qual Apple (2006) debruça várias reflexões, percebemos que ele alerta os pesquisadores quanto à reprodução de classe nas justificativas do fracasso escolar. Segundo ele, a pesquisa sobre currículo deve criar uma ciência de educação autocrítica para reconhecimento de perspectivas que dominam as ações, rationalizações e linguagens dentro das salas de aula porque muitas ideias são reificadas e mercantilizadas em manejos ritualizados que fabricam hegemonias. São concepções mascaradas em princípios de justiça e merecimento que desestabilizam os especialistas diante do senso comum da comunidade educacional e certamente das concepções de criança e adolescente em relação ao gênero, cor de pele, idade, estilos de aprendizagem e nível sócio-econômico. Bernstein (in SANTOS, 2003) identificou na escola *dois pares* de mitos para encobrir a reprodução de classe:

O primeiro par, é o mito nacionalista da escola com celebrações, rituais e discursos presentes no ensino de disciplinas como história e literatura, que são os instrumentos de preservação desse mito, e um outro mito relacionado à ideia de sociedade como um organismo em que todas as atividades têm funções importantes e equivalentes, e que mantém as diferenças de gênero. O segundo par de mitos se relaciona com a maneira da escola construir uma estratificação distinta da estratificação social: estratifica os alunos a partir do critério de idade diferentemente das relações arbitrárias existentes nos grupos sociais como classe, religião e etnia estratificando as gerações e

legitima hierarquias relacionadas ao desempenho escolar - fracasso e sucesso - a partir de critérios diferentes das hierarquias nas relações de poder existentes (grifos meus). Neste sentido justifica o fracasso por meio de características inatas do déficit cultural das famílias das crianças. Ao lado deste mito, o autor apresenta o mito dos grupos culturais com identidade e interesses comuns estratificando a cultura popular. Para ele, apesar da melhoria nas oportunidades educacionais em relação a gênero, raça e classe, a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar. (BERSTEIN, in: SANTOS, 2003:10)

Neste ponto podemos afirmar que o *meme* da degenerescência encontra seu hospedeiro nos mitos cultuados pela escola ☐ que rapidamente invadem as mentes servidoras pervertendo a ação ético-política da prática docente ☐ e reforça a cultura da negação da diferença. Em sua multiplicação geométrica, transforma as micro -diferenças em macro-desigualdades. Bernstein (in: Santos, 2003) assim afirma que a escola precisa ser compreendida:

(...) como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política. Uma educação para a cidadania, que só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens. Em consequência disso é que talvez as modas e medidas reformistas que invadem a escola em todas as partes do globo sejam tão inócuas, porque atingem aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos os elementos estruturais por meio dos quais a escola produz o sucesso e o fracasso escolar.(BERSTEIN, in: SANTOS, 2003:25)

Quanto ao termo “participação”, Casali (2008) faz uma distinção entre participação e participação alienante, que usa da participação popular para legitimar ações. Ele prefere o termo delegação e representatividade popular, com vistas às cobranças políticas aos representantes pelos seus representados.

#### 4.3 – As concepções de infância e juventude pobres no discurso das políticas de ajuda e merecimento.

Como zumbis, esses conceitos hoje são mortos-vivos. A questão prática consiste em saber se a sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível, e se não for, como fazer com que elas tenham um cemitério decente e eficaz (...), se a história estendeu seu sólido {até virar líquido e evaporar}, o que leva a tantos a pensar na modernidade como o fim da história, ou articular a intuição de uma mudança radical no arranjo do convívio humano e nas condições sob as quais a política-vida é hoje levada, é o fato de que o longo esforço para acelerar a velocidade do movimento chegou ao seu limite (BAUMAN, 2001).

Perseguindo o não-dito da história, as pesquisas de Rizzini (2002) 86 vêm completar as descrições de Áries, (1981). Suas pesquisas centram-se nas crianças em situação de asilamento e trazem um entendimento complementar sobre as concepções que pairam sobre os meninos e as meninas pobres brasileiras. Segundo essa autora, eles não são ensinados, são domesticados por serem considerados *não civilizados*. Submetidos a uma educação que nada tem a oferecer desde as primeiras escolas de ensino profissionalizante do final do século XIX, não houve mudanças significativas em relação aos investimentos em seus potenciais. Diz, por exemplo, que após a escravidão, os proprietários de escravos preferiram continuar a utilizar os serviços dos filhos dos escravos libertos para não deixá-los *soltos*, descontrolados, à deriva. Comandada pelas renovadas ideias republicanas que simbolizavam que a *criança era a esperança e futuro da nação*, a escola da criança pobre do Brasil passou a representar um lugar de controle de rebeldia para uma criança *não educada, descuidada*, que precisava ser *recuperada* de sua rudez. Uma vez polida, poderia ser integrada à sociedade. A *ambivalência dessa visão-ação sobre a criança pobre brasileira, ora em perigo, ora perigosa*, justifica até hoje práticas de assujeitamento infantil e seu asilamento em creches ou espaços

---

Irma Rizzini, professora mestre em Psicologia Social e doutora em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação nos temas: infância, adolescência, políticas públicas, instituições educacionais e assistenciais. Sobre *Asilo de Meninos Desvalidos* tem mais de 34 mil documentos catalogados para pesquisa até 2006.

comunitários, fazendo da proteção à infância um ato cívico na contramão ao direito da criança.

Da mesma maneira, temos nos trabalhos de CESAR (2000), a análise das concepções médicas descontextualizadas sobre adolescência no final do século XIX influenciando a educação das escolas e políticas públicas por todo o século XX até os dias de hoje. A pesquisadora traça o momento histórico em que a adolescência passa a ser objeto das preocupações médicas, psicológicas e pedagógicas porque era tida como um período *anormal*, próprio da natureza humana, passível de correções e intervenções para alcançar o ideal simbólico da perfeição. Em *Por uma genealogia da adolescência*, ela (des)constrói concepções que foram engendradas em torno da adolescência, utilizando instrumentos próprios da análise historiográfica foucaultiana através da qual mostra os momentos em que a adolescência passa a ser definida como um problema educacional e social. Previstos nas observações científicas de um expoente da psicologia chamado Dr. *Granville Stanley Hall* (1844-1924), psicólogo americano obcecado pelas descobertas de Charles Darwin, ele passa da observação dos animais à observação das crianças, para identificar seus comportamentos adaptativos e apreender as heranças *naturais* de seu comportamento humano. Hall (1904), nos seus dezoito capítulos e dois volumes do seu *Adolescence: psychology and relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* -1904, revela o adolescente como um ser puramente biológico, irresponsável, desprovido de um corpo equilibrado e, por isso, passível de tratamento e de intervenções psicopedagógicas para frear a sua rebeldia, controlar sua demência, evitar sua delinqüência e ultrapassar a fase doentia até chegar à idade adulta. Nesses livros, o adolescente é descrito como um organismo em ebullição hormonal, um aglomerado de ossos e músculos em crescimento, com alterações da pelugem e da voz, podendo vir a desenvolver atitudes paranóicas, maníacas ou depressivas, necessitando de constante vigilância durante esse período, principalmente nas leituras e nos jogos sociais. Seu isolamento deveras perigoso, *lócus* de pensamentos perversos, dá lugar a uma sexualidade impulsiva longe da ingenuidade da criança ou da responsabilidade do adulto. Segundo as descrições do especialista, o *macho incontrolável, impuro*,

*inclinado à delinqüência* tem necessariamente que passar por uma *educação doutrinária* como forma de impedimento de seus *desvios*.

Não é de se estranhar que as visões sobre a adolescência ainda estejam fortemente reduzidas aos problemas sociais mais sérios que desembocam nas patologias. Basta acessar a internet, digitando a palavra *adolescência*, que as matérias sobre aborto, drogas, sexualidade e marginalidade vêm à tona como se a vida desses *humanoides* sintetizasse a tragédia de toda a sociedade. Porém, ao acessar a internet com a palavra *protagonismo juvenil*, aparecem inúmeras entidades, instituições, grupos musicais, movimentos populares de repercussão local, nacional e mundial demonstrando que a juventude tem mais sabedoria do que as políticas que a mantêm.

Os jovens (re)agem à altura das agressões que vêm recebendo, e graças a essa rebeldia contra uma autonomia desautorizada os grupos protagonizam através dos raps, danças, pinturas, suas expressões que sinalizam forte solidariedade às mudanças radicais e à mídia, incluindo riscos sociais e ao culto ao diabo entre outras buscas ritualizadas de disciplinamento, às vezes mais severos do que os colocados à sua frente. Apesar de cada criança e cada adolescente carregar um alterego que se preocupa com o eu mesmo, também percebe o outro e a si no mundo das regras da in(ex)clusão que abalam o existir de um nós mesmos. Pior para os jovens pobres e negros, as mulheres e crianças negras de famílias pobres das periferias, aos corpos restritos à demarcação de lugares empobrecidos. Quando inseridos na lógica da ocupação do espaço escolar, com uma inclusão do tamanho de seu merecimento, percebemos que a estrutura passível de ser conhecida como um todo em movimento é um brinquedo que, ao se mover, chega sempre no mesmo lugar. A sensação de mobilidade é justamente a instabilidade imobilizadora. Ela evoca um conjunto de aspectos que fogem à compreensão e equilíbrio do que existe de concreto. Por isso, a visão marxista toma o objeto concreto em sua substância dinamizada olhando o movimento ou o *anima* no resultado. Nessa direção, o pensamento marxista nega a aparência que depõe contra a investigação e acomodação da realidade. Quando o pensamento do educador esbarra na realidade por sua contradição, ele é chamado a posicionar-se. Dependendo da sua formação, pode optar pelo desvelamento,

ou formas de negligências que denominamos de silenciamentos. Como ilustra Silva (2003)

(...) o pânico moral cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea não apenas a sua diversidade e diferença, mas radicalmente sua alteridade e a ameaça que isso representa para o observador, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu. Esse desvio é representado e construído\_não como uma mudança que parece ser, mas como uma questão de deficiência e de inadequação. O tom é apocalíptico, e a mudança é concebida como uma patologia.(...) os jovens cada vez mais alienados e alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados, desenhados e construídos. E dessa forma se põe a horrível e insistente possibilidade: eles não estão apenas nos visitando, indo embora em seguida, estão aqui para ficar e assumir o comando. (GREEN & BIGUM in SILVA, 2003:212)

Os silenciamentos disfarçados em discursos criam injustiças educacionais e o aprisionamento da alma e das inteligências sob um novo modelo de controle social do disciplinamento: *o merecimento*. Esse modelo educativo disciplinar faz com que a espera do julgamento antecipe o desejo de ataque, subvertendo o lócus da escola, não mais como espaço de conhecimento e de cultura. Por isso viva o tom, o som e a imagem não alfabética dos meninos das esferas radicais, com suas infâncias e juventudes *inoperantes* que outros discursos radicais os revelaram como demônios ou sujeitos extraordinários, não percebendo que, na velocidade de sua passagem, existe a certeza arbitrária de que a criança, mesmo antes de alcançar o tamanho do adulto, vai apontar o dedo para o nariz de quem tenta desafiá-la, superando pela esperteza e eficácia das vivências aprendidas o mesmo inferno que as doutrinou. Buscando as palavras de Foucault (2007)

o grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, introduzindo-se no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras [...] (FOUCAULT, 2007)

A força da história não é destinação, mas o acaso da luta com o propósito deliberado de dizer sim ou não para as realidades. Sobre os professores, resta-nos entender como sua força psíquica e vivência profissional pode abraçar uma geração desapegada do passado e do futuro. Por isso é impossível não concordar com os comentários de Casali (2008) quando menciona que ninguém sairá ileso dessa realidade, a menos que todos coloquem as armas na mesa para negociar uma nova forma de organização social.

## CAPÍTULO V

### A ÉTICA POLÍTICA DA AÇÃO DOCENTE E OS CAMINHOS DA MEDIAÇÃO.

Para o entendimento da prática política da ação docente, nos apoiamos em Enrique Dussel (2007) em diálogo com Alípio Casali (2007). Antes, porém, fazemos uma contextualização histórica sobre o movimento mundial de Educação para a Paz a partir da análise das correspondências entre Sigmund Freud e Albert Einstein (1933), que discutem as raízes da violência humana e como superá-la. As reflexões destes dois cientistas abrem caminho para o entendimento do princípio ativo da organização política: a ética da desobediência civil defendida pelos dois líderes mundiais Mahatma Ghandi e Dalai Lama, o contraponto da obediência servil clarificada por Jean Marie Muller (2005) e Hannah Arendt (2001). A proposta de Enrique Dussel (2007) ajuda-nos a rever e reposicionar conceitos sobre a prática política da ação docente ao intervir em conflitos.

#### 5.1 - Contextualização histórica do movimento da Educação para a Paz

O movimento de educação para uma cultura de paz tem sido o propósito da UNESCO □ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura □ desde sua criação. Depois da Primeira Guerra Mundial, esse órgão, antes chamado de Instituto Internacional de Cooperação Intelectual<sup>87</sup> (um organismo da Sociedade das Nações, fundada em 1926, hoje respectivamente UNESCO e ONU), faz uma publicação importante e arriscada da conversa entre duas genialidades científicas: Albert Einstein e Sigmund Freud. Esta organização tinha em seus objetivos difundir o pensamento científico sobre vários temas, entre eles a violência. Os dois cientistas então

---

<sup>87</sup> A ideia desse Instituto partiu do filósofo, escritor e diplomata francês Henry-Louis Bergson que viveu de 1859 a 1941 em Paris, França. Ele obteve prêmio Nobel de Literatura em 1927 por suas ideias antimecanicistas priorizando a espontaneidade do ser humano como fonte da expressão da vontade de viver mencionado por Jacob Moreno ao defender sua tese sobre o teatro da espontaneidade ou psicodrama. Para Bergson, o Instituto seria um espaço para as vias da expressão da inteligência humana com responsabilidade na geração de desenvolvimento de culturas em favor da *paz*; do *espírito crítico* e da *educação humanista*; os cientistas seriam os primeiros a darem exemplos.

são convidados a discutir essa questão e usam como metodologia a troca de correspondências.

A publicação *Por que a guerra?*, resultado dessas correspondências, fora editada simultaneamente em francês, inglês e alemão em 1933 num momento delicado para o mundo; foi o ano em que se iniciou o pleno crescimento do III Reich. Em 30 de janeiro de 1933, Hitler assume o cargo de chanceler (primeiro ministro) da Alemanha e, um mês depois, em fevereiro, institui o estado de exceção<sup>88</sup>, após incêndio criminoso do parlamento alemão. Com direitos plenos outorgados a ele, o nazismo toma forma com uma campanha maciça para difundir seus objetivos deixando uma marca histórica nesse processo: onze milhões de vidas que foram sumariamente sacrificadas enquanto imperou. Hitler inicia naquele ano uma perseguição implacável contra os judeus, estrangeiros e servidores dissidentes, além da esterilização em massa e eliminação em câmaras de gás dos fracos, doentes, deficientes, limpando da sociedade ariana aqueles que não mereceriam viver<sup>89</sup>.

Freud era um judeu de origem tcheca e Einstein, um judeu alemão; ambos pacifistas declarados que arriscaram a vida ao travarem esse diálogo. Discutiram a violência sob o ponto de vista dos direitos humanos e dos instintos humanos. Criticaram os meios de comunicação e as manobras políticas para domínio do intelecto das massas, vendo a escola, a imprensa e a cultura como canais desse controle. Apesar das semelhanças de identidade étnico-culturais, os dois se estranharam por várias vezes como membros da sociedade científica dada a diversidade de suas pesquisas como a física e a matemática

---

<sup>88</sup> Estado de exceção é o mesmo que estado de emergência contrário ao estado de direito. Os direitos civis são cassados e os governantes, depostos.

<sup>89</sup> Judeus alemães são afastados dos cargos públicos: juízes, professores, médicos, artistas, jornalistas e cientistas que foram proibidos de exercer suas profissões. Uma sequência de queima ritualística de livros de autores de oposição ao nazismo são destruídos em praça pública com apoio de frentes estudantis e começa a perseguição dos autores de origem judaica. As perseguições acontecem principalmente em todas as cidades universitárias alemãs e na capital Berlim. A promulgação da lei de prevenção à prole das doenças hereditárias inicia a esterilização forçada de pessoas com deficiências intelectuais, esquizofrênicos, maníacos-depressivos, cegos e surdos de nascença e deficientes físicos, visando a pureza da "raça ariana". E em pouco tempo começa um programa de assassinato de indivíduos considerados "indignos de continuar vivendo" (os doentes, deficientes...). Para este fim, foram instaladas câmaras de gás e crematórios nos asilos. A mesma técnica vai ser utilizada mais tarde nos campos de extermínio. As primeiras listas de cassação de cidadania são publicadas nos jornais nazistas com fotos dos expatriados, denominados Traidores do Povo. E em dezembro de 1933, inauguram-se os primeiros campos de concentração.

Fonte: KESTLER, Izabela Maria Furtado. Cronograma do III Reich. Disponível em: <http://www.apario.com.br/index/boletim36/CRONOLOGIA%20DO%20III%20REICHEspecial2.pdf>. Acessado em 1 de novembro de 2008.

que eram o fascínio de Einstein, e a psicanálise, o de Freud. Também havia uma diferença geracional, Freud tinha trinta anos a mais que Einstein, além dos estilos de vida, um extrovertido (Einstein) e outro mais fechado (Freud). Em relação às crenças, a dúvida pairava sobre a função dos dogmas religiosos, mas quando resolveram trocar correspondências sobre a violência humana, eles superaram as diferenças, de forma a contribuir com os dilemas da sociedade.

Einstein inicia seu diálogo com uma série de questionamentos sobre o Estado e seus organismos, locais, segundo ele, de onde o mundo científico se distanciou. Questiona o uso das ideologias e das tecnologias nas estratégias para o domínio, advertindo sobre organizações criadas pelos governos para defender interesses próprios. Para ele, a brutalidade física e o direito seriam forças contrárias e por isso essas duas forças estariam intimamente ligadas. Para solucionar conflitos desumanizantes, seria imprescindível o abandono incondicional de parte da liberdade e da busca de soberania entre os envolvidos, uma questão difícil de resolver para uma cultura competitiva onde sobram sempre o ganhador e seus dominados. Nesse ponto, parece que a guerra é um fato inevitável, por isso que Einstein considera existirem energias poderosas no campo do psiquismo dos seres humanos capazes de paralisarem os esforços da razão e do discernimento, aspectos que fugiam à sua compreensão:

(...) Não encontro outra resposta que não seja que o homem alberga em si uma necessidade de ódio e de destruição (...) em tempos normais, essa disposição existe num estado latente e não se manifesta senão em períodos anormais: mas pode ser despertada com alguma facilidade e degenerar em psicose coletiva. É aqui, parece-me, que reside o problema em essencial, e o mais recôndito, desse conjunto de factores. É este ponto sobre o qual, só o conhecimento dos instintos humanos pode trazer luz. (EINSTEIN, 2007: 34).

A correspondência é encaminhada para Freud com a seguinte pergunta ao final: *será que é possível desenvolver o psiquismo do homem a ponto de desarmá-lo contra as psicoses do ódio e da destruição?* Encerra seu discurso com uma crítica aos intelectuais que teriam se distanciado da pesquisa sobre

as necessidades sociais dos oprimidos. A violência, para Einstein, não estaria relacionada aos incultos, e sim àqueles que dispunham de uma intelectualidade apurada que se fixavam mais em papéis impressos que nas experiências vividas das comunidades (EINSTEIN, 2007, p.35). A sua correspondência traz à tona o poder do aparelho do Estado somado ao poder das organizações e concessões à mídia, aos sistemas públicos, à indústria especulativa de pesquisas e aos atos de cidadãos políticos que se corrompiam diante do poder. Assim, apela para os estudos de Freud sobre os segredos da mente humana e sua relação com a violência.

Em resposta a Einstein, Freud inicia sua análise olhando a psique<sup>90</sup> humana e sua propensão à agressividade. Reconhece importante o *espírito combativo* dos humanos, um dote sem o qual não conseguiram sobreviver. A agressividade em si seria uma força saudável que aliviaria de certa maneira a tensão psíquica das pessoas em sua pulsão natural para a vida (FREUD, 2007:55). Enquanto pulsão, não poderia suprimir a agressividade, no máximo canalizá-la para outros objetos de desejo, de modo que não encontrasse na guerra a sua satisfação. Segundo essa explicação, a agressividade é analisada como uma expressão humana na busca de realizações. Essa forma de expressão, nem sempre aceita pela sociedade, é submetida a freios e outros mecanismos de controle para sublimação do impulso, recalando o desejo para dentro dos sujeitos. Tal força só teria permissão de sair pelos modos socialmente aceitáveis e disciplinados encontrados na religião, nos esportes, nas artes, na busca da verdade científica e produção do trabalho que consistem as materialidades criativas do fazer humano, ao mesmo tempo em que regulam neuroses em diferentes graus de sanidade, no limiar do que pode ser considerada uma doença psíquica, dentro de uma determinada cultura e contexto. Para Freud, o jeito de subjugar a violência geradora de sofrimento é defender a justiça social.

As posturas de inconformismo e esperança possibilitam aos fracos, que, sentindo-se enfraquecidos, se organizem e se reúnam entre si para lutarem juntos por suas causas: "*la union fait la force!*" (FREUD, 2007: 41). A

---

<sup>90</sup> Etimologia- o grego *psychein* ("soprar"), significava originalmente "alento" e posteriormente, "sopro". Dado que o alento é uma das características da vida, a expressão "psique" era utilizada como um sinônimo de vida. Psique também é o nome de uma deusa que encanta Eros. Ao invés de matá-la como mandou Afrodite, torna-se seu esposo, mas a proíbe de olhar diretamente para seu rosto.

transmissão do poder dos fracos para uma unidade maior de grupo é o que transformaria a guerra cega instintiva em luta pelos direitos humanos. A luta dos grupos organizados, segundo Freud, teria o poder de neutralizar a violência, desde que esses grupos tivessem espaços para confrontar contradições e desenvolver uma nova forma de viver e lidar com as realidades. Em seus escritos, ele percebe que a nova geração deveria ser educada para esse fim: a transformação social, radical ou parcial, sempre que um direito humano estivesse sendo retirado, mesmo (diz ele) correndo o risco da imprevisibilidade da ação humana em seus impulsos e tendências à dominação.

Freud (2007) aponta um caminho auspicioso - a força do *amor de Eros*<sup>91</sup>. A força do amor de Eros não se expressa apenas pelo interesse sexual como força erótica momentânea, mas um estado erótico de permanente amor, que funde coragem, altruísmo, compaixão, beleza, perseverança, ponderação e outros valores expressos pela atuação humana em seus relacionamentos interligados a crenças. As atividades culturais da arte e do conhecimento, somadas às habilidades e ao trabalho seriam as expressões sobre a compreensão do mundo e o caminho da consciência. A força do amor de Eros submeteria os impulsos obscuros à razão, trazendo luz à consciência de si e do outro, que está fora de si, no que ele tem de comum, e no que traz de diferente. Dentro desse raciocínio, a transformação psíquica das pessoas se daria a partir de uma transformação cultural, pois há evidências incontestáveis disso, percebidas no fortalecimento do intelecto, da capacidade de usar o juízo crítico e a introversão das tendências agressivas. Em suas análises □ apesar de entender que há riscos nessa introversão, onde todos nós estamos suscetíveis a graus de doenças psíquicas (que vão desde a dedicação pura ao fanatismo cego por um objeto) □ Freud deixa uma forte afirmativa: *tudo o que contribua para o desenvolvimento da cultura trabalha também contra a guerra.* (FREUD, 2997: 63). Analisando o diálogo de ambos, eles tomam o *direito* como um

---

<sup>91</sup> Eros (Mitologia Grega) era filho de Pínea (pobreza livre do apego,) e de Poros (um *deus* à espreita dos belos de corpo e de alma). Eros perdoa Psique (sua esposa) de o ter traído espiando, quando não devia, o seu rosto. Apela para Zeus pedindo perdão pela desobediência. Zeus o perdoa, e junto com Psique, principia um novo relacionamento sincero. Uma nova consciência ou a força do amor de Eros é o pulso para a vida e um novo recomeço.

princípio ético contrário à *violência*, e ao mesmo tempo a chave para evitar a guerra.

O livro causou impacto na comunidade dos políticos e dos intelectuais após a Segunda Guerra Mundial. Com o mundo ainda abalado pelas atrocidades sofridas, pela pobreza e pela destruição, a agência especializada da ONU cria a UNESCO no mesmo dia em que é promulgada a Carta de Declaração dos Direitos Humanos Universais – 10 de dezembro de 1948. A conquista dos direitos humanos e a educação para emancipação dos povos oprimidos passam a ser o centro das discussões nos acordos e declarações internacionais, e parte das recomendações educacionais: *Educação para Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais* em 1974; o *Congresso de Viena* de 1978 sobre o ensino dos direitos humanos e ênfase na campanha pelo desarmamento; a *Convenção Mundial de Educação para Todos* – 1991 combatendo as exclusões e o analfabetismo; a *Declaração de Salamanca* – 1994 onde são lançados os desafios da educação para o atendimento escolar de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal em 1988, quarenta anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, retoma os princípios da igualdade, liberdade e solidariedade, dando ênfase à mediação de conflitos e à não-violência; ao combate à pobreza e ao analfabetismo; a ações contra o racismo, sexismo e todas as formas de discriminação; abomina o terrorismo, reafirmando na Carta a proteção de grupos desfavorecidos, o que torna o *movimento inclusivo* um movimento de educação de todos para todos. As repercussões das recomendações e acordos mundiais, no entanto, não surtem efeitos imediatos devido aos ranços deixados pela Ditadura Militar (1964-1985), a não ser pela perspectiva renovadora de educação libertária de Paulo Freire (1970), em seus escritos sobre a *Pedagogia do Oprimido*, banidos junto com ele para fora do país. Mesmo assim, suas ideias ajudaram a ordenar os conceitos de educação para autonomia, para a construção gradual do caráter, para a emancipação das classes populares e como expressão política dos oprimidos.

A educação para uma cultura de paz vinculou-se ao componente educação para o desenvolvimento cultural e melhoria da qualidade de vida, e

como ação pedagógica crítica e revolucionária que demanda esforço de todos os educadores em favor dos que sofrem.

A educação passa a ser entendida como um direito inalienável, e o currículo, um propósito cultural contra as injustiças sociais. *A paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante de justiça social.* (FREIRE1986, in JARES, 2007:25-33).

No ano 2000, a UNESCO lança a Década da Cultura de Paz (2001-2010)<sup>92</sup> e firmam preceitos sobre a educação:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar; praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas as suas formas física, sexual, psicológica, econômica e social em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como os idosos, as crianças e os adolescentes; compartilhar o “meu” tempo e os “meus” recursos materiais cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo; promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta; contribuir com o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade.<sup>93</sup>

## **5.2. A relação entre cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania.**

---

O manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e não violência foi esboçado por um grupo de laureados do Prêmio Nobel da Paz. Milhões de pessoas em todo o mundo assinaram esse manifesto e se comprometeram a cumprir os seis pontos de ação para atingir a cultura de paz dentro das famílias, no trabalho, nas cidades sendo que cada um de nós se torne mensageiros da tolerância, da solidariedade e do diálogo. Marlova Jovchelovitch Noleto, Coordenadora de Desenvolvimento Social, Projetos Transdisciplinares e do Programa de Cultura de Paz da UNESCO/Brasil.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A paz no cotidiano. In: ROIZMAN, Laura e DISKIN, Lia. *Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas.* Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro,UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

Mohandas Karamchand Gandhi ou Mahatma Gandhi, como é mais conhecido (*Mahatma* quer dizer *a grande alma*), viveu entre 1869 a 1948. Ele entendeu a cultura de paz como a educação para a não-violência. Mahatma Gandhi, sabendo da impotência dos indianos frente ao poder bélico e tirânico dos britânicos, domínio sob o qual viviam, defendeu o Satyagraha □ do sânscrito *sathia* = verdade, *graha* = busca □ como o princípio da busca da verdade e não-agressão, ou não-violência. A educação, dentro desse princípio, seria um meio de revolução pela argumentação. Gandhi dizia que poderíamos lutar contra as injustiças quando as armas da argumentação fossem apropriadas pelo povo: (...) *nós, sem sermos explorados, poderemos viver de forma pacífica com todos os países do mundo, portanto, devemos manter o mínimo possível militares, se os interesses coincidirem com a inaudível voz do povo.* A busca da verdade (estudos, análises, reflexões) traria à luz as desumanidades em suas raízes, reforçando que a relação de independência política e auto-sustento social seria conduzida simultaneamente pela educação e pela política, como as rodas de um carro, tendo a frente a força da meta de cada um para alcançar objetivos de todos nós. Outro líder oriental, Tenzin Gyatso, Sua Santidade, o 14º Dalai Lama<sup>94</sup> (*dalai*, em mongol quer dizer oceano, e *lama* em tibetano, sabedoria), chama a atenção para a necessidade de educar para o diálogo com uma metodologia que possibilite cortar o mal da violência pela raiz. Sua Santidade Dalai Lama é assim respeitado por ser considerado um protetor da humanidade e um ser de profunda sabedoria. Ao pensar sobre a paz, ele diz que *o diálogo é a única forma inteligente e racional para resolver problemas entre as pessoas e as nações na busca de solução das diferenças de opiniões ou confronto de interesses. É obrigação da sociedade internacional, desenvolver a cultura do diálogo e da não-violência.* Lendo a peregrinação e as ideias desses dois grandes líderes, vemos que ambos expressam que a paz não pode ser confundida com passividade; ela é

---

*O monge Tenzin Gyatzo, XIV Dalai Lama do Tibete, líder espiritual e temporal do povo tibetano, ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1989. No Brasil recebeu os títulos de Cidadão da Cidade de São Paulo, Doutor Honoris Causa da PUC-SP (1992) e Cidadão de Porto Alegre. Recebeu também a Medalha Irmão Afonso da PUC-RS e a Medalha Pedro Ernesto da Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Fonte: Centro de Estudos Budistas BODISATVA – Lama Padma Santem – 15 de dezembro de 2008.*

\* O prêmio Nobel da Paz é um legado da vontade de Alfred Nobel que por incrível que pareça foi o inventor da dinamite. Ele dizia que esse prêmio deveria distinguir "a pessoa que tivesse feito a maior ou melhor ação pela fraternidade entre as nações, pela abolição e redução dos esforços de guerra e pela manutenção e promoção de tratados de paz. O prêmio Nobel da Paz é atribuído em Oslo, Noruega.

um ativismo que implica em educação para a desobediência civil (como pregava Gandhi) sempre que os governos, pessoas, instituições submetam o povo às indignidades.

Esbarramos então no conflito ético da educação: como uma cultura de paz balizada na não-violência pressupõe a desobediência civil? Casali (2007), ao discursar para os jovens de Bucaramanga (Colômbia), explica que a política não é uma atividade própria apenas de políticos profissionais, mas também uma prática civil de ação individual e coletiva. A expressão popular dos estudantes, ou dos grupos em movimentos populares, foi mostrada pela classe dominante como oportunista frente aos desejos dos representantes populares em realizar interesses de seus coletivos. Explica que o instrumento repressor dos governos liberais traz uma postura de educação intimidativa, contra o princípio ativo da organização política. A crise que vem se *desenvolvendo* na educação é uma *crise de substância do conceito de política e de ética, decorrente de uma formulação ideológica que inverteu posições entre povo e poder* (CASALI, 2007:2). Enfatiza que nessa relação há um sentido preconceituoso de que a classe popular deve obedecer aos governos, e este mandar no povo, além da falsa ideia de que a população não sabe fazer política. Esse pensamento imposto é o que vem abalando a concepção de currículo e seus campos constitutivos da ação pedagógica. Dussel (1998, in Casali 2007) leva em conta as leis da natureza humana, a luta pela vida, onde a ética dá um sentido inerente indispensável à ação política: viver em comunidade, agregar e se comunicar, compartilhar conhecimentos e experiências, organizar-se para criar possibilidades, reivindicar, corrigir caminhos, que também são características dos processos inclusivos. Ajustando as ideias de Dussel e Casali, realizar a ética na pedagogia é ensinar pessoas a se organizar em torno dos problemas reais articuladores do conhecimento, das experiências vividas e das relações de poder que interferem na qualidade de vida. São percepções e ações vividas à luz dos contextos. Esses componentes importantes da práxis dentro do tempo sensível<sup>95</sup> são ações pedagógicas para

---

95 Tempo sensível ou o grande tempo; o tempo da história que fica na memória e passa de geração a geração.

humanizar as pessoas, cuja definição no computo final é educar para a cidadania<sup>96</sup>.

Seguindo este raciocínio, cultura de paz seria um princípio, a inclusão um processo pedagógico, e o exercício da cidadania uma prática interminável da ação transformadora dentro de um coletivo dinâmico. As organizações e instituições de sistemas de ensino que pairam suas bandeiras nesses três postulados, quando têm outros resultados que não o prazer de aprender e o de conviver na escola, denunciam um desvio ou quebra de promessa entre a instituição e aqueles a quem deve servir; um desacordo entre criatura e criador, não entre escola e Estado, mas entre instituição (criatura) e comunidade escolar (criador). Dussel (2007) explica que as instituições dos governos e as concessões feitas por eles são espaços de ação política do cidadão profissional atuante em sua forma constitutiva de poder obediente (*potestas*), submisso à necessidade do povo a quem deve servir (*potentia*). Os representantes atuantes nestas organizações carecem de aprendizagem ética da ação política (desobediência servil), uma vez que os sistemas são impregnados de formas autoritárias de governar, que reproduzem a relação opressor-oprimido. As ideias de construir cultura de paz alinhada à educação inclusiva com práticas de cidadania criam uma responsabilidade profissional e social que não faz sentido sem um posicionamento político contra as exclusões.

A gestão pacífica do conflito depende então da análise dos conflitos provocados pelas formas de governar. É nesse ponto que a pedagogia torna-se crítica, analítica e conflituosa cuja responsabilidade do educador crítico é ajudar a construir um norte aos vitimizados. O pensar crítico a favor das vítimas envolve também a escuta ativa (escuta sem julgamento) das vozes que revelam os motivos das recusas segundo as circunstâncias impostas. Trata-se de um pensar proporcional ao problema enfrentado (CASALI, 2007) e, portanto, um processo pedagógico também conflituoso de envolvimento analítico subjetivo porque interfere nas relações de poder existentes em contexto

---

Casali vê um dispositivo poderoso nas escolas para um currículo na ética e na política: o Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico Escolar que parece ser o melhor dispositivo, nas sociedades contemporâneas, para se realizar a melhor aprendizagem e vivência política e ética na escola. (CASALI, 2007:13). Ibidem n. 13.

específico. Teoricamente, o pensar analítico envolve inteligência, sentimento e comunicação simultâneos dos atores sociais em seus olhares subjetivos sobre o que atinge os afetados. Conforme explica Dussel (2007:99), os grupos se fundam na participação simétrica de interesses comuns para obter acordos por meios de razões, mas é sabido que tal legitimidade não é totalmente completa *porque nem a simetria e nem a participação de todos os afetados é perfeita*. Então, *há dissidentes porque o excluído não pode participar da decisão do acordo que o exclui*; ele sai fora para formar outro grupo de interesses DUSSEL (2007:99).

Casali (2007) repara que esta seria uma exclusão voluntária e um direito inalienável próprio da natureza de humanizar-se e de ser livre, que deve ter uma conformidade pedagógica ao reorganizar-se. Desse modo, a ética da ação política dos profissionais da educação traz vários riscos de rupturas conceituais que estão presentes na cultura dos diferentes olhares sobre uma mesma realidade. O processo de transformação revolucionária tem uma dinâmica visível no campo das possibilidades, cada vez que a inclusão recessiva se manifesta pelo seu contrário, ou seja, uma minoria ainda permanece presa à dominação, mesmo que inserida num meio. O desvelamento da exclusão de grupos não completamente satisfeitos permite a revisão do que foi legitimado, e uma nova hegemonia se levanta denunciando a contradição. É a partir da contradição que surgem novos consensos e novas formas de agir sobre as realidades, constituindo-se em renovação. Esta seria a força do amor de Eros mencionada por Freud. Ela se dá pela crise, pelo sentimento de perda, que ao mesmo tempo se faz propulsora de impulsos para recriar a *vontade-de-viver*, ou a pobreza de Pínea mãe de Eros que se funde na força da coragem de Poros, pai de Eros. Quando a estrutura da ação política do *potestas* (poder dos representantes) se desconecta da força de seus representados, ou *potentia*, o governo passa a existir como um poder *fetichizado*, enganador, ludibriador, maquiado e cai no desprestígio (o perigo do educador alienado). A violência cínica da ação política, para Dussel (2007), começa por essa auto-suficiência descolada daqueles a quem deve servir, e inverte posições. O povo, ao invés de ser atendido, passa a gritar sem ser ouvido; dependente de outra voz (como é o caso das crianças, dos idosos e desvalidos), a emergência de um educador ético-político se torna vital para

essas pessoas (a flecha do amor de Eros). A paz como ativismo na educação envolve a *desobediência civil* necessária aos mecanismos e sistemas impostos sempre que houver injustiças e desprezo pela vida digna. Como nos lembra Dussel,

(...) devemos operar sempre para que toda norma ou máxima de toda ação, de toda organização ou de toda instituição (micro ou macro), de todo exercício delegado do poder obediencial tenham sempre por propósito a produção, manutenção e aumento da vida imediata dos cidadãos da comunidade política, em última instância de toda a humanidade, sendo responsáveis também desses objetivos no médio e longo prazo (os próximos milênios). Desta maneira, a ação política e as instituições poderão ter pretensão política de verdade prática, na sub-esfera ecológica (de manutenção e acréscimo da vida em geral no planeta, em especial com respeito às gerações futuras), na sub-esfera econômica (de permanência e desenvolvimento da produção, distribuição e intercâmbio de bens materiais) e na sub-esfera cultural (e conservação da identidade e crescimento de conteúdos linguísticos, valorativos, estéticos, religiosos, teóricos e práticos das tradições culturais correspondentes). A satisfação da necessidade da corporalidade vivente dos cidadãos (ecológicas, econômicas e culturais), provará com efeito empírico o sucesso da pretensão política de justiça do governante. É um princípio de pretensão universal, cujo limite é o Planeta Terra e a humanidade em seu conjunto, no presente e até no longínquo futuro. (DUSSEL, 2007:78)

### **5.3 Entendendo a desobediência civil como força da não-violência.**

Muller (2007) em seus estudos sobre os princípios da não-violência postula que não se trata de uma filosofia possível ou de uma possibilidade da filosofia, mas de uma arquitetura da estrutura própria da filosofia quando reconhece que a humanidade deve ser educada em seu humanismo pela recusa à violência. Explica que o *não* se inscreve na exigência da vida em superar iniquidades. A ação não-violenta diferencia-se da violência pelo não silenciamento, ao mesmo tempo em que se confunde pela força da agressão. Sem a pulsão pela vida regida pela agressividade não é possível vencer o medo da paralisia da intimidação, mas é preciso ter cuidado com a representação do qualificativo *coragem*, pois este qualificativo, além de expor o

homem a uma situação de risco de morte (real ou simbólica) ao lutar por uma causa justa, engana pela ideia de sempre vencer e sair ileso do confronto. Para uma ação não-violenta é preciso *planejar*. A ação coletivizada reforça o poder dos grupos, por isso a passividade e o individualismo sempre foram atitudes mais disseminadas na educação do que a reatividade. Nos governos totalitários, a capacidade de resignação tornou-se mais forte do que a capacidade de revolta pela intimidação ou compra do silenciamento (obtenção de um cargo, vantagens, gratificações, punições), propiciando um humanismo arrogante anulando a consciência cívica do interesse coletivo.

Diz Muller (2007) que *uma das primeiras tarefas da não-violência é mobilizar os que sofrem para colocá-los em movimento, despertando a agressividade para prepará-los para a luta e suscitar o conflito*. Esta seria a obra prima da educação em favor dos povos oprimidos, pois *não há conflito enquanto o escravo se submete ao seu senhor* (MULLER, 2007:23). Com este raciocínio, Muller nos faz pensar na função do professor. Na escola, os agentes da transformação (professores, gestores), incapazes de vencer o medo, terminam imobilizados pela inoperância ou silenciamentos. A violência estrutural ligada aos sistemas é implacável; seu controle é a imposição do medo relacionado à perda da força do trabalho, a única forma de o profissional manter-se seguro na pirâmide da sociedade em seu contrato social verticalizado. Diferente da versão *horizontalizada* de contrato social que estimula as pessoas a fazer alianças junto aos seus representados, e de assumir compromissos com responsabilidades compartilhadas, na esfera escolar, esta relação vem se tornando possível nos interstícios dos ambientes da sala de aula e nas reuniões entre diretor e equipe escolar dependendo dos vínculos, valores e princípios éticos ali praticados. Arendt (In Muller, 2007:46) nos alerta que o instinto de submissão a um homem forte (pessoa, autoridade, departamento de Estado), legitimado por uma coletividade específica, ocupa na psicologia o mesmo patamar de importância da vontade de poder. Sob o ponto de vista da ação política do profissional de ensino, ensinar os sujeitos a exercer a sua cidadania implica em ensiná-los a respeitar normas justas, dividir responsabilidades, assumir erros e defender reivindicações através de demandas organizadas dentro de um coletivo, em síntese, sair do controle. Mas como o profissional não pode, não deve ou não quer fazer isso, a

resistência da juventude contra a *obediência cega às submissões* descamba em reações agressivas contra o alvo mais próximo, o professor (ou a escola) que para eles se corrompeu. Arendt (in AQUINO,2006)<sup>97</sup> diz que os alunos têm no professor a imagem resumida da sociedade real quando lhes nega um outro lugar senão a sua realidade estática; e nessa tela imagética não há mundo possível. Lembrando Kant (1875), aprender a obedecer é uma atribuição relacionada ao controle do tempo, produtividade, eficiência que qualifica e dá crédito às pessoas, mas não a *todas* elas. Para Muller (2007), o postulado cultural das práticas alienadas da ação política no ensino, elevou

(...) o valor moral da obediência sobre a imoralidade da ordem imposta. (...). O sujeito pode assim convencer-se de que faz bem em obedecer, embora o que faz, seja um mal. E, enquanto obedece, está antes de tudo preocupado em executar, como deve ser a ordem recebida de modo a satisfazer a autoridade que lhe confiou a tarefa. (MULLER, 2007:47),

O problema aqui não é observar o autoritarismo do comando, mas o jeito impiedoso de ceifar a argumentação do profissional, fazendo com que a *ocupação técnica tenda a dissipar no sujeito obediente qualquer preocupação ética*, (p.47). Desta feita, não é a profissão que faz o profissional da educação adoecer, e sim a deterioração de sua identidade ética que o adoece. O homem, obrigado a aceitar as determinações que vão contra seus princípios, e também aceitar difíceis condições de trabalho, permite que o outro dê significados a seus atos e acata passivamente as políticas de gratificações e punições. Esta abdicação ideológica constitui o fundamento cognitivo essencial da obediência aos atores do assujeitamento e da doença psíquica social. Podemos entender que as ações dos profissionais da educação alienados de sua função política comprometem o *ethos* do currículo, nem sempre porque desejam, mas porque devem, ou mesmo porque acreditam ser o melhor.

Muller (2007:48) explica que a ideia de romper com a autoridade significa encontrar-se desprotegido, sozinho e ameaçado. (...) *ninguém tem a garantia de sobreviver ao poder que contesta. Frente ao conflito entre a exigência da consciência e a obrigação da ordem, o indivíduo deveria romper*

---

<sup>97</sup> AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. São Paulo: Papirus, 2006.

*com a autoridade e recusar-se a obedecer. A objeção da consciência é, portanto, a única via que permite ao indivíduo preservar sua autonomia, responsabilidade e liberdade* (MULLER, 2007:48).

#### **5.4 - A educação ética para a ação política em uma cultura de paz.**

Dussel (2007) trabalha fortemente sobre a expressão da prática das organizações, das instituições e da educação dos cidadãos. Isso requer uma *educação ética para ação política* como eixo vertebrador do currículo em todos os níveis de escolarização nas diferentes formações. A ação política de *verdade prática* é a ação política para uma cultura diferente, quer nomeando-a como cultura de paz, ou cultura não violenta, que em essência rejeita a dominação como forma de governar. Ela por si destruiria a base de sustentação do poder político (*potestas*) que nega a força da *potentia* (povo).

Para Dussel, não faz sentido uma democracia na base da unanimidade ou de um consenso determinista e hegemônico sem consideração aos interesses difusos de grupos minoritários. A hegemonia seria uma demanda de interesses que, ao unirem-se, traça uma proposta mais global para atender a todos, mas por sua natureza, não simétrica e não totalmente hegemônica, carece de aperfeiçoamentos ou de rupturas parciais ou radicais das formas vigentes de governo para contemplar grupos vitimizados. Se as lutas reivindicatórias de cobranças e alterações práticas são lutas de ação política, o certo é que cada ação tenha uma *hegemonia* com uma demanda clara que expressa um consenso de problemas ainda não atendidos.

A coerência reivindicatória que observa, respeita e inclui o interesse de cada um dos grupos, setores e movimentos, tem na ação política dos representantes, *potestas*, uma força colada em movimento a favor dos representados *potentia*. Esta forma de relação entre representantes e representados é o que determina uma ação evolutiva sempre transformadora na sociedade que ele chama de *força da ação política de verdade prática*, porque ela extrai da motivação de todos desejosos por mais vida, as mudanças subversivas e contrárias a um sistema desumanizante. Sempre que uma

organização, um sistema, uma instituição ou profissionais dentro destes órgãos criam situações que não atendem a todos, eles devem dar voz aos vitimizados para expor seus conflitos expressos como incoerências, quebras de promessas e contradições.

Quando falamos em cultivar a paz, trabalhar pela inclusão e exercer cidadania, falamos de pressupostos teóricos sobre aprendizagem, passando pelas formas de ensinar, o que, para que, e como ensinar. O bloco social de oprimidos, quando melhor apetrechado culturalmente e com abertura para se expressar, ao invés de calar-se diante da eliminação, vê-se libertado e ao mesmo tempo levado a engajar-se melhorando os rituais de aproximação entre grupos. Então, a *vontade-de-viver*, antes negada, transforma-se em *fonte infinitamente livre* para lutar, não só por si, mas por todos. Entendemos que esta é a essência da ação profissional do professor comprometido. O consenso significa reconhecer as razões comuns que levam pessoas diferentes a participarem de um movimento contrário ao movimento que vem sendo imposto. A força dos movimentos sociais expressivos quer seja na comunidade ou escola quando organizados (apoiados, conscientizados, reforçados), causa reparações locais e transformações num todo social (ambiental e social); uma transformação cultural.

Há, porém, um alerta aos representantes sobre a sua representação: quando o representante se “aparta dos interesses do grupo”, esse representante (pessoa, organismo, instituição) deixa de ser dirigente para ser dominador, e a causa de todos vira o produto de um dono só, como uma mercadoria *fetichizada*, semelhante à propaganda enganosa<sup>98</sup>. O fetiche é um

---

*Uma das mais belas passagens d'O capital é a que Marx trata do fetichismo da mercadoria. Nela o filósofo alemão discute a mistificação da realidade a partir das relações sociais estabelecidas pelo capitalismo e coloca a mercadoria no centro da questão por se tratar do elemento fundador da sociedade burguesa. Para ele, o caráter fetichista da mercadoria consiste, em última instância, na separação, entre os/as produtores/as e os meios de produção, que faz dos produtos do trabalho social, "coisas sociais". A mercantilização da vida avançou e fez da esfera política um dos principais alvos. As eleições são realizadas a um custo inestimável, a militância é paga e daí surgem vários objetos comercializáveis, identificados como eleitores(as)/consumidores(as). À medida que cresce a importância daquelas pessoas ditas cabos-eleitorais e/ou marketeiros, diminui a importância do/a militante e do/a dirigente partidário. Avança o espaço privado em detrimento do espaço público. Predominam os interesses das empresas "patrocinadoras" em detrimento dos interesses do povo. Assim, abandonam-se palavras de ordem, bandeiras históricas e, por último, os próprios laços orgânicos com a sociedade, constituindo-se finalmente numa casta a serviço de si própria e do capital. É justamente este afastamento da base que determina o caráter fetichista destas personalidades, que ontem se confundiam com o povo e amanhã passam a ser figuras místicas, apenas saudadas com aplausos à distância. (Carregosa, 2009)*

Fonte: CARREGOSA, Antonio Santana. O fetichismo da mercadoria e o misticismo da democracia representativa .

*Jornal Democracia Socialista - Em Tempo. Partido dos trabalhadores* .Disponível em:

[<http://www.democraciasocialista.org.br/ds/index.php?option=content&task=view&id=621&Itemid=30>](http://www.democraciasocialista.org.br/ds/index.php?option=content&task=view&id=621&Itemid=30)

Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

modo de ocultação que distorce a interpretação do conhecimento ou da realidade, invertendo-a. Devemos lembrar que a social-democracia no Brasil tem uma história que confunde igualdade com igualitarismo, e aqui devemos elucidar os dois posicionamentos para melhor compreender quando os processos inclusivos viram inserção e não inclusão. A corrente dos governos liberais sempre usou a justiça das regras e das leis como padrão de igualdade de direitos a todos. Esta concepção de gente baseada no igualitarismo é uma concepção de que as pessoas alcançam progressos por méritos e capacidades, estimulando os *rankins*, a meritocracia diante do fracasso e intensificando culpabilizações. Tais atitudes são típicas do sistema fabril<sup>99</sup> e dos sistemas tecnicistas modernos de controle da produção. Sob o ponto de vista legal e funcional de fazer justiça, os pontos de partida e de chegada são factíveis. Casali (2007) ensina que só o oprimido pode expressar o significado de sua opressão. A expressão do oprimido se dá primeiramente de maneira instintiva, ou juntando forças, de maneira organizada. Essa última é que tem mudado a história. O importante é insistir no jeito de entender como se alcança a justiça social e se organizar para isso. O Brasil tem recordes na retirada de direitos fundamentais e isso se deve à fragilidade da formação política dos profissionais, reforçados pela concepção de que os conflitos são ruins e devem ser evitados.

Ensina Dussel (2007) que o sistema fechado das instituições manejadas pelos governos liberais oprime o outro social mais enfraquecido e blinda as instituições das estratégias para a transformação necessária. Esse sistema cria uma entropia com rápidas legitimações disfarçadas de novidade. A sensação de um “*déjà vu*” entre uma política e outra, entre um comando e outro, confunde o cidadão em creditar na originalidade do mesmo. Como num pote

---

A linha do MEC, sob Fernando Haddad, tem seguido a tônica do grupo reunido em torno do nome “Todos pela educação”. A ideia básica desse grupo é de que o ensino vai mal por erro de gestão. Assim, professores, diretores e pais são incentivados a “aprenderem com os executivos de empresas” como economizar e como gerenciar escolas e situações de aprendizagem. Os empresários são eleitos pedagogos e até mesmo filósofos da educação. Caso professores, diretores e pais puderem aderir ao *kit* “faça você mesmo”, que é oferecido pelo MEC e pelo grupo “Todos pela educação”, chefiado pelo empresário Gerdau, e então forem observando as técnicas de administração de empresas, tudo se resolverá na educação brasileira. A ideia básica é a de integração do funcionário público (diretor e professor) com os pais, ambos formando a “comunidade” que, por sua vez, deverá ser monitorada pelo espírito empresarial.

Fonte: GHIARELLI Jr, Paulo. História da Social-Democracia..JSD Secção AROUCA - Juventude Social Democrata. (Jornal eletrônico português)

Disponível em:

[http://www.andrealmeida.com/jsdarouca/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=9](http://www.andrealmeida.com/jsdarouca/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=9)

Acesso em 10 de dezembro de 2008.

embocado, as instituições e sistemas de governos liberais não recebem oxigenação e vão se degenerando aos poucos, criando uma opacidade própria, mascarada. As realidades surgem quando têm as paredes implodidas.

### **5.5 – O desvelamento dos conflitos potencialmente desumanizantes como prática política da ação docente.**

Os conflitos que desumanizam têm uma lógica no jogo do domínio da argumentação, a lógica que paralisa pela eminência da ameaça da perda de uma área de conforto. Estes criam opressão dupla sobre os enfraquecidos julgados por estereótipos culturais do pensamento dominante, vitimizando-os e causando sofrimento, por isso carece de interrupção imediata. Após ler Dussel (2007), podemos adotar três movimentos para o desvelamento dos conflitos e identificação do eixo incapacitante: o *primeiro* é a denúncia do mal estar, o veneno do *fetiche venerado*, ou seja, qual promessa vem sendo quebrada e como vem sendo acobertada. Tal disposição requer mapeamento sobre a realidade da instituição e de como a negação das contradições é ritualizada. Dussel (2007) atenta para as legalizações sádicas da pulsão do desejo do poder sobre os cidadãos enfraquecidos, obrigados a se curvar e a se calar. O silêncio diante da violência sofrida pelo outro social é o que exime a contradição em criar mudanças. O importante é analisar o que vem sendo calado sob o ponto de vista das vítimas, bem como a veracidade de suas histórias, dentro de um contexto real organizado. O *segundo* movimento é descobrir as causas da contradição negada, ou seja, o que vem sendo velado em suas formas de intimidação; dos segredos e das forças dos interesses das práticas excludentes, e das promessas quebradas. Aqui entram as concepções expressas nos discursos através de signos, sinais, expressões populares, valores e normas. O *terceiro* movimento é deixar vir à tona as vozes do verbo dominante, dos privilégios concedidos e dos segredos consagrados, que repetidamente se mostram em diferentes faces nas relações de poder. Elas envolvem personagens que atuam dentro da maquinaria da instituição. Esses três movimentos nos parecem primordiais para um mapeamento que favorece o desvelamento da materialidade do conflito, e discussão de ações fora do *habitus* institucional. A ação política de transformação estratégica proposta por Dussel (2007) vem da manifestação do consenso dos dominados (comunidade

de vítimas) e de alguém (uma ou várias) que os ouve, os acolhe e os comprehende, com uma postura de auxiliar a organizar estratégias:

O governo tem discursos prontos: que o funcionário público é vagabundo e não trabalha, que as coisas não dão certo é culpa do funcionário. O discurso na formação de Pedagogia não é muito diferente, o conteúdo é diferente, mas o discurso não. Vê quando eles (os professores) dão chance pra discutir na sala. Eles não têm opinião própria, eles têm discurso. A gente percebe que o discurso é o mesmo do Serra e do Kassab [governador e prefeito de São Paulo na época]: se falta professor, se a criança não aprende, se a escola foi invadida, é culpa do professor, e do diretor. Não consegue fazer ligação com as coisas de cima. Se houve abusos, eles foram concedidos pelos convênios! Então, quem perde e quem ganha? O governo não é bobo em gastar mais. Saiu de licença? Ficou doente? Eu acho que por traz estão querendo mesmo é mexer em direitos. Daí eles pressionam; um pressiona o outro. O professor que está por último com seu aluno tem que mostrar resultados. Se o diretor é ausente, pergunta pra coordenadoria quantas reuniões e demandas ela exigiu naquele período; qual o prazo, porque vem tudo de avalanche! Essa conta ninguém faz. As coisas vêm de cima e, cumpre-se! As pessoas que estão no planejamento estão preocupadas com números e com as ocorrências setorizadas, com os incêndios, com os erros que esbarram nos prazos, na burocracia. Como a escola vai interferir? Como ela vai amenizar seus problemas? A escola precisa de fôlego, planejamento, ações com a comunidade. Que trabalho é feito com a comunidade? As escolas de fins de semana têm o dobro de serviço. Se já tem desfalque de funcionários, imagina o funcionário sem tirar folga? Se não tira folga, fica doente, começa a variar. Eu acho que precisamos de um plano pesquisado, elaborado, com levantamento sério, pesquisa séria, escutando as lideranças. Pra liderança dar certo, elas precisam se aproximar dos partidos, daí fica difícil ter um progresso sem ter rabo preso. *Vota em mim, vê lá com seu pessoal!* A comunidade faz pressão, ela sabe: se afrouxa não consegue nada. Temos que colocar força, fazer pressão, mas é uma pressão dando uma de bonzinho, mas um bonzinho esperto, inteligente, capaz de trabalhar sem trair a comunidade. Eu pesquisaria resultados pelas lideranças, conversando com aqueles que passam pelo problema, e pesquisaria a mesma coisa com os funcionários do sistema. Sem eles, a pesquisa fica capenga. (*Fala espontânea, funcionária pública e estudante de Pedagogia - Cidade Tiradentes -20 de junho de 2008*).

A organização de estratégias requer um posicionamento ético contrário às formas incapacitantes de governar, ou seja, contrários às normas ou leis, pactos ou regulamentos vigentes que enfraquecem a justiça. A educação para uma cultura de paz tem a prerrogativa de permitir a exteriorização dos outros que se expressam, dando-lhes abertura para dialogar e ajudando-os a se organizar. Existe um caráter revolucionário no entendimento do conflito como a base do espaço ético do currículo onde se dá a produção do conhecimento e a ação docente: o de ver, escutar e denunciar a verdade dos fatos (compromisso com a verdade da vida); o de compreender com justiça as situações das posições (perceber a interdição da vida); o dever de reparar as injustiças (manutenção e sustentação da vida), e o desafio de mudar as formas de governar (adensamento da vida).

## CAPÍTULO VI

### RELATO DOS PROFESSORES QUE ATUARAM NA DÉCADA DE 1990 EM CIDADE TIRADENTES - ANÁLISE.

Para compreender as razões ou argumentos que levam professores a criar ações pedagógicas como forma de mediar conflitos, extraímos das respostas dos sujeitos entrevistados, características comuns que podem ser reunidas em categorias a fim de capturar a prática política da ação docente desses professores diante das situações enfrentadas na escola e na comunidade. Reiteramos que as práticas políticas da ação docente são entendidas como as ações de cunho pedagógico, com intenção de produzir impacto sócio-cultural e modificação ambiental contra as violências.

Conduziremos, pois, esta análise seguindo a ordem das perguntas do roteiro, que não foi exatamente a ordem das respostas obtidas nas entrevistas. Para facilitar o acompanhamento desse estudo, colocamos no fim do parágrafo uma enumeração de cada relato que pode ser consultado na íntegra no apêndice deste documento.

Em resposta, portanto, à pergunta n.1  *o que levou a ser professor na Cidade Tiradentes*  os sujeitos relataram problemas que lhes causaram *indignação* frente às injustiças sociais sofridas pela população. Não se trata de uma indignação como um sentimento de repulsa com reatividade inconsequente; trata-se mais de uma consternação lúcida, com posturas de *inconformismo e esperança*, que funcionaram ao mesmo tempo como um convite ao agir (p.133). Chamaremos de *indignação ética* essa forma de pulsão individual e coletiva de proteção social num esforço contínuo por mudanças da realidade. Freud (2007) identifica como “a força do amor de Eros” que é o estado erótico de permanente amor, que funde coragem, altruísmo, compaixão, beleza, perseverança, ponderação e outros valores expressos pela atuação humana interligados a crenças (p. 133-134) ou, como explica D’Ambrosio (2005), uma capacidade humana fundamental à sobrevivência e à transcendência (p.84).

Para Dussel (2007) o cidadão ético, em sua forma constitutiva de usar o poder, submete esse poder ao atendimento dessas necessidades do povo a quem se propõe servir (p.139). Vejamos os argumentos de João:

(...) já estava no segundo semestre do ano e não tinha professor, estava sem professor! Veja só, estávamos em agosto, e até aquele momento a escola não tinha professor (9) ...aí quando eu vi *aquilo* - a necessidade, eu pensei:- *Eu preciso estudar porque eu quero ensinar*, e nesta identificação pensei em fazer Pedagogia. (19) ... o que eu achava incrível é que eu passei no curso de Biologia inteirinho e eu tentei pra Educação porque quando eu me deparei na escola , nossa, sabe quando parece que abriu outro mundo? (17)

O sentimento de indignação ética é fruto da *identificação* ou *empatia* que somos capazes de sentir pelo outro. João ao perceber os problemas que as crianças passavam, deixou o trabalho como analista de laboratório onde já estava estabelecido e assumiu a vaga de professor; sua vontade foi a de intervir naquela realidade. Poderíamos arriscar dizendo que a identificação de João se deu porque sua origem é humilde, é afro descendente e provavelmente sofreu discriminação racial, mas preferimos dizer que alguma coisa mexeu com sua sensibilidade porque não teve medo de mudar primeiro a si mesmo, e de se dedicar a outra coisa como forma de expressar solidariedade pelas crianças. Lembrando Arendt (in Aquino, 2007) os alunos buscam na escola a esperança da mudança que muitas vezes não vislumbram em suas realidades (p.143) e o professor sensível sabe, mesmo que intuitivamente, que se acender a chama da esperança em seu aluno, uma força propulsora se estabelece quebrando a idéia do determinismo histórico previsível imposto na sociedade.

Com Valéria, a identificação não foi tranquila; apareceu desconforto e mal estar pelo enfrentamento das barreiras internas presentes na sua formação que são diferenças construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico-cultural de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Valéria relatou sentimento de impotência diante das crianças marcadas pela pobreza extrema na escola, mas apesar do medo ou repulsa intensificado pela família – que não queria que ela ocupasse

o cargo de professor “naquele lugar” – e de outras razões pessoais que a pressionavam a desistir, Valéria apegou-se aos ensinamentos do budismo que prega a humanização da educação e decide continuar vendo-se como agente de mudanças da realidade:

(...) eu fui formada para dar aula pra aluno rico, pra aluno cheiroso, pro aluno branquinho, limpo. Então o primeiro dia que vi aqueles alunos, eu comecei a chorar porque eles não paravam quietos e eu não sabia o que fazer. Foi meio decepcionante (26). É meio assustador porque os professores faltavam muito e a diretora jogava os estagiários para tomar conta das crianças, as crianças choravam, sentiam falta da mãe, e eu não sabia o que fazer. Mas eu tirei um proveito disso porque entendi que o gostar é muito importante, mas tudo tem limite na vida e eu percebi que não tinha competência pra ser professora de pré-escola (20). Eu pensei assim: se eu queria tanto ser professora e eu hoje sou, e já que tenho essa realidade, eu tenho que mudar essa realidade (27). Reflete muito algo que vi no Budismo, que a pessoa da mesma forma que é influenciada pelo ambiente, ela, da mesma forma, pode influenciar positivamente ou negativamente. (39)

Maria trabalhava na área da saúde na comunidade e nas escolas. Apesar de relatar que sua identificação com o trabalho educacional preventivo, a busca de conhecimento para integrar saúde e educação não fazia parte da política do setor onde trabalhava, e sim um propósito pessoal para salvar vidas. A indignação ética de Maria desenvolveu-se com os estudos nas reuniões de movimento das mulheres negras. A decisão em se tornar professora foi o caminho para melhorar a intervenção na comunidade:

Mas aí a gente começou a somá. Porque toda essa discussão e agente ao discutir a saúde, a gente descobriu todas as mazelas que acontecia na questão da educação e na questão cultural. Tínhamos uma discussão por exemplo na saúde com o pessoal da psicologia, que elas não recebiam crianças negras pro tratamento. As crianças negras não eram admitidas no serviço de saúde mental. E a gente perguntava: - *Mas porque as crianças negras não são atendidas?*(26) E isso chamou atenção da própria Psicologia. Quando nós falamos e eles perceberam isso, e essa discussão no movimento, então elas (os profissionais da psicologia) começaram a fazer um trabalho integrado junto com a escola. Aí a gente percebeu que

tinha essa desculpa da escola: - *Aqui, não tem problema de discriminação....aqui todo mundo é harmonioso e tal..*(31) E nós buscávamos nesta época fazer essa junção entre educação e saúde. E isso daí a forma que começamos primeiro a discutir a questão cultural foi observar um pouco mais os equipamentos, o bairro pra ver o patrimônio, e agente começou a fazer a identidade local. Aí tinha uma organização que chamava OGBAN)<sup>100</sup> e comecei a participar junto com eles pra trazer a discussão racial também. Achava muito importante porque a gente vivenciava a discriminação das pessoas, mas elas não se identificavam como sendo discriminadas por serem negras na origem; se identificavam como sendo de Minas, da Bahia, mas não se davam conta que eram negras... (37) . Eu prestei o vestibular e fiz a faculdade de Pedagogia na UNICID<sup>101</sup> que era a mais próxima. Aí eu fiz a faculdade que era mais próxima pra eu estudá e trabalhá, eu precisava, né. (42).

Francisco era estudante do Ensino Fundamental e sentia o peso da exclusão social vindo dos colegas e dos professores. À violência que recebia, ele respondia com mais violência. Casali (2007) intriga-se com a escola quando ela permite em seu espaço um ambiente repressor alimentando a educação intimidativa contra o princípio ativo da ação ética que é ensinar a ter uma organização social (p.138). Os alunos que não resistem aos mecanismos excludentes debandam da escola. Francisco seguia a orientação dos pais para frear os impulsos agressivos. A *indignação ética* acontece mais adiante quando se aproxima dos grupos hip-hop e das reuniões do movimento negro:

É, aí eu dava era pancada! Tinha um tal do livro negro, eu cansei de assinar aquilo. Minha mãe falava *\_ Você num pode fazê assim!* Eu respondia *- Mãe, mas eu num aceito.* Aí tinha o tal do livro, aí eu assinava aquilo porque eu num me conformava. (34) E a minha identificação maior foi com o Hip-

<sup>100</sup> **ASSOCIAÇÃO AFRO-BRASILEIRA OGBAN** exerce atividades desde 1988 e como entidade, formalmente, reconhecida a partir de 1993. É constituída por profissionais da área da saúde e militantes do Movimento Negro da Região Leste do Município de São Paulo, que tinham um pensar comum: a visão de que somente por meio da organização de uma entidade, poderiam desenvolver ações dirigidas à atenção a saúde da população negra. Os componentes da Associação Ogban integraram suas ações às da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, participando na implementação das políticas de saúde pública por meio de discussões do Quesito Cor no sistema de informações de saúde, projetos como Saúde da Mulher e Prevenção de DST/AIDS, saúde mental da população negra, oficinas de distritalização e territorialização do Sistema Único de Saúde ( SUS ) no âmbito da Administração Regional de Saúde 5. Assim trabalham e dimensionam a problemática étnica/racial vivenciada pela população negra usuária do SUS, suas especificidades sócio culturais e de saúde não são percebidas, desse modo materializam-se no cotidiano das ações públicas, situações de discriminação e racismo. AAFAESP – Associação de Anemia Falciforme do Estado de São Paulo. Fonte <<http://www.aafesp.org.br/historico-aafesp.shtml>> acesso em 4 de junho de 2010.

<sup>101</sup> **UNICID** – Universidade Cidade de São Paulo – Zona Leste

Hop que era o movimento de jovens fazendo protesto. O *Hip-Hop Político* aí eu comecei a me identifica com o *Hip-Hop* e a partir daí eu comecei a freqüenta lugares que tinha esta manifestação. (43) Abri a mente: *Ah, pêra aí, tem cultura nossa aí...* (44) Então começamos a reivindicar, a expressar a revolta com a arma da argumentação, da arte. Então o movimento negro percebeu a nossa manifestação e a partir de então, nós e alguns grupos fomos convidados pra um congresso. O Geledes<sup>102</sup> nos convidou pra bater um papo, conhecer melhor o movimento Hip-Hop e a partir daí começamos a achar um fundamento para algumas inquietações nossas da questão racial, com relação à nossa história, o porquê da gente passá por tudo aquilo. (57) Nesse seminário nós começamos a discutir mesmo a condição da juventude negra, os mecanismos de defesa que a gente poderia estar acionando pra combater a violência policial e aí então nesse seminário propomos um Curso de Formação Política. As leis contra a discriminação racial, as formas de comunicação, então nós começamos a nos armar com conhecimento. (59) As causas dos problemas que era o trabalho, a saúde e a educação tinham uma questão que era o racismo (19). O povo que num conhece sua história já é analfabeto, mesmo escrevendo. E isso causa uma certa revolta porque num vai ter um nível de aprendizagem satisfatório. A criança negra às vezes tem um baixo rendimento escolar por questão de auto-estima, de identidade, ela não entende o porquê. (77) Daí, de tanto fazer palestra e falar em público, fui criando uma afinidade com a educação. Mas foi mesmo pra ensinar as crianças a verdadeira história de nosso povo... (129)

A indignação de Paulo é com o produto do racismo nas relações humanas, econômicas e sociais. Para ele o banimento opera de forma sutil e intensifica a baixa auto-estima das pessoas a ponto de envergonharem-se de si mesmas:

---

<sup>102</sup> Antes da chegada do 13 de maio, a população negra organizou diferentes movimentos de resistência, através da formação dos quilombos, das irmandades, dos trabalhos urbanos, rebeliões nas senzalas, além das diversas revoltas: Malês, Balaiada, Sabinada, entre outras, e foram protagonistas da primeira tentativa de independência no país, através da formação do Quilombo de Palmares, este que sobreviveu mais de 100 anos como um Estado organizado e independente, derrotou por diversas vezes o exército colonial, até que, depois de diversas tentativas, foi invadido e vencido covardemente em 1695 pelo exército de Domingos Jorge Velho. Vale lembrar que as mulheres negras tiveram papel fundamental nesses movimentos de resistência negra, exercendo papel de líderes, estrategistas, guerreiras, informantes e organizaram as alternativas criadas pelos negros frente ao Estado colonial. Gelede é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubas. **O Geledés - Instituto da Mulher Negra** foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

Eu morava no alto da Mooca ... Morava num local Vila Diva que era o lugar onde os negros que vinham das fazendas se alojavam . Quando os negros saíram das fazendas foram se alojando em *Vila Matilde, Vila Diva, Vila Formosa, Vila Ema, Invernada* (bairros da região leste) que tinham um grande número de negros e que manteve um tipo de relacionamento de submissão no trabalho, na escola (2). Na Vila Diva, tinha uma rua chamada Rua 10 que era uma rua só de negros mesmo. Lá na escola: – *Cê mora onde? Veio de onde? Veio da rua 10?* E o pessoal: - *Eu não, eu não moro na rua 10.* A minha preocupação da questão racial ele vem de muito tempo..., de muito tempo desse relacionamento. (3)

Apple (2006) ensina que os mecanismos violentos dissimulados nos ambientes escolares estão dentro das representações que compõem o currículo. As representações negativas não são apenas imagens comuns disseminadas por pareceres científicos e culturais e deformadas pela desinformação, mas impulsionadas pelo preconceito que se expressa nas relações sociais e também na oferta de conteúdos e formas de conduzir o ensino (p.120). Apple (2002) argumenta também que os compromissos sociais do currículo se tornam ainda mais ocultos quando não respeitam a diversidade dos alunos e atuam com prescrições de conteúdos descolados da realidade (p.110). Para mudar os mecanismos excludentes, Freire (1987) recomenda que as práticas transformadoras precisam da investida do professor em práticas libertadoras (p.65) e, nelas, a construção de uma relação horizontalizada de comunicação, sem a qual a dinâmica do ensino não acontece. Podemos sentir isto no relato de Marta:

Nas reuniões não tinha você professora, você médico, você metalúrgico... nós éramos um grupo que lutávamos por uma causa. A única coisa que nos fez permanecer juntos e que até hoje eu vou pra lá na Cidade Tiradentes é a solidariedade muito forte que existe entre a gente (99). Se a escola não vai até a comunidade, como ela quer educar? (101) A escola não vai, jamais! Ela é uma instituição, quem vai são aqueles professores que tem uma consciência política. E se não tiver uma consciência política, passa trinta anos na escola, pensa que ensina e vai embora pra casa (103).

Para Dussel (2007), o processo de transformação revolucionária tem uma dinâmica visível no campo das possibilidades e não tão visível o seu contrário. Quando a inclusão é recessiva, os grupos oprimidos, mesmo que inseridos num meio, permanecem presos à dominação. Para ele, a *força da ação política* precisa ser provida de *verdade prática*, isto é, precisa de instrumentos para que as mudanças sejam aplicáveis e subvertam o sistema desumanizante (p.144). Rabanni (2002) considera ambientes democráticos o lugar onde todos são reconhecidos como interlocutores válidos (p.65-66) e onde a indignação ética tem materialidade à medida que os sujeitos são convidados a refletir sobre os problemas. O diálogo aproxima as pessoas que desenvolvem uma percepção mais apurada das ocorrências, da história e do mundo, e o sujeito passa de *um vulto anônimo individualista, para um sujeito expressivo, coletivo, construtor da realidade* (p.19).

Paulo mostra sua visão sobre a condição humana dos negros com o meio-ambiente, política, economia e trabalho. Seu papel, como ele mesmo define, é o de um articulador cultural transmitindo inquietação para suscitar conflitos; uma chamada à reflexão e organização:

Quando saio da Vila Prudente – Vila Diva e venho pra Tiradentes, eu começo a ver a paisagem urbana de forma diferente. E começo a discutir o *negro no meio-ambiente*. Os caras já me olharam e fizeram: - *Você está discutindo questão ambiental, pára com isso, o que é?* (44) E eu digo: - Pra uma nova conjuntura política, vocês fizeram, fizeram e não discutiram questão ambiental. Porque o negro está na favela, está no esgoto? Por isso eu sempre gosto de trabalhar a história do patrimônio público. Quando você começa a estudar a história do Patrimônio Público você começa a pensar a história escravocrata, você pega os coronéis, você pega os empresários... (45)

Paulo ao juntar-se aos movimentos organizados pensa numa série de atividades culturais para conscientizar a comunidade destas questões:

Eu nasci no dia da lei Afonso Arinos<sup>103</sup> dia 3 de julho, professora. (5). Ainda esta semana encontrei com uma colega na Secretaria da Justiça e cobrei dela, - *Ah você falou que ia ter um encontro para discutir novamente a lei Afonso Arinos e tal...então fico em cima.* (5) E essa discussão que veio pra cá era tudo esse movimento e eu falei pra muitos aqui – *Olha vocês num sabe nem onde vocês moram! Vocês têm que conhecer a história e a geografia, vocês num sabem nada, nem onde vocês estão morando e o que vai ser desta cidade!*(43)

Em relação aos *conflitos* enfrentados pelos professores (pergunta n.2 – *Conflitos - impedimentos, obstruções*) e as correspondentes *ações* para mediação de conflitos (pergunta n. 3. - As *mobilizações para solução de conflitos*), vemos a prevalência do *espírito colaborativo* associado à *capacidade de planejamento e criatividade*. O espírito colaborativo é uma habilidade humana lapidada na vida em comunidade. É possível despertá-la nas situações de trabalho coletivo, nas comemorações e em situações limites quando há perigo ou ameaça à integridade do grupo em favor da cidadania. Os sujeitos que não desenvolvem esta capacidade com certeza tiveram uma formação doentia anti-social ou sofrem de alguma doença psíquica. O planejamento por sua vez é uma capacidade intelectual derivada do pensamento estratégico e requer aprendizagem e compartilhamento. Sem o compartilhamento, o projeto fica sem vida, sem alma, sem sonho, acéfalo e suscetível a desandar, ou pior, imposto pela força da opressão. Muitos projetos pedagógicos na escola não têm vida porque foram feitos sem levar em consideração a participação da comunidade. Para ilustrarmos as categorias elencadas, apresentaremos os relatos dos professores sobre os conflitos, bem como as ações pedagógicas para resolvê-los.

João relata dois conflitos importantes: a eminência de um *apartheid* étnico-geográfico liderado por grupos radicais da comunidade, e o desinteresse dos estudantes em avançar nos estudos:

---

<sup>103</sup> **LEI AFONSO ARINOS – LEI Nº 1.390**, proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, jurista historiador e político. Essa lei foi aprovada em 3 de junho de 1951 e em seu artigo 1º diz que “*Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.*” Por causa de falta de cláusulas impositivas e não severas, ela torna-se ineficaz não punindo o racismo e a discriminação mesmo em casos publicamente comprovados. Esta lei foi revogada pela LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985.

O que tinha [nas discussões] assim, as pessoas mais antigas; mais de idade, o que elas diziam: - *Qual é o meu sonho, meu sonho era sair de Cidade Tiradentes.*(83) E, tinha posições acirradas mesmo separatistas! Tinham pessoas assim ferrenhas que não tinha que ter mistura que tinha que ser tudo separado, e eram discussões calorosas. Não era algo assim de achar que quem tinha essa posição era alguém de menor consciência. Não! Eram pessoas altamente comprometidas com o Movimento, e que se inflamavam com estas discussões e achar que tem que proibir o menino e a menina de namorar. (109) Ao lado disso [das idéias de *apartheid*] tinha discussões assim: - Como é que está a mortalidade infantil? A Anemia Falciforme, a Hipertensão, o Diabetes que são discussões próprias das doenças específicas da população negra? E no caso da Educação e da Cultura, como vamos dar conta e atrelar tudo isso? (110)- Saiu comissões e essas comissões se reuniam durante a semana na escola com autorização da direção da escola, tudo. E quando a escola tinha uma ação própria, saia lá a integração de uma atividade, então era uma coisa muito bacana, porque eu atuava como movimento e como professor. (111)

Brancher (2009) ensina que o conflito maior a ser superado é o conflito interno que habita nossa mente e que se não eliminarmos os pensamentos preconceituosos *condicionados por uma vocação belicosa*, reproduziremos a cultura da violência (p.71-72). A saída de João foi investir na educação do pensamento crítico de seus alunos, e também em sua própria capacidade de produção do conhecimento:

Então era assim., o que é que era bacana assim na juventude é que a gente via o seguinte: - Você viu que legal? o governo nos colocou aqui, os poderosos nos colocaram neste canto, puxa, mas de repente, este pedaço aqui é nosso e podemos fazer o que quiser...então começaram os movimentos, teve uma feira cultural, e mais feiras e feiras...(85) Então, daí eu diria o seguinte, do mesmo jeito que eu acho que talvez no inconsciente coletivo dos moradores, principalmente da juventude, ficavam com aquela coisa , sabe , dos marginais da Inglaterra que foram mandados para uma colônia e depois eles tomam aquele espaço como deles e fazem daquele lugar, que seja o lugar do país que faz a expressão cultural deles. Acho que era um pouco o sentimento que tinha entre a juventude e os moradores da

Cidade Tiradentes e o slogan que pegou foi este: - *Não mude de Cidade Tiradentes, ajude a mudá-la!* (81) - Então, como eu era professor, resolvi voltar os meus estudos pra essa questão e foi uma época que juntei tudo: a minha ação profissional, a minha atuação social, e a minha atuação como pesquisador, e voltei tudo pra Cidade Tiradentes. (114)

Foucault (2008) diz que os gestos, comportamentos e desejos identificam o sujeito desejoso de poder em seu elemento concreto da necessidade imperativa de querer o poder não para a eliminação de um sistema, mas para conhecer o seu funcionamento e nele intervir (p.73):

E nas reuniões eu [João] dizia que *se você vai levar a coisa assim – Por que a burguesia! Porque os dominantes!* Então eu digo que é necessário saber então da Física Quântica, das Ciências e provar as coisas porque daí você arranca da burguesia uma vaga, um espaço de poder.(124) Quer dizer que aquele compromisso com o conteúdo que parece que não tem nada a ver, ué, eu pelo menos a minha postura e dos outros professores também é que aquilo que parece uma coisa sem sentido, quando você domina...você tem.(128) O domínio daquele conteúdo específico é o instrumento de arrancar da burguesia um espaço de atuação que leve a uma conquista mesmo e atuar no espaço *deles*, mas fazendo *a prova deles!*(130)

João voluntaria-se no EDUCAFRO, fortalecendo os alunos para seguirem estudos. Para Freire (1987), ao inventar maneiras de tirar o outro da pobreza cultural, o educador redescobre junto com ele o processo histórico, através do qual ambos se inserem. Ao reconhecer-se co-criador do mundo, projeta-se na contínua recriação e superação libertadora da opressão, numa busca incessante por humanizar-se, libertar-se (p.108). A falta de compromisso dos profissionais pode estar ligada à formação, mas Geertz (1973) argumenta que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem e no conjunto de mecanismos simbólicos que ele representa no controle do comportamento (p.81-82).

Maria relata vários confrontos verbais na intenção de resolver conflitos na escola, mas percebe que os confrontos só levaram ao desgaste de energia, sem resolver a discriminação contra as crianças, só agravando. Por isso cria um movimento para intervir na educação. As ações pedagógicas foram

organizadas na forma de seminários, exposições, campanhas, integrando as diferentes linguagens da arte e da dança das crianças e dos jovens:

E tinha um conflito na escola na ocupação daquele espaço da escola [a escola teria dado alojamento às famílias sem teto]. As famílias sem recursos foram pra lá, e tinham que trabalhar, e trabalhavam com material reciclado e acumulavam lixo. E aí tinha muito problema tanto que as crianças destas famílias eram discriminadas, não tinham condições pra nada, nem de se cuidar pra ir pra escola. Na época nós resolvemos fazer um seminário lá sobre Meio-Ambiente e lembro que tinha uma criança que estava com um uniforme muito grande [a criança desse grupo do alojamento] e a roupa e o calçado eram muito grandes e, imagine, os outros tirando “sarro” a criança envergonhada ... vi que tinha um trabalho maior aí.(62)

A violência estrutural está presente nas instituições e opera através das relações sociais. Para Marx (1848), a distribuição desigual de bens impõe submissão a coletivos sociais que sofrem assujeitamentos sutis na sociedade (p.63). Os seminários, encontros, exposições chamavam os alunos à discussão frente aos seus dilemas e interesses. Ensina DUSSEL (2007) que quando os conteúdos não estão próximos às realidades dos alunos, o ensino não é capaz de ocupar um espaço ético no currículo e romper com o sadismo da opressão (p.147). Através dessas estratégias, Maria e seu grupo iniciam uma aproximação também da equipe escolar:

Relacionadas à pobreza e à questão de não-aprender que são os pontos nevrálgicos da escola. Em função disso começamos a conversar mais na escola, com o diretor do Oswaldo Aranha, que dava mais abertura e que agente conversava muito. Tinha atividades sobre racismo, começou chamar pra gente ir até lá, participar de palestras, fizemos movimento no 13 de maio. Levamos a *Marcha Noturna* pro Oswaldo Aranha. (65)

Ela também resolve participar de Conselhos de várias outras escolas na intenção de multiplicar as discussões. Esta foi sua maneira de ajudar a resolver conflitos: planejando metodicamente as atividades culturais:

Vê o meu filho...que a moça da cozinha tava escutando um barulho e falou que era meu filho que tava atrás do muro. Fui na escola e perguntei, - *Como*

*a senhora sabe que era ele, o meu filho se quem está atrás do muro num dá pra ver? Ela respondeu – É pela voz. Falei - Nossa que interessante! Com tantos alunos na escola, a senhora conhece pela voz? Aí ela falou – Mas eu sei, era sim!(69) Daí falei – mas e essa situação da escola ? (e mostrei os problemas) - Cheia de lixo, sem luz, portão pendurado e essa situação? Como vocês vêem isso aqui? Aí ela disse – Mas isso aí é ELES! ELES quebra tudo, ELES destrói tudo. É ELES. E eu, - Mas até estivemos aí conversando como o diretor, só que faz tempo que não tem um portão, que não tem uma quadra adequada nessa escola...(e a cozinheira) - Ah mas não adianta, ELES destrói tudo! Respondi: - Mas pelo tanto de anos que não se reforma nem nada, realmente fica deteriorado desse jeito, você num acha que devia de ter uma atenção pra escola, uma coisa melhor pra proteger, pra melhorá e os alunos sentirem melhor dentro da escola? Ela disse: - A, então cê fala cum eles. Você trabalha na escola? Eu falei, não. - Sou do Conselho. Ela admirou: - Cê é do conselho dessa escola? Falei - Não, a gente (eu e o Paulo que estava comigo), a gente pertence ao conselho de TODAS as escolas! A mulher ficou tão assustada com a gente. Quando fomos embora pensando naquele ato discriminatório o Paulo ficou quieto, e eu também, e voltamos quieto pensando, pensando. Daí ele falou. – Tenho uma idéia! E foi quando resolvemos fazer a exposição das fotos do Sebastião Salgado que foi doada pra Casa da Fazenda. O supervisor de ensino da época abraçou a idéia e agilizou. (70)*

A exposição das fotos de Sebastião Salgado percorreu várias instituições de ensino, inclusive fora do bairro e fora da cidade, servindo de suporte pedagógico para as aulas de Português, História, Geografia, Artes, Ciências.

Marta, que na época capacitava educadores para a Educação de Jovens e Adultos, pensou numa coisa semelhante, só que a partir das fotos tiradas pelos próprios jovens moradores na Cidade Tiradentes:

*Eu fiquei imaginando que projeto agente podia desenvolver na Cidade Tiradentes pra chamar os jovens. Hoje a grande maioria dos jovens tem celular e gostam de fotografar e vivem tirando fotografia pra tudo quanto é lado [...] Mas na época, eu fiz um projeto que se chamou *Fotografando a Realidade da Cidade Tiradentes* que foi um sucesso. (55)*

Marta ajudou a abrir dezenas de salas de Educação de Jovens e Adultos ampliando as já existentes no Projeto de Paulo *Orelha de Caderno*. Os locais eram espaços ociosos de escolas, postos de saúde, igrejas, garagens e coberturas de fundo de quintal que na maioria das vezes funcionavam em condições precárias. Marta cria um fórum permanente de capacitadores para formar uma rede de apoio envolvendo mais pessoas da comunidade possibilitando a troca de experiências tão importante para a solução dos conflitos em sala de aula:

Os mais machistas a gente percebia na cara deles o medo que eles tinham da mulher estudar e depois abandonar ele porque ele não tinha estudo. E tinha aula numa igrejinha no Barro Branco que chamava Nossa Senhora da Aparecida que também o pessoal sentava no banco, punha o caderno na perna...(84) Na faculdade, tive a idéia de levar a capacitação de Educação de Jovens e Adultos pra lá, ligado ao Programa Federal - Capacitação Solidária. Aí nós envolvemos jovens que se tornaram professores, e jovens que não eram professores mas que sabiam mais e as donas de casa que se tornaram também os professores desse projeto. (56)

A ação política de transformação estratégica (Dussel, 2007) tem no consenso dos vitimizados alguém que elegem como representante para fazer valer a sua voz, e os proteger das injustiças (p.148). Em muitas situações na escola em que os alunos são rotulados e inferiorizados, o trabalho do professor é árduo e solitário. Valéria atuava junto aos alunos do PROFIC (p.122) e era criticada porque aproximava as famílias da escola através de reuniões mais acolhedoras tratando os pais como visitantes ilustres:

Era difícil, não era tranqüilo. Tinha um grupo de professores que dizia - *Porque vai dar café da manhã na sua classe? Manda a mãe tomar na casa dela!* Que não sei mais o que. Pra mim era um momento mágico. Eu brincava respondendo: *É porque eu não tenho o que fazer* (63)

Cuidar do vínculo amoroso entre os pais e a criança foi a forma que encontrou para os alunos sentirem-se valorizados e seguros:

*Que o aluno bom é seu filho!* Teve uma vez que uma mãe chorou, que eu não sabia quem era o filho dela. Eu insisti que sabia. Um menino de 4<sup>a</sup> série. Ela disse: - *Professora, é a primeira vez que venho numa reunião e não sou humilhada publicamente...*(58) [...] Como que ela era humilhada: todo mundo dizia que o filho dela era “filho do capeta”! Eu falei pra ela – *E a senhora acredita nisso?* Ela disse: *Acreditei professora*, ela disse que aprendeu com o pai dela que o que um professor fala é lei. Respondi – *Eu posso dizer o que ele é. Ele é uma pessoa maravilhosa. Vamos tirar esse rótulo de filho “capeta” e vamos enxergar um outro lado dele pra senhora vê como ele é capaz.* Então, essas reuniões quando eu dava, falava como a sala ia, apresentava as atividades, elogiava.(61)

Muitas vezes, o mecanismo da discriminação é produzido pelo próprio sistema refletindo nas interações sociais. As atividades artísticas e a prática de atitudes cordiais produziram novos olhares sobre os alunos rotulados:

O rótulo existia para aqueles alunos do reforço, do PROFIC. O PROFIC criava um rótulo os fracassados, e eram vistos pelas próprias crianças das outras salas e pelos professores e as tias da cozinha...(78) Se eles repetiam o prato - *Ah mas tinha que ser mesmo do PROFIC !* (80). [...] quando eu falo em transformação eu falo no aspecto mais intrínseco da vida, que a criança que você olhava só passava sofrimento, e quando você via aquela boquinha abrindo e fechando pra cantar, e se comparasse antes e depois então você vê. (122) E era muito comum ter umas mães que tinham filhos problemas que bagunçavam, não estudavam, então o que eu fazia? Estes é que eram os meus secretários. Entendi que aquela forma agressiva, era uma forma de aparecer, de chamar atenção. Então se quer chamar atenção, chama fazendo uma coisa boa, e que aparece. Então é ele que distribui material, organiza a sala, então o que acontecia....as mães dos mais danados apareciam, eu fazia a reunião, acabava a reunião e estas mães me perguntavam: - *Professora a senhora nem falou nada do meu filho. Mas como eu não falei mãe, eu falei que esta sala é maravilhosa, de meninos e meninas bons, educados, que é reflexo da educação que eles recebem em casa, eu estava me referindo ao seu filho.* (53)

Casali (2007) explica que a pedagogia torna-se conflituosa quando o educador crítico interfere nas relações de poder das instituições e no próprio sistema organizativo do ensino (p.139-140). Paulo aproveitou o Projeto *Orelha de Caderno* de alfabetização de adultos que acontecia nas salas cedidas

dentro dos equipamentos do bairro para ampliar os debates sobre africanidade e racismo:

É quando a gente cria essa discussão no Orelha do Caderno é que a gente cria outras discussões nas escolas pilotos que tinham salas, no Posto de Saúde, e nos movimentos sociais que tinham salas ... e aí começa entrar na reunião pedagógica mesmo criando as *Pedagogias Extra-Muros* no Oswaldo Aranha e fazer as pessoas entrar na escola já com um olhar pedagógico de querer mais na escola. E aí eu desenhei na porta da escola uma quadra, um meio campo aqui, e um meio campo dentro da escola com uma bola como se fosse uma bola de vôlei batendo aqui (fora) e lá (dentro). De cara, a intenção era mostrar essa situação. Tinha vários desenhos na calçada pra discutir um pouco de música, um pouco de história (52)

Francisco, depois que organizou um grupo Hip-Hop, inspirou outros 40 grupos através da música, da dança e estudos. Esses outros jovens, pertencentes a várias escolas diferentes, começaram a se comunicar para se aperfeiçoar e organizar festivais, diminuindo consideravelmente o revanchismo intergrupal existente na cultura escolar:

O primeiro trabalho que fizemos [na Cidade Tiradentes] foi em cima da posse mesmo porque os grupos num tinham posse, ou seja, num tinham uma bandeira, uma luta, num tinham noção. Faziam música inspirados nos outros grupos, como num certo modismo. Daí começamos a procurar e a passar a formação política, e a galera começou a se interessar. (95)

A educação para uma cultura de paz é multivocalizada, inter e transdisciplinar, na medida em que se utiliza de vários instrumentos, várias linguagens e vários canais de comunicação, chamando a nossa natureza compassiva para lidar com conflitos:

...foi através do som, da música, e começamos a freqüentar a quadra da escola SALGADO e aí conhecemos o segurança o BIRO e até hoje ele tá lá - *Ô Biro, deixa a gente chegá!*(105) *O Biro como é que é, final de semana, e tal. Pega pra nós lá a extensão e a gente põe o som aqui fora.* Ai começava a colocar o som e vem o pessoal (107) Tinha a música, intervalo pra um bate papo, voltava a musica, conscientização e debate, rima e dança,

parada e recados. Então a distração era essa, mas tinha também as situações complicadas ..(o trâfico) (110) Mas eles até que respeitavam a gente, e a gente vinha ali arrebatá quem era do demônio (drogas). As vezes fico pensando como é que tive tanta coragem? Na cara larga mesmo, num tava nem aí, mas tinha a questão respeito. Por mais que estavam errados eles respeitavam a gente. E eu lá no discurso, lá no microfone eu sempre lançava uma.(112) Eles se sentiam bem, às vezes ficavam de olho...só olhando. Uns começaram a frequentar com a gente os lugares graças a Deus a até falam agora – *Se num fosse vocês eu num estava mais nesse mundo*. Puxa vida olha só! (114)

Em relação à pergunta n. 3 do roteiro – *O que pensa da prática docente* – preferimos expor os relatos dos professores para ao final comentar. Alguns respondem a essa pergunta com exemplos, outros através de respostas elaboradas. Em todos os relatos verificamos que a noção de atuação docente retrata um ativismo civil, com bases em estudos de cunho científico, político e cultural; esta foi a via que todos lançaram mão para uma maior humanização (cultura de paz). Francisco ilustra bem com seu relato:

E tinha uma outra demanda também, as mulheres. Dentro do Geledes tinha o SOS Racismo, o programa de Saúde, Saúde Mental, Direitos Humanos. Então, o Geledes nos capacitava de acordo com a nossa demanda: na época a garotada, as meninas jovens ficando grávida com 12 – 13 anos. *Que negocio é esse?*(116) Aí fizemos um “Programa Jovens no Farol”, que era para prevenção e valorização da vida. Fizemos aqui no bairro Cidade Tiradentes. Fizemos o que? Colocamos os banners, algumas faixas falando sobre o “Programa Jovens no Farol” e conversamos sobre os métodos conceptivos e contraceptivos e com uma empresa aí que fornece preservativos, conseguimos camisinha, não pra incentiva a relação sexual, mas sim pra mostra que existiam métodos...(117) E a gente, além de entregar o preservativo, entregava um ingresso para uma palestra na escola, sobre *o que é que é a sexualidade e a saúde, e que todo mundo tinha um tempo, que era legal mas que devia ser consciente...nê que poderia ter uma doença que poderia prejudicá*(119) era meio espontâneo (para explicar a metodologia da aula), uma idéia puxava a outra, vamos lá, conversávamos mesmo, essa era a aula!(123)

João relaciona a prática docente com a luta social no processo de humanizar-se:

O foco da Educação deve ser sempre no Humano, só que tem algo assim que a própria organização social está muito mais presente num outro foco sem entender que o foco da educação é o Humano. Aliado a isso a própria dificuldade do professor é com as questões de enfrentar cotidianamente as exigências sem perder este foco. (140) E se a gente não entender a educação humanista como cultura de paz, acabamos entendendo a cultura de paz como uma coisa descolada da luta social que é o que nos torna mais humanos. É como a questão ecológica, então a pessoa fica lutando pela questão ecológica e quando fala em ecologia ele lembra da Amazônia, do Aquecimento Global que são importantes, mas não começa evitando gastos, separando lixo em casa e não vê o ambiente escolar, a questão relacional e de cultura social, o bem estar, a saúde, a saúde mental e aí fica uma bandeira distante.(143) [ ao perguntarmos se suas convicções tinha princípios religiosos responde] Não, até perguntaram uma vez pra mim. Acho que os princípios religiosos são pontos de apoio. Mas é uma coisa que vem de dentro mesmo, é só (145)

Marta também enfatiza a luta social como mola mestra da prática docente:

...fica claro como a Cidade Tiradentes sai dessa crise. Foi pelo trabalho colaborativo e coletivo. Ela sai pela força do movimento social. (94) Eu acredito que o movimento social é a mola mestra de todas as lutas. Quando nós professores envolvidos, quando chegávamos na sala de aula pra dar aula, e olhávamos pros nossos alunos, não eram alunos que estavam ali pra aprender português, matemática só, eram filhos de pessoas que participavam de uma coisa maior: *A luta era uma só*. Aí está a grande sacada da escola em comunidade. A escola tem que ir até a comunidade. Se a escola não vai até a comunidade, como ela quer educar? (101)

Maria, assim como Francisco, dá exemplos concretos do resultado de seu trabalho no incentivo à continuidade aos estudos:

É isso, e aí foi interessante que nós fomos no encontro [só de professores] e tem aquela coisa né, eu sou professor, e quando a instituição viu os meninos chegando junto comigo que foram alunos deles na alfabetização, foi assim: - *Você aqui, convidado?* Eles [os professores] se assustaram sabe. Os meninos tinham interesse, mas os professores só comentavam que estavam ali porque foram obrigados a cumprir e ficavam discutindo marca de carro...e sei lá mais o que. Os nossos não! entraram assim nos

grupos e começaram a dar “pitaco” mesmo. Os professores ficaram assustados com os meninos, tudo jovem mesmo, e bons, participando da discussão, falando de política! (99) [Em seguida ela me leva para uma pilha de livretos e me deu um deles confeccionado pela juventude local. Uma cartilha que fala sobre doenças infectocontagiosas e a identidade negra, uma produção resultante de uma capacitação. A cartilha escrita, ilustrada e entremeada de poemas é distribuída gratuitamente para a juventude local em parceria com os movimentos sociais.] (119)

Paulo revela perseverança em criar projetos culturais relativos à condição negra e cuida para concretizá-los:

Em 1997 aqui em Cidade Tiradentes, penso na alfabetização pra essa discussão dos negros. Aí vejo que tem universidade interessada também participando porque a comunidade daqui escolhe a Unicsul porque tem gente de lá aqui. E eu venho colocar essa discussão da questão negra e começo como dinamizador cultural de um evento envolvendo a alfabetização e setores, mas uma alfabetização de um outro jeito (48) Em cima da proposta de Paulo Freire envolvendo a condição humana dos negros, e aí eu escrevo um cartaz pra dinamizar a inscrição e criação de salas no MOCUTI e era mulher que vinha com criança querendo estudá, e moleque envolvido (drogas) querendo volta a estudá sabe, e LA (Liberdade Assistida) querendo estudá com toda uma pedagogia interessante que o pessoal via e pensava – *Existe essa escola aí?* (50) O Parque da Consciência Negra com uma Casa de Cultura que é um projeto meu, com mais uns amigos, que está tramitando. Até o desenho eu fiz e eles estão construindo, mas que tem muito neguinho vindo e dizendo coisa. Eu fico na cobrança. O pessoal sabe que eu sou assim, sou esperto, tenho visão, num sou limitado, tenho coragem, acompanho a questão da Lei 10639<sup>104</sup> nas escolas e vejo se tá no currículo e o que tá rolando.(56)

---

<sup>104</sup> BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Essa Lei torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O artigo 1º diz que ”O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Valéria entende que a ação docente deve ser canalizada para a transformação:

Eu valorizo muito a alfabetização, mas acho que a escola está além disso, e ela tem o poder porque o professor tem o poder de sedução, ...essa é a minha crença, eu acredito que esse poder de sedução pode despertar um lado positivo nas pessoas. (133) Porque penso que transformar ele, o aluno, é transformar ele na casa, na vida. Ensinar ler e escrever é muito pouco. (131)

Nos depoimentos desses professores, vemos um *sentido fraterno* na prática política da ação docente. Ela vem da necessidade de organizar as energias para resolver conflitos desumanizantes, que é o sentido próprio da educação humanista, com empreendimentos ousados, que visam a mudanças na cultura, nas organizações, nos conhecimentos e nas relações sociais. Casali (2007) analisa a crise na educação como uma crise de substância do conceito de política e de ética, decorrente de uma formulação ideológica que inverteu posições entre povo e poder (p.138), e explica que nesta relação há um sentido preconceituoso que força o povo a obedecer seus representantes, e não o contrário (DUSSEL, 2007).

A adesão à práxis transformadora se dá por princípios humanísticos. A paz é o princípio para o enfrentamento dos conflitos e carece de educação; não a paz negativa, como simples negação da guerra, mas a paz positiva quando restaura a dignidade, a verdade, a ação política (ética) em favor dos direitos humanos. Parafraseando Dussel (2007:54), *a fraternidade universal que é a que Kant postula (para alcançar um dia a paz perpétua) mostra que a ação política se funda mais na fraternidade (um valor positivo) que na pura inimizade que, embora exista, deve disciplinar-se para chegar a ser uma relação política (o político da ação é justamente aquilo que promove a amizade cidadã e não a oposição destrutiva)*.

Segue, para encerrar a análise, o relato de Francisco, que um dia sem perspectiva, se revela entre as melhores expressões artísticas da Cidade Tiradentes e com esta auto descoberta, agora como professor, investe em estratégias semelhantes a que recebeu outrora de professores vários, para ensinar seus alunos:

Então, fomos convidados pelo Geledés, que nós participássemos de um Seminário que aconteceu lá em Guarararema no começo dos anos 90. Vários Grupos, o MM Conexão Brake Rappers <sup>105</sup>, o personalidade negra que a gente chama de jazz, dança de rua, o Kal do Conceito de Rua, uma menina do Hip-Hop mulher uma posse aqui da Zona Sul que era bom se você entrevistasse...a Shary Laine que também é uma das pioneiras Hip-Hop feminino e tem página junto na internet que é da Vila Carrão.(58) O Geledes me proporcionou isso pra gente trazendo personalidades do Movimento Negro, e também de escritores famosos e começamos a conhecer a luta deles e a partir daí começamos a nos fortalecer. A gente pegava muita coisa – era fragmentado, mas eu gostava muito de ler Clóvis Moura <sup>106</sup>. (60) Então também fizemos o Projeto Rappers em parceria com o Geledes. O projeto trabalhava com temas que eram relevantes pra gente estar discutindo e o Geledes oferecendo pessoas pra fazer esta discussão com a gente (61) Montamos um acervo de livros importantes..na Rua Fagundes que nem tem mais até porque numa questão de economia, parou aquele espaço. O Geledes recebia entidades estrangeiras e aí montamos a primeira revista direcionada para a juventude negra chamada *Pode Crê*<sup>107</sup> e no projeto desta revista num tinha propaganda de bebida, de cigarro, nada disso, só agenda cultural mesmo. Havia história de nosso povo e uma contextualização de nossa história pros dias de hoje. Porque nossa história num começou na escravidão...(62) Então a partir daí começamos a querer saber mais... querer o que num tava lá no livro. Queria saber quando surge a nossa origem, qual a contribuição que os negros deram pra humanidade e aí .começamos a animar, conhecer um pouco dos Black Panthers (Panteras Negras – o conjunto Norte-Americanos) e ver como lá o racismo era diferente do nosso (67), o racismo cordial, disfarçado, escondido (68). Que existe muito forte! A gente até percebe no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) quando vamos trabalhá a questão da Africanidade. É um silêncio total.(72) Ai eu fico pensando, se a escola nesse ponto, ela num tá pegando nem no tranco. Assim, porque, mesmo com a história desse bairro, ainda há um tipo de atitude de negação dessa realidade dentro da escola. Ou seja, mesmo com uma história da realidade do bairro, a escola ficou alienada desta história ou é a formação do professor que é alienante.(82)

<sup>105</sup> Os cantores de rap são conhecidos como *rappers* ou *MCs* que é a abreviatura para mestre de Cerimônia ou quem convida a interagir.

<sup>106</sup> **Clóvis Moura** (1925-2003) Sociólogo, jornalista e historiador, militante do Partido Comunista. Livros: Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas (1959) A sociologia posta em questão (1978) Diário da Guerrilha do Araguaia (1979) Os Quilombos e a Rebelião Negra (1981) Brasil: as raízes do protesto negro (1981) As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira (1990) Dicionário da escravidão negra no Brasil

<sup>107</sup> **Pode Crê- Artigos, estudos & posicionamentos da Juventude Negra do Brasil – Geledés – Instituto da Mulher Negra.** Disponível em <http://www.geledes.org.br/revista-pode-cre/> Acesso em 7 de junho de 2010.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A história, assim como a vida, não é linear. Ela vem marcada por desvios e transgressões; não existem casuís mos, embora aconteçam ocorrências inexplicáveis ou não controladas que nos assustam. A pulsão pela vida vai além de crenças dogmáticas e seus desdobramentos. Se o real está ingovernável, a escola é um dos espaços onde pensamos juntos num futuro possível e conhecimentos para torná-lo realizável. Deveríamos então garantir no currículo a comunicação expressiva do diálogo das palavras, das artes e das manifestações, as necessidades consensuais e os dissensos, de modo a discutir sobre os objetivos e as demandas sociais; entender as indignações sobre as injustiças e violências, entre vozes e expressões que nos diferenciam e nos igualam quando nos juntamos ou nos separamos dos grupos, mas, sobretudo, quando somos escutados e escutamos o que seria justo e equânime para nós e para os demais diferentes de nós.

Longe de serem conclusivas as reflexões desta tese, a mediação de conflitos relacionada à prática política da ação docente, traz à tona a redescoberta da herança comunitária, sem a qual somos incapazes de reconhecer as injustiças que recebemos ou que praticamos, de resolver ou de superar quaisquer problemas ou mesmo de construir conhecimentos sob uma nova matriz de organização social. *E porque necessitamos da esperança para conduzir nosso destino, o desafio é retomar os elementos culturais que devolvam a essencialidade da prática política dos educadores em sua característica utópica de perceber a realidade inconclusa, e de apostar nas habilidades dos seres humanos* (p.109).

## BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelho ideológico do Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro:introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2.Ed.Rio de Janeiro: Graal, 1985.128p

ALCANTARA JUNIOR, José O. Georg Simmel e conflito social. (artigo). *Revista da Universidade Federal do Maranhão*. Caderno Pós-Ciências Sociais - São Luís, v. 2, n. 3, jan./jun. 2005

APPLE, Michael, W. *Ideologia e Currículo*. 3. Ed. Tradução Vinícius Figueira. 3 ed.Porto Alegre: Artmed, 2006.288p.

\_\_\_\_\_. *As categorias do senso comum e as políticas de rotulação*.

\_\_\_\_\_. *Cinco Princípios para uma Escola Democrática: um encontro com Michael Apple*. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ano 2006. Fonte: Portal Planeta Educação.

\_\_\_\_\_. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Curriculum sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. 1.Ed.São Paulo: Papirus, 2007.128p.

ARANHA, Maria Salete Fabio. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C32; 2000.196p.

ARENKT, Hannah. *A condição Humana*. Tradução de Roberto raposo. Rio de janeiro, Forense Universitária (2007).352p.

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, LTC, 2.Ed.1981.279p.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 405p.

BRANCHER, Eleoberto Narciso; RODRIGUES, Maristela Marques; VIEIRA, Alessandra Gonçalves Vieira. *O direito é aprender*. Brasília: FUNDESCOLA/PROJETO NORDESTE/MEC, 1999. 82p.

\_\_\_\_\_. *Justiça restaurativa: a cultura de paz na prática da justiça*. Disponível em: [ijj.tj.rs.gov.br/ijj\\_site/docs/JUST\\_RESTAUR/VIS%C3O+GERAL+JR\\_0.HTM](http://<a href=) - 21k>">ijj.tj.rs.gov.br/ijj\_site/docs/JUST\_RESTAUR/VIS%C3O+GERAL+JR\_0.HTM - 21k> Acesso em 10 de setembro de 2009.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. 1.Ed. Rio de Janeiro: Zaar, 2001.260p.

CASALI, Alípio Marcio Dias. D. Um olhar filosófico sobre a questão da exclusão escolar. In: QUEIRÓS, José J. *Tensões e polaridades*. São Paulo: FECS: USP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Política, Ética e Educação*. Conferência proferida no II Congresso Nacional Juvenil de filosofia y Pedagogia: los jóvenes frente a La ética e La política Normal de Bucaramanga nos dias 22, 23, 24 de Agosto de 2007, Inédito.

\_\_\_\_\_. Educação Vital para a escola. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 297 – 315, Maio/Ago, 2005.

CARVALHO Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.Ed.São Paulo: Brasiliense, 2001.118p.

\_\_\_\_\_. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo* em 14 de março de 1999, Caderno Mais, PP 3-5.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6.Ed.Editora Cortez 2003.164p.

CESAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Dissertação de mestrado Unicamp -1998.

\_\_\_\_\_. Por uma genealogia da adolescência". *Cadernos da FCC*, v. 9, n.1, 2000. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP , Marília.

CONDORCET, M. *L'instruction publique*. (Rapport,1792) In: Séverac, J.B. *Condorcet*. Paris. Michaud, s.d.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa* n.116 São Paulo jul. 2002 ISSN 0100-1574 versão impressa

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade . *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 15, p. 11-20, jan./jun. 2007. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. *knowledge and human values*. Palestra apresentada no II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, de 06 a 12 de setembro de 2005, Vila Velha/Vitória - SC – Brasil.

\_\_\_\_\_. *Educar para crescer*.  
Fonte:<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/paz-se-aprende-escola-423882.shtml>

Acessado em 5 de maio de 2010.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia (1922).In: *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés,1984.91p.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. 1. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais; São Paulo: Expressão Popular, 2007.178p. Coleção Pensamento Social latino Americano.

\_\_\_\_\_. *Tese 14. Os princípios crítico democrático de transformação estratégica*.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. (1952) Tradução de Anísio Teixeira. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.97p.

EINSTEIN, Albert e FREUD, Sigmund. *Por que a guerra?*Tradução de Duarte Costa Cabral. Portugal: Publicações Europa-América LTDA, 2007.63p.

Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei n.º 8.069*, de julho de 1990.

*Enciclopédia digital de direitos humanos II*. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dhnet/cdrom/cd2002/index.html>>  
Acesso em 11 de julho de 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 16. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.79p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.184p.

GALTUNG, Johan. *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973. 213p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.102p.

HOBSBAWN, Eric J.. *A era dos extremos: o breve século XX:1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita.São Paulo: Companhia das letras, 2008.

JARES, Xesus R.. *Educar em tempos difíceis*. Tradução de Elisabete Moraes Santana.São Paulo, Palas Athena, 2007.193p.

\_\_\_\_\_.*Pedagogia da convivência*.Tradução de Elisabete Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.239p.

KANT. Immanuel. *Sobre a Pedagogia* (1923, p.441-449), Tomo IX das Obras Completas da edição da Real Academia Prussiana de Ciências publicada em 1923. Tradução de Francisco Cock Fontanella, uma publicação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, 1996.

\_\_\_\_\_.*Para a paz perpétua* (1785). Tradução de Bárbara Kristensen - Estudo introdutório de Joám Evans Pim. Instituto Galego de Estudos e Segurança Internacional e da Paz, 2006 – Ensaios sobre Paz e Conflito. vol. V.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002.250p.

KRAMER, Heinrich e SPRENGER, Jacobus. (1487) *O martelo das feiticeiras*. RJ: Rosa dos Tempos, 2004.

L'AJONQUIERE, Leandro de. O legado pedagógico de Jean Itard. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia 6(12) 37-51. Janeiro-dez.1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. 1 Ed. São Paulo, EPU, 1986.99p

MARX, Karl. *O capital* .(1867) São Paulo: Abril Cultural, 1983. 1. I, v.1.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. (1948) Tradução SHAEFER, Bebel Orofino. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2000.240p.vol.3

\_\_\_\_\_. *Fúria e Esperança: a Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren*. *Revista on-line. Currículo sem fronteira*. Los Angeles, Califórnia. v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

Disponível em:<[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>  
Acesso em 12 de janeiro de 2008.

Michaelis - *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Os recentes debates sobre currículo no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *O campo do currículo no Brasil: origens e desenvolvimento inicial*. In: Candau, Vera Maria (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MULLER, Jean Marie. *O princípio da não-violência*. Tradução de Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007. 280p.

NASCIMENTO, Romulo Pereira. *Relações sociais em Cidade Tiradentes: um estudo preliminar das relações entre educação e moradia*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Dissertação de Mestrado, 1998.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A paz no cotidiano. In: ROIZMAN, Laura e DISKIN, Lia. *Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Edusp, 1997.

RABANI, Martha. *Porquê educar para a paz*.

Disponível em:<<http://www.abmp.org.br/textos/183.htm>> Acesso em: 27 de julho de 2009.

REVER –Revista de Estudos da Religião. Pós-Graduação em Ciências da religião - PUC-São Paulo, 2006.

Disponível <Revista de Estudos da Religião – REVER ISSN 1677-1222Pós-Graduação em Ciências da Religião - PUC-São Paulo>

Acesso em 16 de novembro de 2006. Acesso em 20 de julho de 2009.

ROSEMBERG, Marshall. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução Mario Vilela. São Paulo: Ágora,2006. 285p.

SACKS, Oliver. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.p.198-207.

SAMPAIO, Lia Regina Castaldi; BRAGA NETO, Adolfo. *O que é mediação de conflitos*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.145p. Coleção Primeiros Passos; 325.

SARAMAGO. J. O fator Deus. *Folha de São Paulo* em 19 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/ponto\\_de\\_vista/jose\\_saramago.htm](http://www.faced.ufba.br/ponto_de_vista/jose_saramago.htm)> Acesso em: 15 de novembro de 2008.

SCHILLING, Flávia. *Um olhar sobre a violência na perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima*. Revista IMESC.n.2, 2000. pp 59-65. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 297 – 315, Maio/Ago, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educar, condicionar ou punir? Problematizar/pensar os caminhos da educação para um outro mundo possível*. In: Fórum Mundial de Educação, 2004, São Paulo. Anais do Fórum Mundial de Educação, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A prática tridimensional como mediação do existir. In: *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Agua. 2006, 176p. Cap. 3 e 4

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina .Extra e inter walls violence. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol 16, febrero, numero 45. Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais Brasil. 2001. pp 145-164.  
Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/107/10704508.pdf>>  
Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. Petrópolis: Vozes, 1999.747p.

BAHIA, Norinês Panicacci . *UMESP Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?* GT: Estado e Política Educacional/ nº 05.  
Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0515.pdf>.  
Acesso em 23 de setembro de 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Para onde caminham o Cieps? uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, M. Aparecida A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. In *Cadernos CEDES* n. 28, Campinas: Papirus. 1993, pp.31-48.

Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

Inteligências abstraídas, crianças silenciadas, a avaliação das inteligências. In: Revista Psicologia USP, 1997, vol.8 n. 1,p. 63-89.

FERNANDEZ, Alícia. *Os idiomas dos aprendentes: Análise das Modalidades Ensinantes com Famílias, Escolas e Meios de Comunicação*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.224p.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é pragmatismo*. Centro de Estudos em Filosofia Americana. Portal Brasileiro de Filosofia.  
Disponível em  
<<http://www.filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=44>>  
Acesso em 17 de julho de 2007.

GUIMARÃES, Arthur, GOMIDE, Heloisa. *Emile Durkheim, o criador da sociologia da educação*. Grandes Pensadores.  
Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166\\_out03/html/pensadores](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores)>  
Acesso em 17 de julho de 2007.

MAIA, Maria do Carmo MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. *Análise dos índices de evasão nos cursos superiores à distância do Brasil*. FGV-EAE. São Paulo, 2004.

*Revista on-line de Economia.*

Instituto Millenium. Artigos, Pesquisas e Vídeos.

Disponível em [www.imil.org.br](http://www.imil.org.br)

Acesso em 20 de junho de 2010.

Resolução SE N.º 18, de 02 de março de 2007.

RIZZINI, Irma. Irene. *Institucionalização das crianças no Brasil*. São Paulo, Loyola, 2002.94p.

SANTOS, Lucília Licínio de C.P. *Bernstein e o campo educacional*: relevância, influências e incompreensões. Cad. Pesqui. n.120. São Paulo Nov. 2003.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>>

Acessado em 20 de janeiro de 2010.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes*: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.276p.

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram agendadas com antecedência, em locais de preferência dos entrevistados, em ambientes descontraídos, seguros de interferências. As perguntas foram dirigidas levando-se em conta a sequencia do pensamento do pesquisado, procurando conduzir a conversação recorrendo à memória dentro de uma narrativa natural, sem interromper o seu fluxo.

O roteiro foi orientado pelas perguntas:

- 1- O que o levou a ser professor na Cidade Tiradentes;
2. Quais os conflitos (*impedimentos- obstáculos*);
3. As mobilizações para solução dos conflitos;
- 4- O que pensa da prática docente.

A apresentação do teor da pesquisa, a intenção e objetivo, bem como a autorização de uso de gravador, fotografias e sigilo das identidades foram registrados em documento próprio, o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido. - TCLE*<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE  
PARECER CONSUBSTANCIADO  
Protocolo de pesquisas nº 154/2010

PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais conforme determina a Resolução 196/96 CONEP/CNS/MS após leitura da Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa oferecida pela pesquisadora contendo esclarecimentos do Teor da Pesquisa, objetivos e ciente dos serviços e procedimentos aos quais eu serei submetido(a), e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado pela pesquisadora, formo o CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO de concordância em participar como voluntário(a) da pesquisa proposta.

Fica claro que fui orientado individualmente pela pesquisadora que como sujeito da pesquisa, eu poderei a qualquer momento retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO e deixar de participar deste estudo, e que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força de sigilo profissional.

Autorizo (  ) não autorizo (  ) uso de gravador durante as entrevistas.

São Paulo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010-08-23

---

Nome – RG do entrevistado

---

Nome – RG da testemunha

---

Nome – RG da testemunha

## CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Eu Magda Marly Fernandes, pós-graduanda da PUC de São Paulo, com RG.6083690 e CPF 60616296800, moradora na Rua Santo Egidio 212, Chora Menino São Paulo/SP, e-mail [magda@ajato.com.br](mailto:magda@ajato.com.br), estando preocupada com as formas de mediação de conflitos sem uso da violência, resolvi fazer uma pesquisa que propõe mostrar como os conflitos gerados na constituição do bairro Cidade Tiradentes – Zona Leste da Cidade de São Paulo – foram mediados a partir de ações de alguns professores que lá trabalharam da década de 1990.

Estarei verificando junto aos professores selecionados quais as razões ou argumentos que os levaram a criar ações educativas e culturais na intenção de resolver conflitos na escola e na comunidade, e como organizaram-se para superá-los.

Esclareço que o critério de seleção dos professores se deu a partir de relatos em conversa informal com vários cidadãos de Cidade Tiradentes durante o levantamento histórico do bairro.

Por isso, dirijo-me ao Senhor/Senhora e solicito sua autorização para entrevistá-lo(a) como participante voluntário(a) desta pesquisa cujas informações poderão apontar maneiras empíricas de resolver conflitos sob o prisma de uma Cultura de Paz.

Afirmo também que manterei aberta a pesquisa para acompanhamento do entrevistado (a) mantendo sigilo das identidades, bem como a permissão de uso (ou não) de gravador, fotos durante a entrevista.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Magda Marly Fernandes  
RG.6083690 – CPF 60616296800  
Rua Santo Egidio 212 – Chora Menino  
E-mail – [magda@ajato.com.br](mailto:magda@ajato.com.br)  
Tel: (11) 9602-2911/ 2977-1624

**A – Transcrição da entrevista 1 - João (nome fantasia)**

*P – Pesquisador  
S – Sujeito  
Numeração - parágrafos*

*OBS. A entrevista foi realizada em 13 de abril de 2010 no espaço de trabalho do entrevistado: uma sala de reuniões. Atendeu dentro do horário combinado sempre muito sorridente e atencioso com todos. Mudamos de sala devido a interrupções freqüentes.*

**Entrevista**

1. P – Então, sei que você tem muita história pra contar que dá pra fazer um livro. Iniciei a conversa (interrupção – celular e desligou), primeiro eu queria saber o seguinte... (outra interrupção, agora de uma colega professora para dar um recado), continuei mexendo num bloquinho de notas com o roteiro que seguia nas entrevistas. Então, eu tenho um roteiro (mostrei e continuei) vamos começar com virar professor e atuar na Cidade Tiradentes.
2. S – Eu virar professor...
3. P- É como é que foi, o que vem pra você...alguns decidem desde criança, outros percebem durante a formação, mas sei que sua opção foi a Biologia né? (já havia pesquisado alguma coisa sobre sua trajetória).
4. S – É comigo foi diferente, eu fiz Biologia com intenção de Laboratório; quando terminei Biologia, fiz Análises Clínicas com intenção de já trabalhar em Laboratório de Análises Clínicas.
5. P – Que coisa...
6. S – É, e aí eu terminado a graduação e passado no concurso de Laboratório, eu já fiz uma especialização em Análises Clínicas, daí eu saí...provavelmente eu faria Mestrado em fisiologia animal (riu).
7. P – O que foi, então? (Ele continuou sorrindo) Bom alguma aconteceu aí, ( e ele continuou sorrindo) você não deixou, deixou?
8. S – Não, eu não deixei, eu deixei esse lado específico da Fisiologia Animal. Hoje não, eu penso em Saúde. Então, que é que aconteceu? Eu tava lá trabalhando no Laboratório , e, ah..., me convidaram pra substituir, que na verdade nem era substituição, era pra pega uma aula como ACT (professor assistente em contrato de trabalho temporário pela Secretaria do Estado da Educação).
9. Já estava no segundo semestre do ano e não tinha (enfatizando a fala)... a escola não tinha professor, estava sem professor! Veja só, estávamos em agosto, e até aquele momento a escola não tinha professor.
10. P – Que é uma...que é uma constante no Setor Público o aluno ficar sem professor de Química, de Biologia, de Física. No privado também...
11. S- É, então me convidaram, aí, falaram: - *Olha são poucas aulas...mas eu fui ver essas aulas.* E nessa época, .... é (tentando lembrar) ainda não morava em Cidade Tiradentes, morava em São Mateus. Aí depois, quando cheguei nessa escola ...
12. P – Escola lá de São Mateus, lá...naquela região?
13. S – Não, não, era na Cohab Prestes Maia.
14. P – Esta Cohab era na Cidade Tiradentes?

15. S – Era administração de Cidade Tiradentes, mas antes ela era uma Cohab separada, aliás, ela é a Cohab mais antiga. Ela veio de um projeto piloto que não deu certo (pensando), então, ela veio de um projeto piloto que não deu certo ... (repetiu ainda pensando).
16. P – Será por causa do nome (risos).
17. S – Aí resultado, eu fui lá dar aulas né, pra 5ª série. Daí fiquei lá dando aula numa boa, dando aula de Ciências, pra mim era outro mundo, assim, prá mim foi novo, uma coisa... o que eu achava incrível é que eu passei no curso de Biologia inteirinho e eu tentei pra Educação porque quando eu me deparei na escola, nossa, sabe quando parece que abriu outro mundo?
18. P – Você se deparou com a necessidade de conhecimento, a necessidade das pessoas saberem da saúde?
19. S – É isso, aí quando eu vi aquilo, a necessidade, pensei *eu preciso estudar porque eu quero ensinar* e nesta identificação pensei em fazer Pedagogia. Então era agosto mais ou menos, eu prestei vestibular novamente e fui fazer Pedagogia porque eu queria entender de Educação e queria dar aulas. Então prestei vestibular e tal, e aí, no início do ano, eu já estava como professor ACT que agora é OFA (sigla para a mesma função – professor contratado).
20. P – Os professores ainda se auto-nomeiam ACT.
21. S – Então, aí eu fui prá lá e eu como ACT já tinha vínculo e tal, e teve aquela história de poder escolher no inicio do ano. Eu já fui para a Delegacia de Ensino podendo escolher, (rindo), olha que chic, tinha pontos acumulados! Aí, como eu podia escolher, aí eu tinha possibilidade. Eu já estava me instalando na Cidade Tiradentes neste ano em dezembro, né.
22. P – Que ano que foi?
23. S – Dia 20 de dezembro de 84.
24. P – No começo da Cidade ...
25. S – No começo da Cidade Tiradentes. Cidade Tiradentes foi fundada em 1984, embora hoje eles colocam 21 de abril, mas não foi nada disso! (enfatizou) Eu tenho inclusive data lá..., acho que é 14...14 de julho, uma coisa assim.
26. P – O que tinha, os equipamentos?
27. S – Não tinha nada, não tinha comércio, nem padaria. No máximo uma perua que levava o pão e ficava lá até o meio dia ...
28. P – Alguém que descobriu que podia também viver daquela maneira...
29. S – É que tudo era longe, tanto é que o outro levava pão na perua e levava lá a marmitinha dele, ele ficava lá até meio dia ..., uma hora..., e depois, acabou.
30. Os ônibus era uma linha só, toda essa coisa. Aí eu mudei em dezembro prá lá e em fevereiro do ano seguinte tive a chance de trocar a *Cohab Prestes Maia* pela da Cohab de *Cidade Tiradentes*. Aí quando eu troquei a aula, eu troquei somente pelas de Ciências. Quando eu chego na escola, aí, faltava professor de Biologia, de Física, de Química...
31. P – Tinha aula sobrando...

32. S – É, aí eu acabei pegando e... e foi que eu peguei e comentava que eu era morador da Cidade Tiradentes e aí começou a interação.
33. P – Como cidadão da comunidade...
34. S – Como cidadão da comunidade. Eu morava... assim...no morro.
35. A Cidade Tiradentes é toda cheia de morro, então que é uma coisa muito legal, muito bacana o linguajar quando o fulano falava - *Ó tá lá no Morro-Disso*, aí uma pessoa acha estranho falar *Morro-Disso* mas quem mora sabe o que significa e o que é *Morro-Disso*
36. P – Chama *Morro-Disso* que é só um linguajar de um lugar.
37. S – O morro é um lugar, e tem vários morros, e lembro que um fala: - É, *Fica lá pro lado do Meio-Assim* (outro local).
38. P – Quando eu morava na Vila Galvão, em Guarulhos tinha a Vila Nova Galvão e a gente chamava o *Morro-do-Buraco-Quente* ...e a gente sabia (risos) porque tinha uma boca - *quente*
39. S – Ó quem é daqui sabe, continuou sorrindo.
40. Teve um dia na perua, alguém que queria ir praum lugar e o motorista tentando ajuda o passageiro e sabe quando não bate porque o cara não conhecia e tal, e veio o outro e queria ajudar, mas faltou recursos lingüísticos e não conseguiu...Aí quando eu vi aquilo disse \_ *Vai fazer assim, tal, tal, e pergunta quando chegá lá como chega no Buracão* porque ele estava procurando a *Escola do Buracão* (risos), vai tentando a *Escola do Buracão*,aí você vai do lado do *Buracão*...Aí quando eu voltei e sentei, um passageiro disse assim - *Ah, nossa linguagem, só nois entende!* Eu falei - é *isso mesmo* ! Aí ele sentiu aliviado porque estava tentando ajudar o passageiro e não conseguia e isso de ter uma intimidade local. Na escola, as coisas eram mais familiar por conta disso.
41. P – As escolas foram criadas dentro das Cohabs, né? Quando entregavam as Cohabs já tinham escolas?
42. S – Então, tinha escola em cada região, quando eles entregavam uma Cohab num setor, entregavam uma escola...
43. P – Mas eram suficientes?
44. S – Não, eram poucas, poucas. Então, por exemplo, tinha a *Escola Fernando Pessoa* que era onde eu trabalhei, aliás, na Cidade Tiradentes eu trabalhei mais no Fernando Pessoa mesmo e, assim, você tinha setores: ferroviários, gráficos, bancários, metalúrgicos, têxteis. Os primeiros foram os setores metalúrgicos e têxteis, depois os ferroviários, e mais recente, os gráficos e bancários. Em cada um desses setores você tinha uma escola.
45. P – Por isso que tem aquelas avenidas: Av. dos Metalúrgicos, Av. dos Têxteis...
46. S – Então, se você olhar você tem uma escola grande na Av. dos Metalúrgicos *Oswaldo Aranha* (falamos juntos), essa é a primeira. Tem a *Escola Fernando Pessoa* que está nos ferroviários, Isso, aí você tem uma lá nos gráficos e aí depois disso eles vão criando setores. Esses eram onde já estavam construídos, as casas. Eram os setores que foram entregues, alias, eles chamavam os metalúrgicos de setor A e depois eles dividem em metalúrgicos e têxteis.
47. Eles entregavam esses setores e entregavam uma escola. Era uma escola e uma linha de ônibus, e aí num atende, e aí começa a confusão. Depois que eles se expandiram e criaram mais setores porque num dava.
48. P – E o atendimento de saúde pública?

49. S – Então saúde pública tinha um PAM que era o *PAM Glória* que era pra tudo.
50. P – E acontecia de tudo. Da emergência até...?(interferi)
51. S – E era pra toda a Cidade Tiradentes mesmo, e não tinha mais nada.
52. P – Tinha pelo menos médico?
53. S – Às vezes (titubeou), às vezes ... eram moradores que trabalhavam, tinha uma moradora que fez um cursinho, a Bete, porque num tinha, num tinha mesmo (pessoas para atendimento)
54. e...
55. P – Parto era mais em casa? Como era pra sair de lá numa condução...ou mesmo de carro, era complicado?
56. S – Ah, sim. Complicado mesmo e na época não existia SUS.
57. P – E na época não existia então aquele hospital grandão na Av. dos Metalúrgicos.
58. S – Ah, não. Esse é muito novo, final de 2005.
59. P – Nossa! (admirei como aquela gente ficou tanto tempo sem socorro, e completei) Então morreu muita gente!
60. S – Sim, é que agora que precisa reunir os dados, mas chegou uma época que a Cidade Tiradentes chegou a um índice mais alto de mortalidade infantil do resto de São Paulo (Estado).
61. P – Mas ainda, tá vou checar que diminuiu, mas ainda tem um índice alto, não sei se o pior. Vi no SITE da PREFEITURA – pelo IBGE, pode ter uma relação com a falta de atendimento somado à qualidade de vida e salário muito baixo.
62. S – Mas essa mortalidade, é criança morrendo mesmo, ah, isso, associada ao parto, isto é, falta de atendimento mesmo! Então, hoje não sei como está, mas quando eu fui dar aulas, e essa coisa piorando me deu vontade de estar ensinando, trabalhar com a educação, estar atuando.
63. Tinha um grupo GABI – Grupo Amigos Boas Idéias
64. P – Que legal! Um grupo jovem.
65. S – Que aí o GABI era quem queria participar. Era pra criar idéias sobre Cidade Tiradentes. É claro que o que mais apertava era o transporte e a saúde.
66. P – É trabalho e a sobrevivência., o transporte pra trabalhá, e a saúde pra sobrevivência. Se tem saúde o resto a gente faz.
67. S – É, e a educação...tanto é que eu tava meio assim... chateado, porque a educação (nas discussões do grupo GABI) vinha lá embaixo. O que aparecia era a Educação Infantil por conta da Creche.
68. P – É, pra deixar a criança e ir trabalhar.
69. S – É, aí depois chegou o pessoal da igreja católica, e algumas associações...
70. P – Da Pastoral?
71. S – Não, agente trabalhava usando lá a casinha dos padres, e era assim, *Igreja do Santo Cristo*, assim...

72. P – Assim, como vocês faziam vocês viam a necessidade e tiravam grupos, davam encaminhamentos?
73. S – Começamos a contar com assessorias, não bem assessorias, mas com entidades que começavam, estavam sendo formadas. Nesse GABI tinham pessoas que pertenciam a associações, e outras que formavam associações. Uma senhora que fazia parte dos Alcoólicos Anônimos, era bem legal e aí tanto é que o Gabi foi desfeito e passou a ser mais um Fórum de entidades mais do que um grupo de amigos.
74. P – Mas que tinha um ponto de convergência...
75. S – O Gabi foi o ponto de convergência tanto é que quando chegou a primeira eleição, nós falamos isso – *Olha, vem as eleições, mas nós vemos quais os candidatos que faz sentido e faz a diferença na Cidade Tiradentes.* A pergunta era essa. Se tivesse um candidato que não fazia a diferença, então não tinha porque colocarmos em pauta. Aí ficava por conta de cada um.
76. P – Vocês passaram pela administração?
77. S – Teve Mario Covas, Jânio Quadros, Erundina ...
78. P – Como ficava essa coisa de ser professor e a participação do movimento social?
79. S – É, eu até dizia que a identidade se fez pela via cultural, e é assim., e eu acho e achava importante os alunos participarem e sempre divulgava as atividades que estavam acontecendo e na época eu estava lendo o Gramisch – o intelectual orgânico, mas o intelectual orgânico não no sentido de interferir nos conteúdos escolares, mas o intelectual orgânico que é forjado no fogo da luta social. Que animal que é esse que faz utopia? Estamos numa escola, e moramos numa comunidade. Ocupamos um equipamento, mas também construímos a nossa identidade que era uma coisa muito bacana pensar nisso.
80. Se teve um processo de higienização branca e ao mesmo tempo gente de diferentes locais que eram os excluídos mesmo da sociedade, pessoas de diferentes regiões da Cidade de São Paulo que foram jogadas lá. Quer dizer que criaram um canto, onde aquela cambada de pobres que enfeiavam a cidade, deixavam a cidade feia e tumultuada, e *joga esse pobres naquele canto!* (dando ênfase na voz). Sim, teve tempo, ó, *vamos tirar os pobres, tira os pobres do meio*, e aí alguém descobriu uma região chamada Fazenda Santa Etelvina, que era uma fazenda enorme mesmo, e que desde 67 ela constava como área de propriedade do governo. E o governo de São Paulo tentava um acordo com o BNH para construir e aí Jânio Quadros descobre e pronto! Taí! Podemos limpar a Cidade de São Paulo, mandar esses pobres pra esse lugar...
81. Então, daí eu diria o seguinte, do mesmo jeito que eu acho que talvez no inconsciente coletivo dos moradores, principalmente da juventude, ficavam com aquela coisa , sabe , dos marginais da Inglaterra que foram mandados para uma Colônia e depois eles tomam aquele espaço como deles e fazem daquele lugar, que seja o lugar do país que faz a expressão cultural deles. Acho que era um pouco o sentimento que tinha né, entre a juventude e os moradores da Cidade Tiradentes e o slogan que pegou foi este: - *Não mude de Cidade Tiradentes, ajude a mudá-la!*
82. P – Porque o que acontecia com o bairro com a falta de recurso era a debandagem de moradores. Já era difícil pra trabalhar, né...
83. S – O que tinha era assim, as pessoas mais antigas, mas de idade, o que elas diziam: - *Qual é o meu sonho, meu sonho era sair de Cidade Tiradentes.*
84. P – O sonho é sair da periferia que maltrata, e ir pra um outro lugar (completei)

85. S – Então era assim., o que é que era bacana assim na juventude é que a gente via o seguinte: - Você viu que legal? o governo nos colocou aqui, os poderosos nos colocaram neste canto, puxa, mas de repente, este pedaço aqui é nosso e podemos fazer o que quiser...então começaram os movimentos, teve uma feira cultural, e mais feiras e feiras...
86. P – E o recorte era a cultura afro?
87. S - Então, num primeiro momento teve uma primeira feira que pegou mais o aspecto nordestino e as pessoas apresentaram lá os objetos e comidas típicas, e aí um outro maior que foi o começo do Movimento Negro, que foi um encontro que a "Maria" do movimento das mulheres estava junto, o "Paulo" do Fala Negão e outras pessoas que se tratava de falar da saúde e moradia da população negra da Cidade Tiradentes. Mas quando cê fala da população negra, você fala de quase todo mundo ou de 95 - 97% da Cidade Tiradentes. E aí nesse encontro de maior expressão é que foram tiradas as ações.
88. P – Aí é que todo mundo se deparou com o que estava acontecendo?
89. S – Então era o fato de ser negro e na época estava em evidência o Movimento Hip, Hop, e a atuação das Posses. Onde você tinha maior dificuldade, o Rap como movimento ele explodia, trazia uma adesão forte de pessoas. Tinha uma concentração de negros e o Rap era uma expressão tanto é que até hoje na Cidade Tiradentes o que é mais ouvido é o rap e o pagode.
90. A rádio USP com o programa *O samba Pede Passagem* , o povo ficava ligado e ele falava – *Um abração pra gente da Zona Leste e da Cidade Tiradentes!* E a mocidade da Cidade Tiradentes era uma explosão assim. Era um programa do meio-dia a uma (hora). Era um absurdo! ... Por que onde você passava, parecia que tinha um grande alto falante na rua que você ouvia, mas era o som das casas (na mesma rádio).
91. E quando acabava tinha a rádio 105, que era música hip-hop, mas antes era só o rap. E aí começaram chamando a massa. O rap parece que atrai uma certa fúria da polícia. Então, o que aconteceu, começa a polícia dar em cima. E foi outra coisa que mobilizou. Quer dizer, de repente não tinha polícia pra coisa nenhuma e se tava com alguém passando mal, você não tinha polícia pra ajudar; alguém caía, uma mulher com dor de alguma coisa, você não tinha o que fazer.
92. Só que aí, você junta um pouco de jovens, faz uma rodinha e um som, daí a polícia chega, *mão na cabeça ! pra parede!* Mas pêra aí, pra isso tem polícia? Então começou a surgir grupos.
93. Na época tinha cinco grupos que não sei se vou lembrar: o Franilson tinha uma Posse o Aliança Negra; tinha umas outras Posses que também surgiram...
94. P – As Posses que você chama, o que significa.
95. S – As Posses são grupos, são organizações de movimentos negros mas que o objetivo da Posse é fazer aquelas práticas do Movimento Hip-Hop que é o Rap que é a dança, você tem o Brake...
96. P – E com isso você vai formando uma consciência...
97. S – Você vai formando uma consciência política nesta linguagem. Então, por exemplo, que agente conseguiu incorporar as Posses nos programas das escolas.
98. P – Ah...
99. S – Daí o que é que aconteceu? Na Cidade Tiradentes você começa pequenininho lá só com alguns setores, e na medida que o tempo vai passando e os setores sendo

entregues, os problemas multiplicam. Mas havia uma identidade em formação com esses movimentos que também multiplicavam nos encontros do Movimento Negro e você tem também a ação das escolas.

100. Nós na escola começamos um movimento assim de integrar, porque, você tem muitos professores que são também moradores e já não sou só eu.

101. P – Aí, no fim, não sei se eu to me enganando, mas a ausência acabou beneficiando e os professores estendendo uma luta dentro do processo profissional que não é só ir lá dar aula e volta. O aluno não é só um aluno mas também integrante de uma comunidade onde também pertence e eu me comovo com ela...

102. S – Aí você cria uma identificação de professores-alunos-escola e este movimento foi observado em algumas escolas (não todas). Então, o *Oswaldo Aranha* (escola) foi um pólo catalizador, mesmo o *Fernando Pessoa* onde eu dava aula, e quando a Cidade Tiradentes veio crescendo, *Fernando Pessoa* ficou aquela escola lá do fundo. No começo, o centro era onde estava o *Fernando Pessoa* mas há medida que vai crescendo ele passa a ser o fundão da Cidade Tiradentes. Então o *Oswaldo Aranha* passa a ser o centro mais fácil pra todo mundo. (deslocamento físico onde passava ônibus)

103. Mas o movimento que a gente observava era assim. Você tinha as escolas organizando ações, Escola Aberta, Escola da Família...

104. O importante era entrar na brecha.

105. S – Nós fizemos o que? Foram promovido vários encontros

106. P – E a abertura da escola pra fazer encontro...? Porque eu fui professora de escola pública por muitos anos e nas escolas onde trabalhei, eu nunca vi a escola abrindo para os movimentos sociais fazerem seus encontros.

107. S – Ah, fizemos muitos encontros e naquele encontro do Movimento Negro no *Oswaldo Aranha* teve de tudo, assim – *Eu sou negro posso ter uma namorada branca...não, não vamos misturar!*

108. P - *Um apartheid?*

109. S – (balança a cabeça concordando) E, tinha posições acirradas mesmo separatistas! Tinham pessoas assim ferrenhas que não tinha que ter mistura que tinha que ser tudo separado, e eram discussões calorosas. Não era algo assim de achar que quem tinha essa posição era alguém de menor consciência. Não! Eram pessoas altamente comprometidas com o Movimento, e que se inflamavam com estas discussões e achar que tem que proibir o menino e a menina de namorar, e que não...(interrompe pensando)

110. E ao lado disso tinha discussões assim: - Como é que está a mortalidade infantil? A Anemia Falciforme, a Hipertensão, o Diabetes que são discussões próprias das doenças específicas da população negra? E no caso da Educação e da Cultura, como vamos dar conta e atrelar tudo isso?

111. Saiu comissões e essas comissões se reuniam durante a semana na escola com autorização da direção da escola, tudo. E quando a escola tinha uma ação própria, saia lá a integração de uma atividade, então era uma coisa muito bacana...porque eu atuava como movimento e como professor.

112. Então tinha essa mistura de professor e de ativista, né e participavam lá e faziam uma programação conjunta.

113. P – E a mídia pintava e bordava difamando o local na época.

114. S – Ah sim, era terrível mesmo, a imprensa como o “Notícias Populares” e era muito ruim e o que a gente fazia, essa imprensa mostrava só o lado ruim. Então, como eu era professor, resolvi voltar os meus estudos pra essa questão e foi uma época que juntei tudo: a minha ação profissional, a minha atuação social, e a minha atuação como pesquisador e voltei tudo pra Cidade Tiradentes.
115. P – Eu vou fazer uma pergunta bem direta. Você acha que falta na formação do professor esse envolvimento maior na comunidade para o aprimoramento da própria profissão? Porque o que você está me dizendo é que puxou este lado de pesquisador.
116. S – Meu mestrado e meu doutorado. Eu apresentei um trabalho na PUC que era comparando nascimento, morte, atendimento à saúde na Cidade Tiradentes. Aí, violência na Cidade de São Paulo – eu peguei o Mapa da Aldaisa da época e mapeei a Cidade de São Paulo evidenciando a Cidade Tiradentes, quer dizer, eu acho que falta uma identidade mesmo do professor com as causas humanas.
117. O professor ter um vínculo social e ter uma certa identificação mesmo com o grupo e com a região que ele está atuando e que fica mais incisiva. Mais pra frente, no final dos anos noventa eu deixei de dar aula naquela escola (fui para a universidade) e mesmo assim eu continuava dando aula no EDUCAFRO (preparação para cursos e vestibular de alunos afrodescendentes carentes).
118. *Uma das coisas que ficava insistindo com os alunos do Educafro era um pouco diferente.* A vinculação com o social era maior porque o objetivo era dar uma orientação para que os jovens seguissem os estudos e fizessem faculdade. No ensino fundamental e médio, era orientar para que os alunos se envolvessem na comunidade e não que a escola é uma coisa e o bairro é outra. A vida estudantil pra ser mais positiva tinha que ser uma coisa só, etc... Ou seja, levar aquelas pessoas a ter uma atuação política.
119. Na Educafro era um pouco diferente porque as pessoas tinham um comprometimento cultural e social, o que eu não via era que tinha um excelente envolvimento, mas eles não entendiam que precisavam *dominar este conteúdo que sem ele não dava pra entrar e ter poder!* (enfatizou)
120. Eu insistia, pois eu sabia das reivindicações, do envolvimento e da luta; que precisava do baile pra arrecadar dinheiro etc, mas insistia: - *Só que você precisa dominar este conteúdo!*
121. P – E aí entra uma coisa mais individual, que não se faz só na massa, um esforço.
122. S – Dizia: *É o que está na matemática, na física que vão cobrar de você lá na prova e se você conquista esta vaga de uma grande instituição, de uma universidade, é você conquistar uma vaga pra poder contribuir mais e melhorar sua condição pessoal, e a sua condição social...*
123. P – Se apropriar desse espaço pra manter e evoluir naquilo que acredita.
124. S – E nas reuniões eu dizia que se você vai levar a coisa assim – *Por que a burguesia! Porque os dominantes!* Então eu digo que é necessário saber então da Física Quântica, das Ciências e provar as coisas porque daí você arranca da burguesia uma vaga, um espaço de poder. (risos)
125. P – (Completei) Qual o espaço de poder?
126. S - São os novos espaços e a gente vai ter que ser ouvido pra também responder. É ... (pensou) mas como você arrrranca (entonando a voz) da burguesia? Desse jeito ... num vai, precisa mais...
127. (risos)

128. Quer dizer que aquele compromisso com o conteúdo que parece que não tem nada a ver, ué, eu pelo menos a minha postura e dos outros professores também, é que aquilo que parece uma coisa sem sentido, quando você domina...você tem.
129. P – Tem que fazer um exercício mesmo (continuei) e estudar mesmo, fazer prova mesmo!
130. S – O domínio daquele conteúdo específico é o instrumento de arrancar da burguesia um espaço de atuação que leve a uma conquista mesmo e atuar no espaço deles, mas (enfatizando) *fazendo a prova deles!*
131. P – O papel do professor?
132. S – Como liderança mesmo, de trazer a consciência mesmo de saber o que fazer com o poder. Não só uma consciência diluída lá nas necessidades das massas, mas usando de recursos próprios para avançar como pessoa mesmo.
133. P – E precisa da palavra do professor.
134. S – É. Mostrar o que significa ter sonhos e ter o pé no chão e mostrar pra imprensa e mudar. A TV Cultura fez alguns programas sobre Cidade Tiradentes e o povo parava pra assistir. E a gente dizia, porque eles estão vendo com outros olhos? Porque a ação está sendo diferente.
135. P – Os próprios políticos quando vão discursar na Cidade Tiradentes eles já sabem que não é fácil, não vão conseguir nada se falar abobrinha né?
136. S – É assim, eu acredito no professor ligado, comprometido, parece que tem uma certa fúria das entranhas.
137. P – É identidade, porque eu fui parar lá? Não é uma coisa de cor, nada.
138. S – É, nos congressos tinha uma pesquisadora loira, de olhos azuis mesmo, e assim bacana que o pessoal conseguia ver essa identidade mesmo. E até então a gente usava isso para combater aqueles que eram separatistas. Se for pensar na cor da pele só, pode dizer que esta mulher não tem nada a ver. Mas então evolui para uma luta ... ela está sentindo na pele, ela está vivenciando o que as pessoas vivenciam e ela está comprometida com a superação. Então não podemos ficar categorizando.
139. P – Esta sua fala está praticamente fechando aqui. A opinião que tenho é que não temos uma educação para os direitos humanos e para a valorização humana, e ficamos justificando se tem ou não tem identificação, mas acredito que é um ranço ainda do tempo que passou dos governos e da linha de educação que tivemos e que ainda está embaçada e que faz você olhar de um jeito só, sem perceber como é que a coisa ficou assim. E tem gente que acha que o pessoal lá no Rio de Janeiro, que as pessoas vão morar no lixão por opção. Que legal, opção morar no lixão! No Morumbi não é opção. É alguém que trabalhou duro e lutou! O que é que temos aí? Então, se você num quer pra você e pra tua família, não dá pra querer pro outro. Como é que pode ter paz nisso?
140. S – Esse entendimento, é por aí mesmo. O foco da Educação deve ser sempre no Humano, só que tem algo assim que a própria organização social está muito mais presente num outro foco sem entender que o foco da Educação é o humano. Aliado a isso a própria dificuldade do professor é com as questões de enfrentar cotidianamente as exigências sem perder este foco.
141. P – Assusta né? A juventude assusta, a criança rebelde assusta, o filho dos outros assustam.
142. S – A impressão que dá é que a gente acaba se perdendo um pouco nesse percurso.

143. E se a gente não entender a educação humanista como cultura de paz, acabamos entendendo a cultura de paz como uma coisa descolada da luta social que é o que nos torna mais humanos. É como a questão ecológica, então a pessoa fica lutando pela questão ecológica e quando fala em ecologia ele lembra da Amazônia, do Aquecimento Global que são importantes, mas não começa evitando gastos, separando lixo em casa e não vê o ambiente escolar, a questão relacional e de cultura social, o bem estar, a saúde, a saúde mental e aí fica uma bandeira distante.

144. P – Só pra fechar e esta tendência dadivosa, porque te conheço sempre prestativo, fazendo bondade. É uma coisa religiosa ou tem a ver com princípios familiares?

145. S – Não, até perguntaram uma vez pra mim. Acho que os princípios religiosos são pontos de apoio. Mas é uma coisa que vem de dentro mesmo, é só.

146. P – Muitíssimo obrigada pela entrevista.

## B – Transcrição da entrevista 2 - Maria (nome fantasia)

P – Pesquisador

S – Sujeito

Numeração - parágrafos

*OBS. Entrevista realizada em 15 de maio de 2010 às 15h00 no MOCUTI- Movimento Cultural de Cidade Tiradentes. A associação funciona em uma salinha no andar superior de um açougue com mobiliário bem simples, várias carteiras escolares e no mesmo espaço, um computador que no momento estava sendo consertado pelo vizinho da sala ao lado. Ficamos numa mesa onde estava sua neta desenhando. Ao fundo, a estante com livros e cadernos de alfabetização e uma mesinha de canto com jornais e revistas locais. Colada em divisórias improvisadas para cercar materiais de construção (a pequena sala estava em reforma) podíamos apreciar banners de eventos antigos e recentes. O acervo com fotos e outros documentos do MOCUTI não ficam no local, são guardados na residência de Maria para não envelhecer ou danificar com a umidade.*

### Entrevista

1. P – Puxa, até que enfim deu certo nosso encontro! (depois de duas transferências de entrevista). - Agora que entendi o que quer dizer MOCUTI- Movimento Cultural de Cidade Tiradentes.
2. S – Sim, de porque sai de Cidade Tiradentes, o pessoal diz que sai daqui e vai para outros lugares. Quer dizer, não é um movimento só da Cidade Tiradentes, de dentro do bairro.
3. P – Bom, eu fico encantada com os movimentos culturais que tem aqui.
4. S – A questão cultural e a educação, né, caminha junto (completou).
5. P - Como é que a escola está aceitando isso?
6. S – Então...(respirou e deu uma parada), prá nós, nós enfrentamos diversos problemas em diferentes momentos. Teve momentos que era difícil entrar nas escolas por causa da resistência mesmo, né. Teve momento que a escola não tinha abertura pra comunidade e aqui em Cidade Tiradentes, é... é...(pensou) o que acontecia? A gente tinha vários grupos, várias pessoas ligadas às entidades e organizações, (movimentando os braços) assim como um todo...mas ao mesmo tempo não estavam ligadas entre si.
7. P – Entidades que ficavam mais centradas naquilo que elas propuseram mas não se envolviam em outras coisas, não é? Não convergiam para interesses comuns, é?
8. S – Exatamente. E aí foi na época mais ou menos entre 88-89, é que nós começamos a discutir um pouco o problema educacional e cultural. Começamos a fazer algumas observações aqui no bairro, e uma das coisas que pegamos foi a *Casa da Fazenda* que hoje é a *Casa de Cultura*. Na época entendemos que foi construída pelos escravos, tinha todo uma estrutura que só víamos em histórias como um pelourinho.... E aí teve duas polêmicas que começamos a discutir que era virar um Patrimônio Histórico, patrimônio aqui do bairro e um lugar pra discutir nossos problemas.
9. P – Vocês já tinham noção que o pessoal que veio aqui pro bairro eram na sua maioria...
- 10.(ela interrompeu)
- 11.S – Até pelo olhômetro a gente percebe que aqui a maioria da população é negra. A maioria são negros mesmo.

12. Aí, a gente começo a discutir isso, a Casa da Fazenda. Só que na mesma época tinha uma parte que queria um terminal de ônibus, e que aquela Casa não tinha nada a ver etc... E nós começamos com um movimento que era pra não derrubá-la. E na época era a Luiza Erundina (prefeita de São Paulo 1989-1992) que aprovou que a Casa não fosse destruída, e fez um predinho de pastilha azul ao lado, que era o prédio da administração da SPTRANS - São Paulo transportes, e a Casinha deixada como tradição. E aí, foi assim que foi feito e aí, depois de alguns anos, foi transformada em Casa de Cultura no Governo da Marta (Marta Suplicy - prefeita de São Paulo 2001-2004), mas só casa mesmo, mas nada de estrutura, nem cultura e nem nada. Ela deixou uma espécie de carta branca pra usar. Mas aí veio a Marisa, professora da PUC que tentou ajudá-la e fazer uma restauração, e não uma reforma, mas infelizmente, aconteceu a reforma quebrando um pouco a característica da Casa. Aí ficou a Casa de Cultura, e de lá pra cá fomos trabalhando pra organizar as festividades daqui, do MOCUTI.

13. P - Pelo que eu tenho pesquisado, parece que a saúde e o transporte eram mais discutidos pela população na época. O transporte pelo fato de precisar trabalhar, e a saúde pela própria necessidade porque não tinha equipamentos ou recursos de atendimento, é isso?

14. S - Não tinha recurso, tinha só três unidades de saúde aqui no Bairro que era o Glória (PAM - Posto de Atendimento Médico), UBS Tiradentes e o UBS Castro Alves e ainda o UBS Prestes Maia, mas sem profissional

15. P - Onde estão as Cohabs?

16. S - Prestes Maia, Castro Alves, e o Tiradentes (ou tirinha) que fica aqui na avenida (Av. dos Metalúrgicos). Inclusive o "Tirinha" (posto de saúde) foi uma unidade adaptada, não tinha nada aqui.

17. P - Porque "tirinha"?

18. S - Porque era uma "tirinha" mesmo, e por ser uma "tirinha", foi adequado pra fazer Posto de Saúde, mas nunca comportava nada pra fazer atendimento nenhum né.

19. P - Esse hospital aqui (Av. dos Metalúrgicos) é recente?

20. S - É recente. Este hospital tá com dois...três anos mais ou menos.

21. P - Verdade? E como chama?

22. S - Hospital e Maternidade Cidade Tiradentes, administrada pelo Santa Marcelina.

23. P - E como fazia pra hospital, pra atender criança?

24. S - Saía daqui pra onde desse. Até o Hospital Valdomiro de Paula que era em Itaquera (bairro), e o Hospital Tide Setubal em São Miguel (outro bairro). Então, por falta de recurso, priorizamos a luta...

25. P - O emergencial primeiro...

26. S - Mas aí a gente começou a somá. Porque toda essa discussão e agente ao discutir a saúde, a gente descobriu todas as mazelas que acontecia: na questão da educação e na questão cultural. Tínhamos uma discussão por exemplo na saúde com o pessoal da psicologia, que elas não recebiam crianças negras pro tratamento. As crianças negras não eram admitidas no serviço de saúde mental. E a gente perguntava: - *Mas porque as crianças negras não são atendidas?*

27. P - Porque a criança negra não tem problemas de saúde...(completei)

28.S – Mas era interessante, porque não era enviado prá lá, não era nem enviado pra receber serviço. Porque? Olha o que acontece, olha a discrepância! (enfatizando). A maior demanda que o mental recebia na época era a escola. E as crianças negras não iam. Isso chamou atenção.

29.P – Crianças que tinham dificuldades de aprendizagem?

30.S – Exatamente.

31.P – E isso chamou atenção da própria Psicologia. Quando nós falamos e eles perceberam isso, e essa discussão no movimento, então elas (os profissionais da psicologia) começaram a fazer um trabalho integrado junto com a escola. Aí a gente percebeu que tinha essa desculpa da escola: - *Aqui, não tem problema de discriminação....aqui todo mundo é harmonioso e tal...*

32.(Parou e lembrou) Lá em Guaianases (outro bairro onde Maria trabalhava como agente de saúde) tinha uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que no intervalo da reunião saímos prum cafezinho e tinha o intervalo das crianças, né. Eles tava brincando aquela brincadeira “irmãos”. Aí ...tá, tá, tá... aquela brincadeira correndo e aí a professora falava “irmãos!” e elas se juntavam.

33.Tinha uma criança negra que não conseguia, ficava sempre sozinha. Umas quatro vezes e eu...peraí, pára aí ô, e falei: - *A senhora num tá vendo que ela fica sempre sozinha?* Aí ela catou um com as duas mãos e a menina conseguiu se juntar. Aí, de repente eu acho que falta uma certa observação (fazendo gestos) O que é que tá rolando ali naquela dinâmica? Pêra aí, pelo que tá acontecendo?

34.P - Na mesma época eu trabalhava na Zona Norte (também lembrei), num centro de psicopedagogia conveniada com o INSS. Eles encaminhavam crianças com queixa de fracasso na aprendizagem. Eu quase não via crianças negras mesmo.

35.S – Então, aí por conta disso, fomos juntando pessoas que eram da saúde e pessoas que atuavam da educação e começamos a discutir o movimento cultural e o lugar pra se encontrar.

36.P – É porque não tem uma tradição de discutir saúde e educação nas mesmas reuniões, juntando mesmo pessoas das duas áreas.

37.S – E nós buscávamos nesta época fazer essa junção. Eu trabalhava, na época, em Saúde Bucal. Então eu ia muito pra educação; ensinava técnicas de escovação, bastante coisa pra criançada né, e a dentista que eu trabalhava, eu atuava na região. Aí eu trabalhava assim... E isso daí a forma que começamos primeiro a discutir a questão cultural foi observar um pouco mais os equipamentos, o bairro pra ver o patrimônio, e agente começou a fazer a identidade local...Aí tinha uma organização que chamava OGBAN. É uma Associação (Associação Educacional Cultural Assist Afro Brasileira- OGBAN)<sup>1</sup> e comecei a participar junto com eles pra trazer a discussão

---

<sup>1</sup> ASSOCIAÇÃO AFRO-BRASILEIRA OGBAN exerce atividades desde 1988 e como entidade, formalmente, reconhecida a partir de 1993. É constituída por profissionais da área da saúde e militantes do Movimento Negro da Região Leste do Município de São Paulo, que tinham um pensar comum: a visão de que somente por meio da organização de uma entidade, poderiam desenvolver ações dirigidas à atenção a saúde da população negra. Os componentes da Associação Ogban integraram suas ações às da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, participando na implementação das políticas de saúde pública por meio de discussões do Quesito Cor no sistema de informações de saúde, projetos como Saúde da Mulher e Prevenção de DST/AIDS, saúde mental da população negra, oficinas de distritalização e territorialização do Sistema Único de Saúde ( SUS ) no âmbito da Administração Regional de Saúde 5. Assim trabalham e dimensionam a problemática étnica/racial vivenciada pela população negra usuária do SUS, suas especificidades sócioculturais e de saúde não são percebidas, desse modo materializam-se no cotidiano das ações públicas, situações de discriminação e racismo. AAFAESP – Associação de Anemia Falciforme do Estado de São Paulo. Fonte <<http://www.aafesp.org.br/historico-aafesp.shtml>> acesso em 4 de junho de 2010.

racial também. Achava muito importante porque a gente vivenciava a discriminação das pessoas, mas elas não se identificavam como sendo discriminadas por serem negras na origem; se identificavam como sendo de Minas, da Bahia, mas não se davam conta que eram negras...

38.E eu tinha essa preocupação. E nós fomos caminhando até que resolvemos: - Vamos fundar uma associação! Qual o nome? MOCUTI – Movimento Cultural de Cidade Tiradentes<sup>2</sup>. Ele surge daqui, e a gente pode trabalhar com diferentes pessoas.

39.P – Que momento foi esse que foi procurar fazer o curso de Pedagogia, porque sei que se formou.

40.S – Foi fazendo esse trabalho de ações coletivas, na comunidade e na escola. Quando eu vim pra cá eu tinha a 8<sup>a</sup> série. Antes eu morava em São Matheus. Depois fui pro Jardim Colonial (bairro) e meu pai participava de uma associação lá. Eu também fui me envolvendo com creche, eu participei no início do movimento, então era uma atividade que minha mãe, meu pai se envolviam e participavam de movimentos sociais. E aí, nesse momento que eu participava nas escolas nas ações coletivas, eu começava me interessar pela educação.

41.Fiz um curso pra agente de saúde. É porque eu tinha a preocupação mais com prevenção na saúde, não tinha aquela identidade com ações curativas

42.No posto de saúde eu me identificava com essa parte educacional e preventiva, e aí eu fui despertando esse interesse. Eu prestei o vestibular e fiz a faculdade de Pedagogia na UNICID que era a mais próxima. Aí eu fiz a faculdade que era mais próxima pra eu estudar e trabalhar, eu precisava, né.

43.Em 97 por causa desta preocupação com a questão racial, chamou um pouco de atenção dessa questão da etnia freqüentando o grupo Geledés. Então fizemos o / Seminário da Negritude que refletimos sobre a educação e a saúde, a saúde da mulher, até porque já tínhamos feito uma atividade de chamada da população intitulado *Sambão sem Risco* com os moradores na escola de samba do bairro sobre DST AIDS...

44.Nós conseguimos mapear o território com um trabalho ligado ao *Movimento Hip-Hop*. A gente queria puxar mais o grupo do samba e pagode pra questão racial e aí a gente teve com a Escola de Samba, só que surgiu uma surpresa, foi um outro grupo que chamou a atenção da gente (hip-hop). Pensando no trabalho voltado pro samba de pessoas mais adultas etc., o que veio foi assim, nas oficinas..., o que veio foi o pessoal do RAP que é a maioria bem jovem... Veio o pessoal do *Aliança Negra*, e o pessoal ligado ao *Força Ativa* na época chamava de, como é o nome? (Pensou um pouco) ah, era a Posse ALIANÇA NEGRA e a Posse FORÇA ATIVA.

45.(O nome originário é ALIANÇA NEGRA POSSE, e o FORÇA ATIVA POSSE)

46.P – Mas o que é essa “posse”? disse.

47.S – A Posse é uma posse mesmo. São vários lugares e são vários assuntos que os grupos entram na posse de discussão. Na época, os grupos de Rap não tinham posse nenhuma; tinha uma identidade com o Rap, mas nenhuma posse. Só o Aliança.

<sup>2</sup> **MOVIMENTO CULTURAL CIDADE TIRADENTES – MOCUTI**

O MOCUTI prioriza ações voltadas para a inclusão social e a busca da identidade, considerando as questões de

gênero e etnia.

Av. dos Metalúrgicos, 1.081, Sala 9 - Cidade Tiradentes

CEP: 08470-000 – São Paulo

Tel: (11) 6282-9429

48.(entendi que esses grupos tinham intenção, porque a “posse” é um adjetivo da força potencial objeto de luta dos grupos hip-hop).

49.E aí o que é que nós fizemos? Foi ver as necessidades e marcar outro encontro pra isso. Esta, pra nós, foi novidade mesmo (*chamar os adultos e aparecerem os jovens*). Aí nós nos programamos depois procurando chamar o FALA NEGÃO<sup>3</sup> que era uma entidade bem maior e mais experiente lá do pessoal de Itaquera (*luta pelo reconhecimento da cidadania da população negra*), né. Então ela tinha uma proximidade e tinha um conhecimento que poderia contribuir mais.

50.Aí em 98 nós trouxemos um juiz pra falar da questão racial, e outra pessoa da área de saúde pra falar da Anemia Falciforme e percebemos que não tínhamos conhecimento ou um trabalho relacionado aos problemas de saúde dos negros. E aí nós fizemos uma discussão que chamou atenção. E todos diziam que tinha necessidade de continuar, aí fizemos um Seminário sobre Psoríase em 1999.

51.Ai tivemos mais próximo ainda do FALA NEGÃO, com o Paulo, fundador integrante da entidade, e que já era morador daqui na época, começou a lutar junto com o MOCUTI e desenvolvemos este trabalho mais voltado pra questão racial. Juntamos as forças, mas o envolvimento das escolas era tímido. Em 99 reforçou mais esse trabalho porque, em 97 no I Seminário, os recursos que tínhamos era apenas os prédios dessa escola (apontou o Oswaldo Aranha), e a unidade do posto de saúde ao lado, o “tirinha”.E aí, a gente procurava otimizar os espaços porque não tinha outros lugares pra gente usar. Então, nada mais que justo a gente discutir sobre educação e saúde no prédio da escola né?

52.O segundo (seminário) em 99, a escola tava com abertura maior, chamou um pouco mais de atenção, tinha muitas pessoas participando, tinha um grupo mais coordenado. Foi muito importante um professor da época que estava aqui no Oswaldo Aranha, que era o professor A. que inclusive era um professor que tinha uma deficiência física e tinha problema de diabetes. E nos momentos que ele estava bem, ele contribuiu muito.

53.P – Ele era coordenador ou diretor?

54.S – Era só professor mesmo. Ele era bem conhecedor de uma série de coisas e interessante porque ele tocou numa coisa de meu filho (era professor de meu filho) que me despertou na época pelo jeito que ele dava aula. Ele contou a história dele pros alunos e meu filho ficou apaixonado – *Mãe! esse professor....* Aí a gente tinha uma colega no Movimento que era professora e que tinha um contato com ele, e ela conversou com ele, e ele ajudou a montar esse Seminário e a gente trabalhou em cima. E começou assim com a bandeira... A gente colocou uma bandeira da África e uma bandeira do Brasil (primeiro seminário dentro de um determinado período só), já o segundo, a gente já tava mais assim, já querendo avançá. Aproximava o Segundo Milênio, já era 99...então fizemos no território vários pontos temáticos já em dois dias de seminário. Usamos as escolas e tinha mais pessoas. Abordamos as questões religiosas da linha Yorubá. O M. de Ogum que trabalha com florais em São Matheus, e veio também, e veio o (pensou...)

55.P – Seria o Juarez? (arrisquei pensando num professor conhecedor da tradição Yorubá que trabalhou comigo na mesma universidade que trabalho)

---

<sup>3</sup> Soc. Com. Fala Negão/Fala Mulher

Fundada no dia 21 de Março de 1992

Dia internacional pela eliminação da discriminação Racial.

Promover a luta pelo fim de todo o tipo de preconceito atuando prioritariamente na luta pelo fim da discriminação racial e de gênero a partir da educação, cidadania e respeito a diversidade

56.S – Não, o Juarez não veio na época. O Juarez foi um parceiro nosso aqui, mas ele não veio. Veio um antropólogo no lugar. Veio o Gilson, acho que é isso é ótimo também, Veio a integrante do FALA PRETA<sup>4</sup>, quando ela num tava na UNESCO ainda. Falamos da mulher e veio uma menina do Movimento de Mulheres que não lembro mais o nome agora.

57.(alguém falou o nome ao fundo da sala)

58.Ela respondeu: - Não, num foi, foi a que veio pelos Direitos Humanos. Foi muito bom mesmo. Nós fizemos uma gravação de seis horas de vídeo, que vamos ainda editar pro pessoal ver na TV e que tá aí pra lançar. Foi um resultado interessante.

59.P – Legal é ter um memorial né? Pra esse trabalho todo ser mostrado e não se perder ou ficar esquecido.

60.S – Vamos fazer um memorial do MOCUTI. Aí nós fizemos este seminário e aí o a partir desse seminário que teve uma repercussão, começamos a fazer uma discussão mais profunda com as escolas. Do *II Seminário de Negritude e Cidadania*, surge também um pedido pra fazer uma discussão na *Escola Ana Alamberga*<sup>5</sup> em função das necessidades locais.

61.Ai vem o Gilson e o Paulo do FALA NEGÃO pra falar com os pais dos alunos da escola e depois começou a aumentar, veio a discussão da questão do Meio Ambiente. E os próprios alunos fazendo diversas colocações, inclusive a preocupação que eles tinham com o lixo lá da escola. Era um local que tinha uma particularidade de moradia ou alojamentos ao lado de pessoas retiradas de áreas de risco que vieram lá do Setor G. (morro) e não tinham recursos pra sair.

62.E tinha um conflito na escola na ocupação daquele espaço da escola. As famílias sem recursos foram pra lá, e tinham que trabalhar, e trabalhavam com material reciclado e cumulavam lixo na escola. E aí tinha muito problema tanto que as crianças destas famílias eram discriminadas, não tinham condições pra nada, nem de se cuidar pra ir pra escola. Na época nós resolvemos fazer um seminário lá sobre Meio-Ambiente e lembro que tinha uma criança lá que estava com um uniforme muito grande (a criança desse grupo de alojamento) e a roupa e o calçado eram muito grandes e, imagine, os outros tirando “sarro” a criança envergonhada ... vi que tinha um trabalho maior aí.

63.O *Oswaldo Aranha* que era uma outra escola que a gente já tinha uma ponte, tentamos fazer uma integração do trabalho com o *Ana Lamberga*. E aí a gente já tinha proximidade pra discussão. Começamos então a atuar.

64.P – A questão discriminação estava relacionada à pobreza?

65.S – Relacionada à pobreza e à questão de não-aprender! (completou), que são os pontos nevrálgicos da escola. Em função disso começamos a conversar mais na escola, com o diretor do *Oswaldo Aranha*, que dava mais abertura e que a gente conversava muito. Tinha atividades sobre racismo, começou chamar pra gente ir até lá, participar de palestras, fizemos movimento no 13 de maio. Levamos a *Marcha Noturna pro Oswaldo Aranha*. Ele chamou a gente pra fazer essa discussão (racismo).

<sup>4</sup> A psicóloga Edna Roland, presidente de honra da **FALA PRETA - Organização de Mulheres Negras (SP)**, foi nomeada pelo secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, em 16 de junho, para acompanhar o cumprimento de políticas de combate ao racismo e à discriminação na América Latina e no Caribe.

<sup>5</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental **EMEF “Vereador Anna Lamberga Zéglion”**

Endereço: R. Olímpia Montani, 231- Cohab Santa Etelvina II B / Cidade Tiradentes.

Fone: 6516-0364

66.P – O que é foi essa marcha.

67.S – O Paulo, apontando para pessoa do “FALA NEGÃO” que vinha entrando na sala, sabe mais que eu que ele foi fundador da marcha. Depois ele vai falá se você chamar ele.

68.Mas voltando, tem muitos profissionais que estão ali, que estão abertos mas que sente que é dono da escola e aí num quer que vem gente de fora. (interpretando) - *E essa gente, não sei o que tá olhando né, e daí que pode olhar uma servente e fazer uma denúncia!* (mostrando que esse era o medo)

69.Ce vê o meu filho...(lembrou) que a moça da cozinha tava escutando um barulho e falou que era meu filho que tava atrás do muro. Fui na escola , e perguntei, - *Como a senhora sabe que era ele, o meu filho se quem está atrás do muro num dá pra ver?* Ela respondeu – *É pela voz.* Falei - *Nossa que interessante! Com tantos alunos na escola, a senhora conhece pela voz...* Aí ela falou – *Mas eu sei, era sim!*

70.Daí falei – *Mas e essa situação da escola ?* (e mostrei os problemas do lixo). - *Cheia de lixo, sem luz, portão pendurado e essa situação? Como vocês vêem isso aqui?* Aí ela disse – *Mas isso aí é ELES! ELES quebra tudo, ELES destrói tudo. É ELES.* E eu, - *Mas até estivemos aí conversando como o diretor, só que faz tempo que não tem um portão, que não tem uma quadra adequada nessa escola...*(e a cozinheira) - *Ah mas não adianta, ELES destrói tudo!* Respondi: - *Mas pelo tanto de anos que não se reforma nem nada, realmente fica deteriorado desse jeito, você num acha que devia de ter uma atenção pra escola, uma coisa melhor pra proteger, pra melhorá e os alunos sentirem melhor dentro da escola?* Ela disse: - *A, então cê fala cum eles. Você trabalha na escola?* Eu falei, *não.* - Sou do Conselho. Ela admirou: - *Cê é do conselho dessa escola?* Falei - *Não!* A gente (eu e o Paulo do Fala Negão que estava comigo), *a gente pertence ao conselho de TODAS as escolas!* A mulher ficou tão assustada com a gente. Quando fomos embora pensando naquele ato discriminatório o Paulo ficou quieto, e eu também, e voltamos quieto pensando, pensando. Daí ele falou. – *Tenho uma idéia!* E foi quando resolvemos fazer a exposição das fotos do Sebastião Salgado que foi doada pra Casa da Fazenda. O supervisor de ensino da época abraçou a idéia e agilizou.

71.P – São as fotos que estão na Casa da Fazenda?

72.S – Não, nós levamos pra lá, fica com a gente. O Paulo falou - *E importante olhar e discuti as fotos do Sebastião Salgado, o que ele mostra.* Foi aí que a exposição rodou várias escolas, depois foi pra Mogi (Cidade de Mogi das Cruzes - SP), foi pra Matão (Cidade de Matão- SP), pra Susano (Cidade de Susano- SP) e ficou rodando várias escolas não só as daqui. E aí essa exposição rodou por mais, mais de cinco mil pessoas, bem mais (fazendo gestos com os braços). Cada lugar é interessante que a gente vê assim, outro olhar na exposição. Foi pra alunos e professores, e a proposta era trabalhar todas as disciplinas em cima das fotos – história, geografia, cultura sabe, e começaram a envolver várias pessoas pra discutir e foram trabalhando a redação... e foi importante porque na época tinha uma novela, a...hum.....

73.P- Caminho das Índias, não? (*Tentei ajudar na minha ignorância completa sobre novelas.*)

74.S- Não...

75.P – Ah, é, Caminho das Índias é muito recente.

76.S – Não era uma outra novela que tinha que usá umas roupas que fecha tudo , não sei (*talvez se referiu aos trajes de mulheres muçulmanas*). E nas fotos tinham fotos semelhantes então veio o tema das mulheres. Então chamou atenção, e eles arrumaram os alunos com os trajes, conseguiram vestimentas, objetos de outras

culturas pra colocar na sala conforme as fotos que estavam lá e eles trouxeram objetos. Trouxeram muita coisa relacionada à África, trouxeram sabe, música... Cada lugar fez de um jeito e foi muito legal.

77. Fomos fazer uma conversa com diversos coordenadores pedagógicos, fazer uma conversa com eles sobre a exposição depois trabalharmos os professores, e tinha aluno que ficava coordenador de sala pra montar a organização. – E a gente nota que foi muito interessante que foi fazer esse trabalho no ano 2000. Foi o trabalho que uniu as escolas e que a gente sentiu a carência cultural e tudo né. E aí fomos tocando com um monte de coisas depois juntando três escolas de forma itinerante. Tudo que a gente fazia, era junto com essas três escolas. Aí dividimos os espaços em áreas temáticas História, Comunicação e Geografia e esse movimento era o nosso CEU naquele tempo (Centro de Educação Unificado). Não tinha espaço pra muita gente. O Oswaldo Aranha era preferido porque era maior, tinha abertura. Então ficou assim na particularidade de um ano que era o ambiente hip-hop. Então trabalhamos com o Grafite, a Arte do Grafite. As Unidades de Saúde ficaram próprias para incentivar os esportes. Aí fizemos uma discussão com as escolas.

78. P – Os alunos também começaram a “circular” (falamos juntas)

79. S – Ao circular foi uma coisa que pra nós era bom porque parou aquela aversão (entre grupos setorizados de escolas), porque tinha muito conflito entre ‘setores’ (geografia das Cohabs), um não entrava no setor do outro. Aí eles começaram a ter essa integração, e participavam de uma escola pra outra, contribuindo, aí pegamos os professores da Associação de Educação Física do Estado de São Paulo – CLUBE DO BARONE no Parque da Água Branca e aí tem até um professor que ele tinha também essa discussão.

80. Então o professor do NUCREF (Núcleo de Centros Regionais de Educação Física), tinha essa discussão e preocupação de trabalhar a Educação Física, as práticas esportivas sem partir pro (hesitou)...

81. P – Ganha-perde? (já conhecia um pouco este movimento entre os professores de Educação Física e a violência dos jogos competitivos).

82. S – Ele tinha um sonho de fazer um encontro assim, de regional e nós participamos com ele. Daí chegou o pessoal da Zona Norte, da Zona Leste, Zona Sul, Zona Oeste (falou com entusiasmo).

83. S - É, da Zona Sul, o pessoal do 21 (da Agenda 21), e o pessoal, é... da Zona Sul, e fizeram este encontro lá no espaço do clube (Clube Barone). Participamos de atividade de quatro modalidades esportivas, o dia todo. Os jovens curtiram os jogos de salão, de vôlei, basquete

84. P – Tem um espaço legal esportivo?

85. S – Aqui gente tem as quadras das escolas e do CEU, mas não tem um Centro Desportivo. Tem só no CEU as quadras. Mas nós temos a maquete e tudo pro Parque (um dos Parques Ambientais que ainda estão sendo reivindicados). Então, aí, fizemos várias atividades assim discutindo junto e sempre teve essa integração, apesar que nesse período 2000-2001 que a gente conseguiu avançar bastante teve muita coisa antes que fizemos principalmente em questão à alfabetização. O Paulo ajudou muito nessa parte.

86. Do nosso pedaço (MOCUTI) nós tínhamos nove salas (de Alfabetização) funcionando, só na nossa mão, fora o que tinha por aí espalhadas nos setores, e nos vários territórios Cidade Tiradentes. Cada sala tinha uma média de 25 a 30 alunos manhã e tarde. Eu sei que a promoção era grande viu?

87. P – Ficou um tempão né.

88.S – Ficou inclusive e era interessante porque nós tínhamos o cursinho prá vestibular aqui (EDUCAFRO) e nós na época era EDUCAFRO, mas depois, FALA NEGRO em parceria com a ASSOCIAÇÃO NEGRA. E aí criamos um cursinho da capacitação de alfabetizadores que a maioria era aluno do cursinho pra ser monitor de sala de aula. Então foi uma integração legal que empregou os meninos e depois eles continuaram o cursinho pré-vestibular , e os alunos que passavam também foram continuando.

89.Depois tivemos uma parceria com o Ana Lamberga de seis meses que era o projeto de integrar os alunos na 5<sup>a</sup> série. Tinha a proposta de colocar o pessoal da favela dentro da escola sem passar por aquele processo...de fazer prova.

90.P – E pegava no tranco (risos...).

91.S - E tinha uma coisa que eles queriam depois, que era o interesse de dar continuidade (nos estudos) e daí foi pra diante! Nossa , foi uma beleza! Eles participavam assim...

92.P – Como é que a escola fez isso, né , que tem todo um ritual de pedir autorização ...

93.S – Mas na época, aquela pessoa que estava lá era mais do movimento, era mais engajada

94.P – Como ela chama?

95.S – Fatima , ela veio aqui ontem, ela veio... (a sua netinha interrompeu pra falar de uma coisa com a avó...) daí, continuou, é nós fizemos esse trabalho desse jeito e deu uma alavancada

96.P – Que foi entre 87 a 90...?

97.S – Não, até 2000 e 2003 e aí o relacionamento com a Cultura de Paz. Aí, o diretor da escola Oswaldo Aranha chamou pra um encontro de alfabetização de professores aqui no NAE 11, mas mandou por os nossos alfabetizadores também (não profissionais) aí eles foram numa discussão sobre alfabetização.

98.P – O NAE talvez por ser menor que uma subprefeitura já tinha subprefeitura? Não , por ele ser menor, talvez tinha mais vamos dizer, liberdade pra mexer?

99.S – É isso, e aí foi interessante que nós fomos no encontro [só de professores] e tem aquela coisa né, eu sou professor, e quando a instituição viu os meninos [os alunos que um dia estudaram na EJA] chegando junto comigo que foram alunos deles na alfabetização, foi assim: - Você aqui, convidado? Eles [ os professores] se assustaram sabe. Os meninos tinham interesse, mas os professores só comentavam que estavam ali porque foram obrigados a cumprir e ficavam discutindo marca de carro...e sei lá mais o que. Os nossos não! entraram assim nos grupos e começaram a dar “pitaco” mesmo. Os professores ficaram assustados com os meninos, tudo jovem mesmo, e bons, participando da discussão, falando de política!

100. P – É que num davam valor pra opinião deles...

101. S – E aí foi muito interessante porque o A. gostava de fazer isso, de provocar mesmo, sabe. Coisa pra refletir porque ele é um cara muito sério, responsável mesmo. E aí a gente continuou com as salas e aí num segundo momento “eles” (o governo federal – Alfabetização solidária) cortaram as salas...

102. P – E não há quem agüente manter sem ajuda.

103. S – Não tem fôlego (dinheiro) pra pode segura, e foi diminuindo mesmo e não tinha a mesma situação e infelizmente tem muita coisa que... e quando mudou entrou

a Marta né, e o A. foi pra coordenação do NAE. Pra nós foi ótimo, se ele aqui fazia tudo aquilo, agora então...imagina lá. Aí infelizmente, a gente da esquerda, ficamos decepcionados. Foi impedido e coisa e tal, e a gente ficamos decepcionado porque ela ( a prefeita) acabava fazendo coisa que não é da esquerda. Quando eles entram no poder começam a fazer coisas que...a gente não esperava.

104. P – Aí parece que foi uma coisa meio geral?
105. S – Geral, pensava quando ela entrasse no poder... acontece que...(fazendo gesto negativo com a cabeça meio baixa), a gente num esperava, diferente da Erundina, nossa...
106. P – Mas era outra pessoa né.
107. S – Aí foi uma desilusão total, porque num dava certo, a capacitação era outro interesse (não emancipação) que assim, pensamos o Lula tá lá, o A. está aqui, com a Marta vai ser ótimo....mas aí num foi feito nada e foi quatro anos de patinação, e patinamos pra traz, foi uma coisa muito difícil mesmo,não conseguimos avançar muito.
108. Os projetos do MOCUTI ficou que nem um bebê guardado pra oportunidade. A gente entregou nas mãos mesmo logo no início que entrou o A. lá. O projeto foi pra secretaria e voltou do mesmo jeito, voltou carimbado que era pra tocá sem verba. E pro outro lado também tinha que pagar os professores e aí o Paulo tinha o projeto Orelha de Caderno em andamento, e foi terrível.
109. P – Pra fazer um projeto é um desgaste e um custo...(completei)
110. S- A sorte que a gente tinha uma pessoa amiga nossa maravilhosa, Dra N. que era uma advogada que ela sentava comigo no serviço, e eu fazia de noite os projetos (escrever). E ela – - *A gente tem que sintetiza, por no papel, fazer o esqueleto, tabelas!* Foi um monte de coisa que a gente teve que fazer. Eu e ela, lá fazendo aquilo lá... no horário de folga pra depois estar imprimindo e mandar pros lugares, um custo... Hoje temos projetos num estágio assim: esse subprefeito que taí, agora ele passou pra assistente social e falo, ces vê. Ele falou assim – *O serviço Social lê o projeto e faz uma análise e dá um parecer.* E eu que *eu estava na época, fez uma leitura do projeto e respondeu assim – Que é pra gente fazer uma atualização do projeto.*
111. P – Dos números?
112. S – Assim, em função de que, nós dissemos assim, - *O poder público num fez, mas a gente acabou fazendo envolvendo a comunidade, outros parceiros ... e o parecer agente tirou através de um inventário que a gente quer apresentar que é pegá justamente tudo isso que foi feito e apresentar .*
113. P – É que vocês precisam é de mão de obra ... (alguém interrompeu completando: *tem que pagá né, e num dá...então a gente tem que mostrar o custo do Estado e o nosso...e como a gente pode tocá?*
114. S – Mas eu falei pro Paulo que a culpa é da gente que está nesse “sistema” e acaba fazendo as coisas pra eles. É como essas creches que tem por aí, que sai do nada. Hoje mesmo foi colocada uma placa na rua da minha casa. A creche da (deu o nome) que não tem experiência. A gente não, surgiu de uma luta!
115. (*Outra pessoa interrompe pra ver onde vai colocar o computador consertado e daí entraram pessoas do grupo de catadores..., para o horário de alfabetização...Toca celular dela, da outra pessoa... Eu ia interromper, mas ela insiste...)*
116. S - Só que cê vê grupos que nunca fizeram nada e agora...(outra interrupção)

117. *(Entendi, que ela diz que há um oportunismo envolvendo o atendimento de crianças na educação infantil, uma febre mesmo. Então achei por bem encerrar).*
118. P – Você tem livro aí pra escrever (comentei). O que pensa de ser professor?
119. Ela me leva para uma pilha de livretos e me deu um deles, confeccionado pela juventude local. Uma cartilha que fala sobre doenças infectocontagiosas e a identidade negra elaborada pelos jovens depois de uma capacitação. A cartilha é escrita ilustrada e entremeada de poemas feita pelos jovens e distribuída gratuitamente em parceria com os movimentos sociais.
120. Ainda arrisquei uma pergunta: o professor pra trabalhar aqui era difícil?
121. S – Era aquela coisa, era um castigo, ce você num trabalha bem, vai pra lá.
122. P – No Paraná tem uma pesquisa sobre isso em relação às escolas indígenas. Os professores, “por castigo” eram designados pras aldeias. O professor queria morrer porque a comunidade indígena é outra realidade, outros hábitos, comida e pressão dos caciques.
123. S – E num tem conhecimento da cultura, num tem conhecimento dos valores, como você vai desenvolver um trabalho aí?
124. (novamente um outro interrompeu... e continua)
125. Nós trouxemos uma conversa na Semana Thebas sobre isso, dos Vilas Boas.
126. P – Foi na casa da Fazenda?
127. S – Não foi aqui no Oswaldo Aranha.
128. P – É porque quando é grande num dá né, uma casinha pequena.
129. S – É foi aqui no Oswaldo Aranha e na Escola Técnica – eles fizeram uma fala no mesmo dia do aniversário da Cidade Tiradentes, e nós trouxemos várias famílias indígenas e a família do Orlando Vilas Boas, o filho dele, a esposa dele e uma prima dele também. Trouxeram várias coisas pra exposição e aí ficamos com eles (os indígenas).
130. Eles dançaram com as crianças da gente – as nossas dançaram AFRO e eles dançaram as coisas da tradição deles. Foi filmado, fotografado, muito bom!
131. S – Tem lá no SITE?
132. P – Acho que ele não colocou ...*comecei a rir porque quem tava perto percebeu que Maria num parava de falar.* E completei, ah, *quando um professor começa a falar com entusiasmo ninguém cala mesmo ah...ah...ah...* e encerramos com um abraço num clima bem alegre.

## C- Transcrição da entrevista 3 - Paulo (nome fantasia)

P – Pesquisador

S – Sujeito

Numeração - parágrafos

OBS – A entrevista deu-se em 23 de maio de 2010, às 14h na sala própria do MOCUTI – Movimento Cultural de Cidade Tiradentes. Iniciei respondendo a sua dúvida sobre o porque do recorte da década de 90 na Cidade Tiradentes e a forma da escolha dos entrevistados.

## Entrevista

1. P – Paulo, é um prazer e antes de mais nada, obrigada pela atenção. O pouco que sei é que você entra na história da Cidade Tiradentes como historiador que é como todos o conhecem, e um lutador e que veio de uma entidade antes de morar aqui
2. S – Eu morava no alto da Mooca e vim para cá em Cidade Tiradentes só em 1997. Morava num local Vila Diva que era a primeira chegada dos negros que vinham das fazendas. Quando os negros saíram das fazendas foram se alojando em *Vila Matilde, Vila Diva, Vila Formosa, Vila Ema, Invernada* (bairros da região leste) que tinham um grande número de negros e que manteve um tipo de relacionamento de submissão no trabalho, na escola, mas que tinha união entre os grupos.
3. Na Vila Diva, tinha uma rua chamada Rua 10 que era uma rua só de negros mesmo. Lá na escola: – *Cê mora onde? veio de onde? Veio da rua 10?* E o pessoal: - *Eu não, eu não moro na rua 10.* Porque era visto (pela escola) que tinha muito batuque, era pra briga...ah, aquelas coisa que pensam de quem num qué estudá. A minha preocupação da questão racial ele vem de muito tempo, desse relacionamento...
4. P – É legal porque você se propõe à discussão.
5. S – Eu nasci no dia da lei Afonso Arinos<sup>6</sup> dia 3 de julho, professora (me chamando a atenção). Ainda esta semana encontrei com uma colega na Secretaria da Justiça e cobrei dela, - *Ah você falou que ia ter um encontro para discutir novamente a lei Afonso Arinos e tal...*então fico em cima.
6. Quando vim pra Cidade Tiradentes, vim pelo FALA NEGÃO me envolvo no MOCUTI, no cursinho pré-vestibular (EDUCAFRO) e tal.
7. P – O FALA NEGÃO num é daqui.
8. S – Não, o FALA NEGÃO era de Itaquera. Eu vim a conhecer Cidade Tiradentes nos 300 anos em comemoração a *Zumbi dos Palmares*<sup>7</sup>, mas antes vinha pra cá vê um e

<sup>6</sup> LEI AFONSO ARINOS – LEI Nº 1.390, proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, jurista historiador e político. Essa lei foi aprovada em 3 de junho de 1951 e em seu artigo 1º diz que “Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.” Por causa de falta de cláusulas impositivas e não severas, ela torna-se ineficaz não punindo o racismo e a discriminação mesmo em casos publicamente comprovados. Esta lei foi revogada pela LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985.

<sup>7</sup> Zumbi nasceu em 1635 e morre em 1695 em Pernambuco, Brasil. Ele era neto de Aqualtune, princesa congolesa que foi vendida como escrava. Aos seis anos de idade, Zumbi sobreviveu a um ataque ao quilombo. Sua vida foi poupadão e entregue para um padre jesuíta português António Melo. Rebaptizado “Francisco”, Zumbi recebeu os sacramentos, aprendeu português e latim. Aos 20 anos, como escravo, foge para o Quilombo dos Palmares (1670), governado pelo tio, Ganga Zumba e adota o nome de Zumbi (guerreiro). Aos poucos se torna conhecido pela sua astúcia na luta e estratégia militar. Foi nessa época, (1678) que o governador da Capitania de Pernambuco ofereceu um acordo a Ganga Zumba, tio de Zumbi- Líder dos Palmares. O tio aceitou mas Zumbi não. Provoca uma guerra interna e assume a liderança na luta contra os portugueses pelos 14 anos seguintes. Sobreveve à destruição do quilombo (1694) e continua a resistência. Considerado o “Rei de Palmares”, foi assassinado por uma emboscada realizada pelas tropas coloniais após ter sido traído por um companheiro em 20 de novembro de 1695, data em que o Brasil comemora o Dia da Consciência Negra.

outro sem compromisso. Tinha um programa na Rádio Comunitária que tinha um horário chamado FALA NEGÃO. Aí o Dilson me chamou pra dar uma força. Ah...mas é um lugar tão longe... (e desenhando num papel mostra a distância)

9. - Ó em 1980 eu tô aqui ó, fui chamado pra uma escola de samba chamada Príncipe Negro de Vila Prudente com uma proposta chamada *Hoje Tem Feijoada*. Chegou lá um carnavalesco e sua turma. Como eu já conhecia aquela comunidade com meus pais, e tal, e me falavam – *Você é muito fresco, metido a CARNAVAL*. Eu disse, - *Vou dá um jeito nisso*.
10. (Percebi que saiu fora do foco e eu não mais entendendo, tentei ajudar)
11. P – Daí você vai fazer uma discussão da questão racial lá com esse tema *Hoje Tem Feijoada*?
12. (falamos juntos).
13. S - *Hoje Tem Feijoada*... (uma discussão da questão racial na escola de samba, e continuou) e começamos a desenvolver a conversa com os pares, os primos, fiquei 10 anos fazendo isso, me envolvendo...
14. P – *Príncipe Negro* não é a mesma escola (de samba) daqui?
15. S – É a mesma daqui, de Itaquera, veio pra cá. Olha a história do Carnaval. *Hoje tem Feijoada*. Eu ajudei a escola. Tava no segundo (grupo) sobe pro primeiro, sai do do primeiro e vai como assim dizer, pro especial (grupo especial) com *A Princesa da Colina* (outro enredo), então as pessoas se aproximando dos movimentos culturais, aí começa o quê? Esquerda, direita, PT (Partido dos Trabalhadores) e tal.
16. Na ditadura num deixavam as pessoas se manifestar, né. E quando a gente chega na escola de samba e começa a organizá, começa a escala da bateria, começa a conversá e começa a se preocupá e a discutir política, e o povo de lá, os intelectuais pensando na escola, fazem uma junção educação e cultura e entre escolas do Príncipe Negro da Vila prudente e a Escola da Vila Formosa que vira *União Independente*..
17. Na verdade eles acabam com o Príncipe Negro porque fogem da proposta negra. Daí a gente recria o *Príncipe Negro de Cidade Tiradentes* com uma proposta original, mas mais forte!
18. S – Começa a uni as escola, e começa a saí do propósito de resgate da questão negra (relembrando) – *O cara, você tirou o negro da Vila Prudente!* Dentro do pensamento e regulamento da *UESP – União das Escolas de Samba Paulistana*, dava pra fazer porque eles criaram um estatuto eliminando o Príncipe Negro, entendeu? Daí, me afasto da escola de samba. Depois de um tempo, um saudoso amigo meu, foi em casa e falou – *Precisamos resgatá o Príncipe Negro ... e tal, fazer uma nova diretoria*.
19. Eu fiz muito na Vila Prudente, organizei carnaval de bairro com os problemas de lá. ...Eu pego a dimensão comprehendeu? A velha guarda do samba se apercebe que eu quero discutir política, cultura, organização... *Mas que é que esse cara qué?* Eles falam...
20. P - Daí você trouxe a escola pra cá.
21. S – Não, eu num truxei pra cá, ela veio pelo falecimento do fundador também. Em 1990 tinha um carnaval no seio da Vila Prudente, aí os inimigos comuns que num gostavam mais de mim, queriam segura (carnaval) mas num tinham organização. Aí, como eu

fazia de outro jeito, o ataque era geral. Aí como em 1988 veio a Erundina, em 90 o Chico Macena (vereador) vem com a idéia de fazer uma festa na Vila Prudente aniversário da região com todas as escolas presentes. Fizeram uma votação para o tema daquela festa de carnaval e eu dei um dos temas *Do ônibus ao Metrô* e esse foi o escolhido. Fizemos um acordo com os comerciantes pra enfeita a Vila Prudente, e foi muito...muito forte energeticamente entendeu?

22. Não, eu num truxe pra cá, ela veio pelo falecimento do fundador também. Em 1990 tinha um carnaval no seio da Vila Prudente, aí os inimigos comuns que num gostavam mais de mim, queriam segura (carnaval) mas num tinham organização. Aí, como eu fazia de outro jeito, o ataque era geral
23. P – A escola de samba, ela envolve a comunidade, ela articula também, ela traz a comunidade pra razão.
24. S – E nesse movimento, o enredo busca nos livros, na memória, na história e nessa prática, nesse movimento que faz enredo, fez com que é uma prática de criar uma imáginaária dentro da comunidade. Aí tem uma articulação de outros setores.
25. P – Setores administrativos, porque envolve tudo e muita gente.
26. S – É começá a reivindicá dentro de sua própria instrução que recebe na escola de samba. Alí nós trabalhamos juntos né.
27. Aí começa a tira encaminhamentos também.
28. S – Quando eu volto pra minha comunidade, pra Vila Diva, aí quando eu levava as criança na escola, começo a organiza competição de bola, a organizá festa junina, e a juntá as pessoas. Aí na festa de Zumbi eu fico mais próximo do carnaval do Unidos de Itaquera e do FALA NEGÃO, mas em 1997 eu mudo pra cá pro Barro Branco. Como já conhecia o Gilson que era daqui, e mais a minha mulher que fala que era pra eu se envolve, eu vou pro Conselho de Escola, e pro Conselho de Saúde.
29. Fazemos uma esquerda (vou Conselho de Escola e pro Conselho de Saúde)
30. P – Nessa época os seus filhos estudavam?
31. S – Estudavam aqui, os meus três filhos estudavam aqui.
32. Daí fizemos o Seminário Negritude e Cidadania (que foi o segundo) . Já tinha feito o primeiro sobre Educação e Saúde na Escola Anna Alamberga (nome da vereadora) junto com o MOCUTI. Aí começo a organizar umas feiras típicas e junto a mulher que fazia a tapioca, as barraquinhas e tal. Aí um amigo meu disse: – *Porque é que num faz uma feira lá nos Metalúrgicos*. E eu venho a organizar esta feira que foi uma feira de Arte, Show, Palanque
33. P - Que é que rolava no palanque?
34. P- Rolava tudo, uns cantores...(gesticulando) os sambistas... todo mundo cantando, adesão ... barraca de batida, então a população veio...
35. S - Hip-Hop ainda não?
36. P – O hip-hop tava aí, tudo misturado, junto. Nois tem foto da organização, nois tem foto. E a gente chamava pra cantá, bate papo, trocá idéia, pessoal do PT, tudo misturado aí...
37. (risos)
38. S – E como eu num deixava eles colocá a faixa aqui, eles ficaram de bronca.
39. P - Mas na época da Erundina, tem uma visibilidade, ou não? Porque vem cá, essa história da Habitação, do Terreno ser da família do Maluf por isso está tudo enrolado. Você sabe de alguma coisa?
40. S – Esta história de Habitação, moradia, terreno e Maluf, se tem que concentrá e falá da limpeza étnica da ditadura.
41. P – E essa questão das Vilas da Zona Leste, que sai da Mooca e dos bairros dos italianos, foi isso também?
42. S – Cê pega o Anhaia Melo (avenida), tinha umas três favelas do Anhaia Melo: Favela do Teotonio Vilela, Jardim Santo André, Record, sabe, que saiu pra faze a avenida e já

mudou o barraco pra cá sem ter condições nenhuma. Então, é o que vem acontecendo. Eu vim por opção, eu num vim jogado. A casa nossa continua sendo nossa lá.

43. E essa discussão que veio pra cá era tudo esse movimento e eu falei pra muitos aqui – *Olha vocês num sabe nem onde vocês moram!* (gesticulando). *Vocês tem que conhecer a história e a geografia, vocês num sabem nada, nem onde vocês tão morando e o que vai ser desta cidade!*
44. Quando saio da Vila Prudente – Vila Diva e venho pra Tiradentes, eu começo vê a paisagem urbana de forma diferente. E começo a discutir o *negro no meio-ambiente* . Os cara já me olharam e fizeram: - Você está discutindo questão ambiental, pára com isso, o que é?
45. E eu digo: - Pra uma nova conjuntura política, vocês fizeram, fizeram e não discutiram questão ambiental. Porque o negro está na favela, está no esgoto? Por isso eu sempre gosto de trabalhar a história do patrimônio público. Quando você comece a estudar a história do Patrimônio Público você comece a pensar a história escravocrata, você pega os coronéis, você pega os empresários.
46. P – Aí pegaram a Casa da Fazenda.
47. S – A Casa da Fazenda era o primeiro patrimônio, porque aqui já tinha a Casa da Fazenda mas eu começo é levantar a história da adutora que meu pai falava, minha mãe falava, e quando faço este levantamento da adutora que era administrada pelo DAEE (Departamento de Águas e Esgotos), os funcionários tinham suas casas à margem da adutora então começo a resgatar como era a cultura, como era ficar lá. Eu ouvindo a Radio Eldorado e ouvi o lançamento chamado *Curso das Águas* fiquei pensando e ter a revista que uns amigos que trabalhavam lá me arrumaram e começo ver a história do negro, e começo a pensar...(devaneia um pouco) como eles são “empurrados” e tal.
48. Em 1997 aqui em Cidade Tiradentes, penso na alfabetização pra essa discussão dos negros. Aí vejo que tem universidade interessada também participando porque a comunidade daqui escolhe a Unicsul porque tem gente de lá aqui. E eu venho colocar essa discussão da questão negra e começo como dinamizador cultural de um evento envolvendo a alfabetização e setores, mas uma alfabetização de um outro jeito – A Semana Thebas.
49. P – E era uma discussão paulofreireana e não enrolação né?
50. S – Em cima da proposta de Paulo Freire envolvendo a condição humana dos negros, e aí eu escrevo um cartaz pra dinamizar a inscrição e criação de salas no MOCUTI e era mulher que vinha com criança querendo estudar, e moleque envolvido (drogas) querendo volta a estudar sabe, e LA (Liberdade Assistida querendo estudar) com toda uma pedagogia interessante que o pessoal via e pensava – *Existe essa escola aí?*
51. Aquele movimento que você falou foi depois da alfabetização que durou muito tempo, acho que uns dez anos?
52. S - É quando a gente cria essa discussão no Orelha do Caderno (Projeto de Alfabetização) é que a gente cria outras discussões nas escolas pilotos que tinham salas, no Posto de Saúde, e nos movimentos sociais que tinham salas ... e aí começo entrar na reunião pedagógica mesmo criando as *Pedagogias Extra-Muros* no Oswaldo Aranha e fazer as pessoas entrar na escola já com um olhar pedagógico de querer mais na escola. E aí eu desenhei na porta da escola uma quadra, um meio campo aqui, e um meio campo dentro da escola com uma bola como se fosse uma bola de vôlei batendo aqui(fora) e lá (dentro). De cara, a intenção era mostrar essa situação. Tinha vários desenhos na calçada pra discutir um pouco de música, um pouco de história
53. P - Na calçada?
54. S - Era pra mostrar (a pedagogia que a população entendia como importante). Ouvir um disco pra saber o que o disco falava, pintamos a água que passa debaixo da escola pra crianças sentir o que é essa água? Pra fazer essa interação que ali passava (e passa ainda) água. Mas a prefeitura mandou tirar. Quando a Marta saiu, o outro

administrador manda tirá, num entende nada! Quando comecei discutir com ele, falo do Parque da Ciência e critico, e ele fala: - *Qual sua sugestão?* Mas o senhor que fez obra, então num sabe?

55. P – É, eu acho que vocês aqui tem condição de criar uma Universidade de Ciências, Cultura Artes e Tradição porque é muito rico.
56. S – Mais aí vai ser no Parque da Consciência Negra na Casa da Cultura que é um projeto meu, com mais uns amigos que está tramitando. Até o desenho eu fiz e eles estão construindo mas que tem muito neguinho vindo e dizendo coisa. Eu fico na cobrança. O pessoal sabe que eu sou assim, sou esperto, tenho visão, num sou limitado, tenho coragem, acompanho a questão da Lei 10639<sup>8</sup> nas escolas e vejo se tá no currículo e o que tá rolando.

---

<sup>8</sup> BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Essa Lei torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O artigo 1º diz que *“O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”*.

**D - Transcrição da entrevista 4 - Marta (nome fantasia)**

*P – Pesquisador  
S – Sujeito  
Numeração - parágrafos*

*OBS - A entrevista foi realizada em 30 de março de 2010 numa das salas de aula da universidade onde Marta leciona.*

**Entrevista**

1. Meu nome é Marta, nasci e vivi na Zona leste.
2. S - Sendo professora na Zona Leste de São Paulo e vivendo na Zona Leste eu acredito que é muito difícil a gente não se envolver.
3. P - Como era a Zona leste há dezoito, vinte anos atrás?
4. S – As reuniões que nós fazíamos como professores, atuando no movimento sindical e dando aula...
5. P – Que movimento?
6. S – Pela APEOESP porque eu primeiro fui professora substituta e atuei em várias escolas da Zona leste. Naquela época chamava ACT a condição de professor substituto ou professor assistente em trabalho temporário, contratado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Como professora substituta eu participava e percebia e sentia os problemas da região.
7. P- Como era ser professora substituta naquela época, o salário...
8. S – Eu lembro que o salário era em torno de 47 cruzeiros ou 470 cruzeiros novos, sei que era o mínimo do mínimo que dava pra condução mas comer não como eu faço hoje, eu não tinha dinheiro pra nada. Muitas vezes nós professores, principalmente o *substituto*, agente comia na escola. Eu também comecei a perceber as crianças com problemas de aprendizagem...
9. Então isso(enfatizou), me preocupava muito: *as crianças com problemas de aprendizagem!* Então eu pensava assim, como eu queria estudar e também trabalhava meio período, eu ficava uma hora a mais... uma hora e meia... e eu então chamava as crianças que tinham mais dificuldades pra eu dar uma orientação.
10. P – Isso fora dos projetos de lá?
11. S – Fora dos projetos da escola. Eu comunicava os pais que aquelas crianças iam ficar um pouco mais pra eu tentar entender qual o problema das crianças, e... por que elas não aprendiam ? Essa era uma preocupação que eu tinha. Eu vi que muitas crianças moravam nas favelas próximas da escola e essas crianças vinham pra escola até por uma questão delas mesmas...
12. P – De buscar algo.
13. S – É, como eu. A minha origem também é uma origem de pai operário e mãe dona de casa, eu me lembro que chegou um certo momento que eu ia pra escola porque eu desejava ir pra escola.
14. P – Pra muitos o único alento...

15. S - O único lento pra muitos (enfatizou aumentando a voz), exatamente...o único alento, então, eu, levantar seis horas da manhã pra ir pra escola, era a coisa mais natural. Depois quando eu me formei, no magistério, e quando eu cheguei no magistério eu já sabia: *Eu quero fazer isso, eu quero ser professora*. Mas não sabia direito o que era ser professora.
16. P – Então, desde criança você pretendia ser professora?
17. S – Já. Era interessante...que com catorze ou quinze anos... quinze anos, eu chamava as crianças da rua perto da minha casa e eu dava catecismo para elas. Eu dava catecismo e era interessante porque à parte de Deus, era eu quem mandava (*falou com jeito de deboche*).
18. (risos).
19. S – Então tinha Deus (continuou) que eu lia nos livros, então eu falava pra eles que Deus é um *espírito perfeitíssimo criador do céu e da terra*... e só, e não me pergunte mais nada porque eu não sabia.
20. (risos)
21. Porque eu lia nos livros que eu tinha em casa de catecismo...E eu fazia como na escola a professora fazia: eu dava lição de casa..., tanto que esses alunos, não tinha igreja perto nem católica, nem de crente.
22. P – Na Zona leste
23. S – Isso, próxima à igreja do Sagrado Coração que era muito longe pra mim. Então preparei essas crianças e falei assim: - Ó, nós *vamos lá na igreja, vocês vão confessar os pecados, e num domingo vocês vão fazer a primeira comunhão*.
24. Eu queria que eles fizessem a primeira comunhão. Então quando eles me perguntavam quem foi Adão e Eva, eu dizia assim: - *Quando você crescer você vai saber quem foi Adão e Eva*..., nem eu sabia quem era o Adão e a Eva ...  
(risos)
25. Mas aí eles ficaram, e li todos os livros que eu tinha em casa sobre a história de Jesus... coisa e tal. E fui na igreja e conversei com o padre, e o padre falou: - *Ah, então traz aqui as crianças que eu quero ver como eles estão*. Eu acho que aí que eu achei que eu tinha alguma coisa a ver com o ensino.
26. P – E essas crianças ficavam ali, na sua rua?
27. S – É, conhecidos, e como eu era a mais velha, então eu chamava eles e pegava o livro da igreja que eu tinha ganhado de catecismo... Então aí, ah..., o padre falou: - *Eu vou fazer umas perguntas a vocês, se vocês acertarem pode fazer a Primeira Comunhão*. Antes sentei com eles e decoramos o caderno de catecismo de fio a pavio. Quando levei na igreja pra confessar (pausou e explicou) porque pra fazer a Primeira Comunhão tinha que confessar, tinha que ter pecado...(meio sorrindo), aí como agente não sabia direito o que era ter pecado, aí eu fiz uma relação de pecado pra cada um...
28. (risos)
29. *Ó você vai falá assim, assim, assim...que você brigou com seu irmão...que desobedeceu a tua mãe...* Porque os pecados eram esses...Brigá com o irmão, xingar a mãe, jamais! *Olha, sua mãe falou prá não brincar na rua e você foi...* essa era a violência vamos dizer assim... *então toma essa relação e cada um confessa seu pecado*. Só que eu professora não tenho pecado.

30. - *Mas porque ?* eles perguntaram?
31. - *Porque eu sou a professora de vocês...,*
32. (Risos)
33. Eu como professora eu tinha absoluta certeza que não tinha pecado porque eu estudava e tal, e meus professores não tinham pecado, imagina! Minha professora da primeira série, a Profa. Lúcia Helena, ela era mmmmmuito eficiente (enfatizou) ela era muito legal com a gente, então jamais passava pela minha cabeça que ela pudesse ter algum pecado, né? Então a partir dessa ida pra igreja, o padre me convidou pra participar lá dos grupos que tinha na igreja, e eles eram padres holandeses, e foi aí que começou a minha primeira participação no movimento social.
34. Eu participava na igreja do grupo jovem, na Igreja da Vila Formosa, e eu fiquei neste grupo durante uns quinze anos, mais ou menos, eu vivi neste grupo e nós éramos um grupo de jovens que não tínhamos nada, assim, materialmente, mas gente queria um mundo melhor.
35. Era interessante... nós sempre falávamos que um dia o mundo seria melhor, e que a gente ia fazer este mundo melhor. Este grupo chamava JOVIC – Jovens de Ideal Cristão, da igreja católica , e aí, nós participávamos de encontros, palestras, debates, fomos uma vez para Itaici num encontro junto com os bispos do Brasil, quem levou a gente foi Dom Luciano Mendes que já faleceu.
36. Eu participei todos esses anos neste grupo e depois eu decidi que eu iria pro Amazonas. Já tinha feito o magistério, já tinha dado aula como substituta, eu rodava as Delegacias de Ensino pra pegá aula então eu pegava uma licença aqui, e outra ali, outra lá, (licença saúde ou de trabalho de outros professores que por isso se afastavam temporariamente do cargo). Eu cheguei a trabalhá que aí uma professora minha da Pedagogia me convidou pra dar aula no Largo Treze de Santo Amaro.
37. P – Nossa, o outro lado de São Paulo
38. S- O outro lado de São Paulo, e aí eu saia de casa às seis e trinta da manhã pra chegar no Largo Treze às dez, dez e quinze, e eu dava aula pras crianças com necessidades especiais. Porque ninguém queria dar aulas pra essas crianças. Então a escola era uma Escola Estadual chamava Paulo Eiró, no Largo Treze de Santo Amaro. E aí a professora era uma professora de psicologia aí ela falou: -*Você aceita?* Eu disse: - *Eu aceito.* Foi o ano que trabalhei no Largo Treze de Santo Amaro.
39. No ano seguinte eu fui pegando escola mais aqui na Zona Leste e eram licenças de curta duração. Eu cheguei a pegá licença de um ano.
40. P – Quer dizer que era um serviço sempre temporário...
41. S – (interrompeu) Eu nunca sabia até quando ia exatamente. Teve uma vez que eu tava dando aula como substituta e aí a professora voltou, e eu tava dando aula e ela falou: - *Menina pode saí daí que eu vou dá aula.* Aí eu peguei as minhas coisas, saí, e estava sem emprego novamente.
42. Aí eu voltei pra Delegacia, eu ia pra Delegacia de Itaquera, eu ia na Delegacia do Largo do Maranhão, que é mais próxima do Tatuapé, eu ia na Delegacia da Vila Prudente, ah..., eu rodava as delegacias porque eu sabia que toda quarta feira tinha atribuição e eu ia formando meus pontinhos, e fiz um concurso pra Prefeitura (de São Paulo), e eu achei que eu não queria assumir porque não queria ficar muito presa num lugar só que eu até gostava desse giro pelas escolas.
43. P- Por que?

44. S- Porque eu conhecia as comunidades, eu ia na casa dos alunos...
45. P- Você ia na casa dos alunos?
46. S – Eu ia na casa dos alunos. Uma vez eu tinha uns alunos que moravam numa favela próxima ao Corinthians (Esporte Clube do Corinthians). E quando eu percebia que a criança não vinha, um, dois, três dias, eu ia na casa do aluno e conversava com a mãe, perguntava porque que num tavam indo.
47. P – Ainda tem uma favela perto.
48. S – Tem, tem, tem... Eu dei aula no João Dias da Silveira (escola) próximo ao Corinthians (Clube) e a Celso Garcia (avenida). Então....
49. P – Aí cê ia na casa deles...
50. S – Eu ia na casa deles e conversava com os pais e pedia pra eles voltarem pra escola que era importante eles voltassem pra escola.
51. Aí depois que tinha trabalhado alguns anos, eu trabalhei também neste período com Jovens e Adultos (EJA) numa favela na Vila Formosa chamada Record - Favela do Jardim Record. Eu ia prá lá, entrava na favela e uma das coisas que marcou meu trabalho nessa favela é que ninguém mexia comigo porque eu era professora do local. Eu era a professora que ia atender os jovens e os adultos, e saia as dez, onze horas da noite e quando eu passava num barzinho dentro da favela eles diziam assim: - *Olha, não mexam com ela que ela é nossa chegada. É a professora.*
52. Olha, nunca mexeram comigo, nunca tive briga com alunos, eles iam pra aula, saiam da aula, iam pra casa, alguns iam comigo até o ponto do ônibus, eu pegava o ônibus e eles iam pra casa deles.
53. Num teve nada, eu lembro que eu trabalhando com um senhor lá na favela, ele disse pra mim: - *Nós gostamos de você, porque você não veio pra ficar aqui com a gente, você veio pra tirar agentes dessa vida.*
54. Nunca esqueço desse senhor que me falou isso, porque naquele tempo tinha muitos professores jovens que procuravam o movimento sindical que não tinham emprego, não tinham, aula, não tinham escola pra eles, não arrumavam escola, então naquele período, na década de oitenta, noventa, muitos professores procuravam a favela pra morar junto com os favelados.
55. Depois que eu vim mais pra Zona Leste, pro extremo da Zona Leste, aí eu comecei a desenvolver um trabalho na Cidade Tiradentes num projeto de fotografia pra esse projeto eu fiquei imaginando que projeto agente podia desenvolver na Cidade Tiradentes pra chamar os jovens. Hoje a grande maioria dos jovens tem celular e gostam de fotografar e vive tirando fotografia pra tudo quanto é lado. Isso (o celular) é mais recente. Mas na época, eu fiz um projeto que se chamou *Fotografando a realidade da Cidade Tiradentes* que foi um sucesso. Foi quando fui chamada para dar aulas na Universidade (zona leste) na década de 90. Antes, porém, anteriormente eu era conhecida porque participava junto com o pessoal da Cidade Tiradentes do movimento social.
56. Na faculdade, tive a idéia de levar a capacitação de Educação de Jovens e Adultos pra lá, ligado ao Programa Federal - Capacitação Solidária. Aí nós envolvemos jovens que se tornaram professores, e jovens que não eram professores as que sabiam mais e as donas de casa que se tornaram também os professores desse projeto. Então tinha a Dona Dirce que era uma senhora que tinha feito o Ensino Médio e fez um cursinho de enfermagem, e ela que era a liderança ali. Num pedaço da Cidade Tiradentes, a Dona Dirce era quem chamava todo mundo pra ir se alfabetizar, muita gente mesmo. E ela se tornou alfabetizadora também.

57. P- Foram abrindo salas?
58. S- Nossa, nós abrimos naquela época, nós chegamos a abrir no fundão da Cidade Tiradentes dez a doze salas só no fundão. Tinha aula de manhã. Tinha aula à tarde e tinha aula à noite pra quem não podia ir na parte da tarde. Tinha salas na Sociedade de Bairro na Cidade Tiradentes, tinha as salas lá com a Dona Dirce, no fundão, tinha salas em garagens cedidas, agente colocava alguns bancos... conseguimos de uma escola municipal, carteiras antigas que ninguém queria mais e que a diretora acabou doando pra gente...e tal.
59. Eu ia lá na Cidade Tiradentes pra orientar como é que se dava aula pra alfabetizar. Era o mesmo trabalho que eu fazia pela Universidade também lá no Amazonas . Eu ia lá no Amazonas pra fazer o trabalho que era orientar as pessoas que iam dar aula, conversava como matricular os alunos, como trazê-los da comunidade para a escola, depois eu ficava lá uma semana e voltava.
60. P - Se ia de avião? (*fiz esta pergunta porque muitos projetos não pagam avião, apenas ônibus*)
61. S - Ia de avião até Manaus, de Manaus eu pegava um avião menor até Tefé que era mais ou menos umas três horas, as vezes o avião ia até Tabatinga pra depois descer pra Tefé, quando chegava em Tefé, aí não tinha mais avião, aí eu ia de barco. A primeira vez que eu cheguei lá, eu peguei o barco no sábado, às dezessete horas, dezoito horas, e cheguei na segunda – feira à meia noite,
62. P - Três dias viajando de barco
63. S- Três dias de barco. Nas outras vezes o Programa Alfabetização Solidária e a Universidade, fretavam um aviãozinho teco-teco que trabalhava nas minas de ouro lá no Amazonas que era único por lá, e ele me levava até Japurá. De Tefé a Japurá ele gastava mais ou menos duas horas. O teco-teco cabia três pessoas, eu mais uma, não...mas duas pessoas ...
64. Tinha gente que estava com o filho doente e pedia pra ir junto, como já era pago, já estava fretado eu levava alguns comigo, alguns corajosos que tinham coragem de entrar no teco-teco. Daí, de Japurá eu fazia o retorno com o Teco-teco. E as minhas aulas (na universidade), alguns professores assumiam, a universidade não descontava e o Programa me pagava trezentos por mês, e a universidade pagava as despesas de lanche e... hotel (*mudando o tom pois dormia em casas simples dos moradores do lugar*).
65. P - Lá na Cidade Tiradentes uma vez você falou pra mim que chegou a pagar pedágio . Conta essa história do pedágio .
66. S – Sabe, a Cidade Tiradentes é enorme, ela tem muitas associações, vários grupos culturais, tem grupos políticos e militantes políticos lá na região e tem alguns que não conhecem a gente. Teve um período que tinha que pagar pedágio pra entrar lá, os meninos (de facções quis dizer). Eles colocavam um carro atravessado, e você vinha de carro e você tinha que parar necessariamente, e aí eles pediam *o tia dá um trocado aí e tal*. E a gente tinha mais ou menos preparado uns trocos e dependendo do grupo a gente pagava. Eles sentavam em cima do carro então necessariamente tinha que pagá. Aí eles saiam de cima do carro
67. P – Liberavam
68. S – É, mas nunca bateram, ameaçaram, nem nada. *Ah legal tchau, tchau* e eu ia embora. A gente sabia da violência que falavam, mas eu percebi tanto no Amazonas quanto na Cidade Tiradentes, quanto na Zona Sul, quanto na Leste , é a postura do

profissional! (enfatizando). Eu acho que nunca aconteceu nada comigo e eu completo mês que vem (abril) sessenta anos de idade !

69. (interromperam entrando na sala, Depois, continuou...)
70. Uma das coisas que sempre me chamou a atenção e lá no Amazonas eu dei aulas três anos como professora em Urucará , de 1977 a 1983, Urucará fica no médio Amazonas próximo a Parintins e dava aula no Ensino Fundamental II (ginásio na época). Eu passei a organização dos professores que ganhavam bem menos que o salário mínimo naquela época, nós ganhávamos 75% do salário mínimo e fizemos um movimento pra ganhar no mínimo, o salário mínimo. Voltei em 1983 pra fazer Pedagogia e conheci Paulo Freire, já conhecia sua teoria.
71. P - Conheceu Paulo Freire? Perguntei surpresa
72. S - Sim, conheci Paulo Freire, cheguei a ir na casa dele tomar um cafezinho, ainda quando ele estava com a Dona Elza, a esposa dele que me trouxe um cafezinho. Ele disse prá mim que fazia muitos anos que ele não conhecia alguém com uma história profissional de educação saída da Zona Leste e chegar a ser professora depois numa universidade. (*Ele esteve lá na universidade também no período e na Cidade Tiradentes*). Então enfatizou – ser filha de operário metalúrgico que se aposentou com trinta e oito anos de trabalho, e que hoje está com oitenta e seis anos; a minha mãe dona de casa, e deu nisso então.
73. P – Aquela avenida dos metalúrgicos na Cidade Tiradentes tem alguma relação com a formação profissional das pessoas do bairro?
74. S - Lá tem a avenida dos têxteis, avenida dos metalúrgicos. Quando eu participei do movimento sindical junto com os metalúrgicos, nós fazíamos porta de fábrica da Vulcão e das fábricas da “ boca do porco” que eram fabriquinhas pequenas e agente ia pra sindicalizar o pessoal, levar o material do sindicato, e nós como professores, agente sempre estava junto com os metalúrgicos pra conscientizá. A rua era uma homenagem à categoria dos metalúrgicos.
75. P – Alguns metalúrgicos da época eu sei que se embrenhavam na época da ditadura na mata da Cidade Tiradentes. (Assisti um depoimento)
76. S- Sim. Eu morei ao lado da casa do Manoel Fiel Filho que foi assassinado pela ditadura militar e quando eu cheguei da escola que eu vinha da Faculdade, eu vi livros jogados na calçada do Manoel Fiel Filho e perguntei ao meu pai o que é que estava acontecendo, e meu pai falou pra mim assim: - *Você não vai entender agora o que está acontecendo, mas o Manoel foi assassinado.* E eu fui na missa inclusive e quem celebrou na missa foi Dom Angélico Sândalo da Zona leste que era um bispo, era não, é porque ainda está vivo. Ele celebrou a missa e me lembro que perguntei a ele: - *Porque os operários estavam sendo assassinados?* E ele não me respondeu essa pergunta: - *Mais tarde você vai entender o que significa isso.* Então, na Zona leste, a gente convivia com essa realidade, seja na Cidade Tiradentes, na Vila Formosa, no Carrão, na Vila Matilde, e nós também sabíamos que estava acontecendo alguma coisa.
77. Participei de um movimento chamado Semeducação, e fizemos um boletim, acho que foi o único boletim que foi no período da ditadura e agente reuniu na Praça Padre Aleixo, em São Miguel, dois mil professores em pleno período da ditadura, se entendeu?
78. E aí, a gente alertava, convocava. Quando morreu Santos Dias da Silva, também metalúrgico assassinado pela ditadura, o movimento sindical, alguém fez uns cartazes que espalhamos na Zona leste inteira pro povo saber que ele tinha sido assassinado. O cartaz dizia assim: - *Policia Militar é assassina!*

79. E a gente militantes do movimento sindical, professores e metalúrgico, nós fomos colar os cartazes e a tensão era tão grande que colamos a noite e quando passamos de dia vimos que colamos muitos de cabeça para baixo de tanta pressão.
80. P - Era muito rápido
81. S – Era muito rápido, passavamos cola de trigo (trigo, soda e água), agente pedia água no bar e fazia a cola ali na rua, e passava a noite colando. Quando via a viatura, a gente corria e se jogava num terreno.
82. P – Nessa época a Cidade Tiradentes...
83. S – Era afastada, quando a gente chegava lá parecia que chegava num outro mundo. Ninguém procurava a gente lá. A gente saia de lá a noite conversando com os jovens, normal. E a iluminação? – Tinha aquelas lâmpadas de sessenta, aquela que fica bem amarela e aí a gente pegava o ônibus e vinha embora. Fazia as reuniões de sábado e domingo que pegava mais pessoas pra politizar... e vir pra alfabetização. Nós enfrentamos problemas assim, o marido não queria deixar estudar. A gente fazia um trabalho ai, primeiro pra mulher num apanhá, depois um trabalho pra ele ir com a mulher estudar.
84. Os mais machistas a gente percebia na cara deles o medo que eles tinham da mulher estudar e depois abandonar ele porque ele não tinha estudo. E tinha aula numa igrejinha no Barro Branco que chamava Nossa Senhora da Aparecida que também o pessoal sentava no banco, punha o caderno na perna...
85. P – Dentro da Igreja.
86. S - Igreja pequenininha que cabia umas cinqüenta pessoas. E depois com a administração da Luiza Erundina que nós fizemos o MOVA.
87. P – Fala um pouco dessa época.
88. S – Na administração da Luiza Erundina, eu fiz concurso (Secretaria Municipal). Ela esteve lá na Cidade Tiradentes muitas vezes, era queridíssima. Foi buscar recursos de fora pro bairro. Não só na Cidade Tiradentes, mas pro pessoal do Jardim Santo André, aonde foram feitas muitas casas, muitas moradias populares, a questão do transporte ela melhorou muito, muito, a questão da saúde que era abandonado.
89. Nós professores, nós recebíamos o adicional distância pra dar aula lá (Cidade Tiradentes). Foi nesse período que muita gente foi dar aula lá porque recebia um incentivo. E ela foi várias vezes conversar com as mulheres, ela conversava no comércio, nas reuniões públicas tipo posto de saúde, reunia-se com as mulheres na associação amigos do bairro e com os militantes políticos.
90. O MOVA pra nós que trabalhávamos com Jovens e Adultos, primeiro terminou com a burocracia que era pra você instalar uma sala na comunidade porque se fosse seguir o caminho burocrático municipal, era difícil. O que a Erundina fez...Cursos de Capacitação, Cursos pra Supervisionar o trabalho e na época eu era supervisora, e tínhamos um Fórum pra quem trabalhava com o MOVA.
91. Então o Fórum decidia, tirava uma comissão, ia conversar com a Erundina que incentivava o trabalho de conscientização e busca de solução das necessidades locais. Naquela época chegamos a ter mil e cem salas nessa parte da Leste pegando Cidade Tiradentes, Itaquera, Guaiianases, São Miguel, Itaim e Vila Formosa. Uma característica do MOVA era que a maioria não era professor formado (faculdade), mas militante do movimento social que tinha o Ensino Médio ou Fundamental II. Muitos deles continuaram a estudar e conheço muitos deles que foram alunos do MOVA e hoje são professores formados. Na época Paulo Freire era Secretário da Educação

mas estava com a saúde debilitada, e mandou um bilhete pedindo desculpas e eu guardo esse bilhete até hoje.

92. P - Eu gostaria de ver esse bilhete
93. S - A eu tenho, eu tenho. Se você tiver fotos da época. Então veja bem, como professora eu atuava no movimento sindical e na militância a partir de 1978 como militante política.
94. P - Pra mim, fica claro como a Cidade Tiradentes sai dessa crise. Foi pelo trabalho colaborativo e coletivo. Ela sai pela força do movimento social .
95. S - Sem dúvida
96. P - E vai conquistando aos poucos porque é aos poucos que se conquista.
97. S - Na Cidade Tiradentes tem muitas associações (tenta explicar) e elas em determinados momentos elas se unem independente de partidos políticos.
98. No período da Erundina os médicos que trabalhavam nos postos de saúde na Av. dos Metalúrgicos eles se juntavam às escolas, aos professores e aos movimentos para dar palestras sobre HIV, AIDS e eles faziam programação, e volta e meia, a gente chamava os alunos das escolas e a própria escola Oswaldo Aranha sempre oferecia a escola pra gente reunir os jovens, as mulheres e nessas reuniões, a gente sempre tirava um encaminhamento.
99. Nas reuniões não tinha você professora, você médico, você metalúrgico... nós éramos um grupo que lutávamos por uma causa. A única coisa que nos fez permanecer juntos e que até hoje eu vou pra lá é a solidariedade muito forte que existe entre a gente.
100. P - Você vê alguma diferença da escola de hoje, ou....melhor, porque eu sempre trabalhei em escolas públicas e nunca vi movimentos sociais dentro das escolas públicas, pelo menos naquelas onde trabalhei.
101. S – Eu acredito que o movimento social é a mola mestra de todas as lutas. Quando nós professores envolvidos, quando chegávamos na sala de aula pra dar aula, e olhávamos pros nossos alunos, não era alunos que estavam ali pra aprender português, matemática só, eram filhos de pessoas que participavam de uma coisa maior (enfatizando) *A luta era uma só*. Aí está a grande sacada da escola em comunidade. A escola tem que ir até a comunidade. Se a escola não vai até a comunidade, como ela quer educar?
102. P - A escola não vai, é o professor.
103. S - A escola não vai, jamais! Ela é uma instituição, quem vai são aqueles professores que tem uma consciência política. E se não tiver uma consciência política, passa trinta anos na escola, pensa que ensina e vai embora pra casa (sorriu).

Obrigada Marta.

## E – Transcrição da entrevista 5 - Valéria (nome fantasia)

P – Pesquisador

S – Sujeito

Numeração - parágrafos

*OBS - A entrevista foi realizada em 29 de março de 2010 na escola onde trabalha – na sala de reuniões. Ela pede pra não ser interrompida, mas mesmo assim, os alunos têm livre acesso na sala. Depois, quando a sala acalmou, iniciamos.*

1. P - Ah, conseguimos, mexendo no gravador. Menos mau (risos) e explico - Eu não preparei exatamente perguntas, é um roteiro. Gostaria de saber o seu trabalho, ser professora, Cidade Tiradentes.
2. S – Um breve histórico de uma história de vida?
3. (risos, Valéria é espontânea e muito simpática)
4. P - Num segundo momento – escola e Cidade Tiradentes – eu vou anotar algumas palavras se você permitir – você mora aqui?
5. S- Não eu moro em Itaquera
6. P- Ah esperai (anotando)- Itaquera , legal.
7. S – Onde tudo começou – então eu na minha casa sou eu e minha irmã, sempre vivi com meus pais, então o primeiro contacto que tive na escola foi maravilhoso: uma professora linda, meiga, carinhosa. Em determinado momento do curso entre as primeiras séries, a minha professora fez aquela pergunta célebre *O que você quer ser quando crescer* (risos) né, então eu lembro que ergui a mão bem rápido, e falei: - *Vou ser professora*. Lembro que já me via professora. Paralelamente na época eu já praticava o budismo. Nas reuniões que eu participava que eram reuniões para crianças.
8. P – Onde eram as reuniões?
9. S. Lá em Itaquera. Então nas reuniões (budismo) a orientação que agente recebia era para pensar em objetivos grandes . Então daqui uns 10 – 15 – 20 anos deveria pensar *como vai estar a Valéria*? Então por isso que eu determinei com tanta firmeza.
10. Quando cheguei na 4ª série, eu resolvi cuidar de um pedaço de terra da escola , um jardim feio e na realidade não existia um jardim, existia um espaço, mas eu fui tão convincente que a orientadora educacional na época me falou ‘
11. *Você quer fazer um jardim* ? - Quero! *Então vai pedir pra sua mãe*. Minha mãe deixou e no outro dia eu estava no carro da diretora e ela me levou num lugar muito bonito de plantas e ela falou assim –*Você escolhe que eu vou comprar*.
12. P – Diretora legal hein?
13. (risos)
14. S – Muito legal (concordou)
15. (*interrompeu para atender um senhor que a aguardava no hall – parece que este senhor tem uma doença terminal e queria conversar com ela sobre algo, uma ajuda. Ela o atendeu, deu-lhe água e um café, conversou um pouquinho e ele foi embora*).
16. S –Este contacto com a natureza sempre cultivei mas não tinha entendimento nenhum de que planta e como plantar ou como cuidar, daí comecei a investigar. Perguntei pro moço que me atendeu olha isso e aquilo – foi minha primeira aula assim... Cuidei do jardim da 4ª até a oitava - aprendi como fazer na hora de plantar, podar, adubar conforme eu mexia em plantas, pedia ajuda, quando vi tinha um monte de adeptos. Os próprios alunos vendo eu fazer o jardim começaram me ajudar...Eu dava ordens porque sentia um pouco dona do jardim – olha não pode fazer assim – tem que fazer assim e assim...e agente conseguiu fazer o jardim.

17. Quando terminei a 8ª pensei, não tem outra opção, vou fazer o magistério por eu gostar tanto de ensinar – e também pra fugir da matemática.
18. Eu fiz o magistério, em 88 me formei, NE.., na época de fazer o estágio, fiz o estágio no primário, no último ano que eu tinha que fazer na pré-escola percebi que eu não tinha competência nem capacidade para ser professora de pré.
19. P – O medo essas coisas...
20. S – É meio assustadora porque os professores faltavam muito e a diretora jogava os estagiários para tomar conta das crianças, as crianças choravam sentiam falta da mãe e eu não sabia o que fazer. Mas eu tirei um proveito disso porque entendi que o gostar é muito importante, mas tudo tem limite na vida e eu percebi que não tinha competência pra ser professora de pré... pré-escola. Em 89 eu entrei no Estado (Secretaria de Educação do Estado) como professora ACT (sistema de contrato temporário) em agosto de 89. E, aonde eu venho parar? Na Cidade Tiradentes.
21. P – Como que foi esta decisão?
22. S – Eu não tive escolha. Só tinha esta escola. Era pegar ou largar. Quando eu comecei trabalhar, a minha mãe e meu pai (fez uma cara de reprovação imitando os pais). Meu pai até chorava de medo (com voz afixa imita o pai) *Valéria, você não precisa nem de trabalhar e ainda neste lugar...* não sei o que mais...Só que quando comecei a trabalhar eu entrei num projeto chamado PROFIC – o programa que a criança ficava na escola depois do horário. Pra crianças carentes.
23. P – Ah, eu lembro, foi do meu tempo também.
24. S – Então o PROFIC (pensou) - O que é que era? Eram as crianças que de manhã assistiam a aula e à tarde eles tinham outra aula que era mais recreação e que acabava virando um reforço. Então imagina, se as 4 horas para um aluno já é difícil, imagina ficar 12 horas dentro da escola. Então quando chegava a tarde eles já estavam cansados, eles queriam fazer outra coisa do que ficar na sala. A maioria não podia voltar pra casa porque as mães trabalhavam ou viviam em situações de risco. O primeiro contato foi deprimente.
25. P – E foi aqui na Cidade Tiradentes
26. S – Sim, aqui. Porque na minha formação, eu fui formada para dar aula pra aluno rico, pra aluno cheiroso (*risos*), pro aluno branquinho, limpo. Então o primeiro dia que vi aqueles alunos, eu comecei a chorar porque eles não paravam quietos e eu não sabia o que fazer. Foi meio decepcionante.
27. Eu pensei assim: se eu queria tanto ser professora e eu hoje sou, e já que tenho essa realidade, eu tenho que mudar essa realidade.
28. Até a questão de educação básica mesmo de higiene era muito ruim, eles não tinham. Então como eu resgatei este grupo? Não que eu tivesse moldado eles, mas busquei dar princípios de educação de como lavar as mãos, de como se dirigir a alguém (*de forma quase que afixa continuou*) - as meninas vinham todas despenteadas, Magda, o cabelo sem cuidado, crianças lindas.
29. Eles brincavam muito e a tarde estavam tudo sujo, suado...e eu comecei com dança porque eles gostavam muito de dançar;
30. P – Parecido com o meu trabalho de início
31. S – E era época da lambada, e em meio à dança e meio às brincadeiras, eu fui resgatando com aquele grupo rebelde, eu fui conquistando. Então quando eles chegavam na aula, no outro dia eles chegavam mais tranqüilos, né... percebi que começou a refletir. Uma vez chegou uma professora e disse: - *Ai Valéria, não aguento mais os seus alunos porque eles falam: - Falta muito pra terminar a aula?* Porque eles estavam esperando o outro horário, o PROFIC.
32. Quando era a hora do intervalo do PROFIC a tia da cozinha via eles como verdadeiros marginais porque eles jogavam comida ... então com essa reeducação e com essa aproximação isso refletiu também na hora do intervalo porque ao invés de fazer o intervalo com as professoras, eu ficava no intervalo com eles.
33. Então eu brincava de amarelinha e de outras coisas e tinha uma hora quando era comida de tarde, dizia que tinha que mastigar bem, e eles ficavam contando.

34. P – E aí eles começam a conversar a ter outra postura na mesa?
35. S – Sim, e na fila, eu fazia gestos de espelho – Se eu me agachava e andava, a fila inteira andava agachada, se eu estralava os dedos, a fila toda andava assim (risos) e eles estralavam, aí eu erguia a mão e teve uma hora que o pátio inteiro fazia a minha coreografia... (risos). Então eu lembro que eu pedia atenção assim: – *Papararampa... Pam! Pam!*
36. E a minha fila ficava logo pronta, mas eu via que não era só a minha fila, era do pátio inteiro. Sabe, tinha professoras que não ligavam, subiam com metade da fila e deixava o resto, era assim... então isso foi mudando e eu brincava tanto que em 91 eu engravidei e numa dessas eu caí na escada e fiquei lá – e meus alunos sentaram no chão, como eu não consegui levantar, eles achavam que eu estava brincando.
37. Minha amiga passou com a fila, deram risada e foram embora. Pra pedir ajuda e convencer foi difícil achando que era palhaçada. Minha diretora passou, viu que estava ali e falou: - *O que foi?* - Eu caí, respondi.
38. *Ah sua louca, caiu e não pediu ajuda.* Ai ela me deu a mão e eu levantei e vamos pra sala, vamos pra sala. Senti muita dor na barriga e os alunos se preocuparam, me ajudaram. Foram experiências boas. Trabalhar no PROFIC me fez acreditar que quando você quer, você pode mudar e tudo depende de você.
39. Reflete muito algo que vi no Budismo, que *A pessoa da mesma forma que é influenciada pelo ambiente, ela, da mesma forma, pode influenciar positivamente ou negativamente.* A escolha é dela.
40. P – Negativamente ou positivamente.
41. S- Porque assim que eu entrei, as professoras falaram: *Você não sabe o que está te esperando.* Se eu pegasse esta influência, estas informações negativas que recebi... Eu deletei!, se não tivesse deletado eu desistiria já no primeiro dia.
42. Trabalhei este ano com PROFIC e depois peguei aulas e sempre fazendo um trabalho diferenciado indo pra feira com os alunos. Lembro que passei um filme - *Vida de inseto* e resolvi seguir as formigas com as crianças. A minha diretora ficou doida porque a aula era fora, as formigas subiam no muro, iam pro outro lado (risos) e com este trabalho resolvemos ir até a feira. Já não era mais só com o PROFIC, era com outros alunos que queriam participar.
43. Fui primeiro até a feira conversei com os feirantes se podia passar com meus alunos e aí na semana seguinte eu fui – preparei a turma *Olha não façam cara feia daquilo que não conhecem, tem uma banca que é de peixe, ela cheira, não é pra falar ai que fedido, porque o feirante vai ficar chateado.*
44. Quando agente chegou na feira foi muito engraçado. Na banca de peixe uma aluna: *Olha que cheiro bom...*
45. (risos - e sorrindo, continuou)
46. S- Em algumas bancas aconteceu coisas mágicas – ao invés de eu dar aula, o feirante deu a aula – nos legumes de bacia esse feirante não sei onde arrumou, mas preparou três maços diferentes de raízes. Ele era uma pessoa muito humilde – Seu João. Ele falou pras crianças *Eu quero apresentar pra vocês três raízes – a cenoura – a beterraba e o nabo* e falou como plantava, como preparava, como comia *Pode ser refogada, pode fazer no arroz.*
47. Olha eu nunca vi uma explicação como aquela, e era uma pessoa muito humilde. Aquele senhor explicando estava numa felicidade tão grande, tão grande...naquele momento ele era o educador.
48. Depois disso montamos uma horta contra a vontade de todo mundo. Começamos pelo mais simples, rabanete e escarola que são mais fáceis de pegar. Então movimentávamos a escola inteira...
49. P – Você já estava percebendo em sua prática que tinha outro jeito de fazer a aula do que aquele processo tradicional estático.

50. S- Então, nas reuniões de pais a minha sala era lotada. Porque? Eu fazia café pra eles, fazia chá, fazia café, torta, comprava morango, bolo, então quando eles chegavam, eles eram recepcionados como convidados ilustres, entendeu?
51. E engraçado, que no primeiro contato achavam estranho, mas depois foram acostumando. E, Magda era muito engraçado..., por exemplo, pra vim na reunião de pais, eles vinham vestidos como se fosse pra ir para uma festa. Porque?
52. P – É porque era uma convenção de pais...
53. S- E era muito comum ter umas mães que tinham filhos problemas que bagunçavam, não estudavam, então o que eu fazia? Estes é que eram os meus secretários. Entendi que aquela forma agressiva, era uma forma de aparecer, de chamar atenção. Então se quer chamar atenção, chama fazendo uma coisa boa, e que aparece. Então é ele que distribui material, organiza a sala, então o que acontecia....as mães dos mais danados apareciam, eu fazia a reunião, acabava a reunião e estas mães me perguntavam: - *Professora a senhora nem falou nada do meu filho. Mas como eu não falei mãe, eu falei que esta sala é maravilhosa, de meninos e meninas bons, educados, que é reflexo da educação que eles recebem em casa, eu estava me referindo ao seu filho.*
54. - *Professora, a senhora não entendeu, eu sou mãe de fulano de tal.*
55. - *Lógico, a senhora sabia que seu filho é meu secretário?*
56. - *Professora, a senhora está confundindo, porque meu filho é fulano de tal*
57. P – De repente tem até que convencer a mãe (*falamos juntas*)
58. S – Que o aluno bom é sim, o seu filho! Teve uma vez que uma mãe chorou, que eu não sabia quem era o filho dela. Eu insisti que sabia. Um menino de 4<sup>a</sup> série. Ela disse: - *Professora, é a primeira vez que venho numa reunião e não sou humilhada publicamente..*
59. P- Nossa (comentei)
60. S- Magda, é de arrepia! Como que ela era humilhada? Todo mundo dizia que o filho dela era “filho do capeta”! Eu falei pra ela – *E a senhora acreditou nisso?* Ela disse: *Acreditei professora*, ela disse que aprendeu com o pai dela que o que um professor fala é lei.
61. Respondi – *Eu posso dizer o que ele é. Ele é uma pessoa ma-ra-vi-lho-sa. Vamos tirar esse rótulo de filho de “capeta” e vamos enxergar um outro lado dele pra senhora vê como ele é capaz.* Então, essas reuniões quando eu dava , falava como a sala ia, apresentava as atividades, elogiava.
62. P – Era um trabalho cotidiano que devia ser realizado mas acrescido deste jeito melhor , não é, mais humano certo?
63. S – Era difícil, não era tranquilo. Tinha um grupo de professores que dizia - *Porque vai dar café da manhã na sua classe? Manda a mãe tomar na casa dela!* Que não sei mais que. Pra mim era um momento mágico. Eu brincava respondendo: *É porque eu não tenho o que fazer.*
64. Vejo que se você começa a bater de frente muito, você fica fora do grupo e eu não queria isso, ficar fora do grupo né... E por exemplo, eu tinha um acordo que nessas reuniões que a gente fazia, mais importante que um professor na vida de um aluno, é um pai que acompanha. Quem não tem o pai, a mãe que deve fazer o papel dos dois, papel de pai e de mãe, se não tem a mãe, - *ó pai faz !* Se não tem nenhum dos dois, eu dizia: *Vó, sobrou pra você.*
65. Então eu corrigia cadernos, eu chamava o aluno e pedia pra encontrar o equívoco e corrigir, ele mesmo observava, apagava e corrigia. Então eu enfatizava o acerto e não o erro, e o combinado que eu tinha com os pais era assim: no sábado ou no domingo, eles tinham que olhar o caderno e fazer um comentário. Porque, durante a semana os

pais trabalhavam e não dava tempo. E eu também não ia pedir uma coisa que era impossível fazer todo dia. E pedia um comentário positivo, se não tiver nada pra falar, só assina. Mas dizia *Se eu tenho que demonstrar que acompanho bem seu filho, tem que estar lá a correção do caderno, e tem meu visto não tem? Pra eu ter certeza vocês estão acompanhando eu quero a assinatura de vocês.* Porque ai (continuando) era a forma que eu tinha não de cobrar, mas de criar um vínculo com a vida do filho...

66. P – E que estava evoluindo, que estava aprendendo.
67. S – Uma vez dei uma pequena atividade para os alunos que era pra copiar um pequeno texto e pedi para não colocar nomes (proposital). Passei para os pais na reunião de pais que estavam sentados na carteira e pedi para eles - *Olha, eu passei uma atividade e os alunos não colocaram nome, dá pra identificar qual que é a letra do filho de vocês?*
68. Magda, na primeira atividade, ninguém acertou, ninguém, ninguém! Ai, passou o tempo e na última atividade do ano, eu fiz a mesma coisa
69. P – Todo mundo acertou?
70. S – Todos acertaram.
71. P – Que beleza!
72. S – Então
73. P – O vínculo né, criou o vínculo
74. S – Criou o vínculo e quando tinha algumas parecidas, as mães discutiam entre si, *não o A do meu filho é assim-assado.* E sabe umas questionando com a outra.
75. P – E tinha na sua época algum problema com alguns alunos serem afrodescendentes?
76. S – Não teve isso porque mais de 80% da população aqui é afrodescendente. E “oia que eu só loira de zoio verde” (dando ênfase à fala - risos).
77. P – Eu fiz esta pergunta que o que agente vê em outros bairros mais centralizados é este recorte né, do aluno pobre e negro. E aqui é um bairro periférico de famílias pobres.
78. S – O rótulo existia para aqueles alunos do reforço, do PROFIC. O PROFIC criava um rótulo os fracassados, e eram vistos pelas próprias crianças das outras salas e pelos professores, as tias da cozinha...
79. P – Por que eles ficavam pra almoçar?
80. S – Se eles repetiam o prato (de comida) - *Ah mas tinha que ser mesmo do PROFIC!* falavam (os funcionários da escola).
81. E eu tinha que ouvir isso (*porque seus alunos repetiam a comida*). Eles não tinham como ficar lá sem comer. Quando o intervalo deles foi modificando, o rótulo foi diminuindo. Então eu fazia questão de mandar bilhetes pra professoras, enviado pelo aluno, e ensinava pedir *licença, obrigado, bom dia, sim senhora, pois não*
82. P – Entendi
83. S – *Leve isso* (coisa ou bilhete), *bata na porta, com licença professora, eu posso entrar?* Se ela autorizar, você entra. Diga assim: - *Olha, isto é da professora Valéria.* Então quando eles entravam se apresentando com esse jeito, a sala também parava pra observar. O rótulo existia quando eu levava para o intervalo, as tias começaram ver com outros olhos em relação aos outros. Mas o rótulo existia até mesmo quando tinha confusão de briga porque isso tem mesmo na escola. Alguém falava: *É o menino do PROFIC que estava batendo.*
84. P – Os mais marcados, hum?

85. S – É, e o PROFIC marcava desta forma e até mesmo pelas professoras e então fazia proposital muita coisa pra mostrar outro lado. Até mesmo quando vinha alguém em minha sala eu nunca fiz aquela coisa mecânica de todo mundo levantar e dizer - *Bom dia, seja bem vindo!* porque era muito artificial e quem me garante que aquilo educava? Era da vontade do aluno falar aquelas coisas? Pelo contrário. Eles falavam bom dia ou quando alguém entrava, ficavam quietos e eu, às vezes falava:- *O Kelly, a pessoas quer ouvir sua voz, fala bom dia pra ela.* Eu tive que educar também o professor porque na sala do PROFIC eles entravam de qualquer jeito ainda mais que a minha sala era a única que não falava aquela frasezinha *Bom dia seja bem vindo*, em coro.
86. P – Quanto tempo você trabalhou no ensino fundamental?
87. S- 7 anos
88. P – Bastante.
89. S – Aí eu fui.... aí depois trabalhei como *Professora Coordenador Pedagógico do Estado*
90. P – Você teve uma vida muito parecida com a minha quando iniciei.
91. S- É ... então fui *Professor Coordenador Pedagógico do Estado* aí ingressei na Prefeitura (Municipal de São Paulo) e comecei a acumular jornada de trabalho. Já tinha a minha filha. E quando foi no ano de 2000, pedi exoneração do Estado. Fiquei mais um ano como professora e entrei como Coordenadora Pedagógica
92. P - Na Prefeitura.
93. S- Sim, na Prefeitura aqui na Cidade Tiradentes – aí trabalhei um ano na Coordenadoria de Educação de Guaianases como Orientadora Técnica Educacional, depois de um ano eu voltei para sala de aula e logo em seguida fui trabalhar como Técnica Educacional de Cidade Tiradentes. Voltei para Guaianases e fiquei três meses lá, depois voltei para Cidade Tiradentes pra ficar como diretora desta escola ( Escola Técnica Municipal de Saúde Pública).
94. P – Nossa, que mexida! Aí foi optando sempre por voltar pra Cidade Tiradentes?
95. S – A própria formação do bairro da Cidade Tiradentes foi uma formação por falta de opção. Como que formou Cidade Tiradentes? Formou-se com as pessoas que não tinham moradia própria que saiu a casa ou pelo CDHU, ou pela COHAB e eles foram obrigados a ocupar. Eles não tiveram opção.
96. P – E como que eram os equipamentos públicos, eram muito poucas?
97. S- Não, não tinha.
98. P – Mas e escola, saúde porque vieram as pessoas tudo de uma vez.
99. S- Hoje tem 230 mil habitantes mais ou menos. Em 2008 inaugurou o primeiro hospital então na década de 90...
100. P - Não tinha hospital (falamos juntas). E como fazia?
101. S- Quando uma criança na escola se machucava, a gente colocava a criança no carro e vinha para o Pronto Atendimento Glória, mas muitos exames não eram feito aqui e nem tinha recursos nenhum. Então, daqui, você tinha que ir pro hospital lá de Guaianases ou Itaquera
102. P – E isso tudo no carro de vocês.
103. S – É, no carro nosso. Aí fomos advertidos uma vez porque não podíamos mais fazer isso. Então como fazia já que não tinha ambulância pra chamar? A gente chamava a polícia. Aí ia o professor com o aluno no carro de polícia, a gente passava na casa do aluno pra ver se tinha alguém, senão era o professor que acompanhava.
104. P – E a política atendia?

105. S- A polícia atendia sim e aí levava a gente pro hospital. Em 89 quando trabalhei no conjunto chamado Castro Alves, não tinha sequer rua. E só tinha uma linha de ônibus, o 73 que ligava Cidade Tiradentes a Itaquera.
106. P- Ficou bastante tempo com só esta linha né. E aí como ficava, o pouco que eu li, muitas pessoas que vinham trabalhar as vezes não dava pra sair por causa da lama em dias de chuva.
107. S – Não dava nem pra entrar, mas quando a Cidade Tiradentes foi entregue era como uma fazenda, então até hoje tem pequenos sítios, ranchos e você pode ver carroças por aqui, criam vacas e criam cavalos.
108. P – Aqui em Cidade Tiradentes tem uma Vila chamada Souza Ramos. Lá é uma vila invadida então até hoje não tem saneamento nem asfalto. As escolas eram instaladas nos conjuntos mas o maior problema mesmo era o desemprego além da ausência de serviço público. Não tinha BOMBEIRO, não tinha SABESP, não tinha nem BANCO. Hoje ainda não tem banco, só máquinas que fica dentro do supermercado.
109. Pra pagar uma conta não podia pagar aqui, se tinha que ir pra Guaianases ou então para Itaquera. O mesmo pra fazer uma reclamação de água ou de luz.
110. S- Isso naquela época. Com a subprefeitura já deu pra resolver parte dos problemas.
111. P – Com a subprefeitura já dá. Na década de 90 o maior problema era a questão da violência. Os trabalhadores que vieram aqui sem opção então o que acontecia? Como não tinha estrutura, muitos abandonaram as moradias e essas moradias vazias foram ocupadas. Então há quem diga que na década de 90 a gente tinha o *Comando Vermelho, a Falange Vermelha* que veio do Rio e ficou pra cá e há quem diga que tinha que pagar pedágio pra entrar.
112. P – Então, parece que sim. Tem uma colega que vou entrevistar que ela tem esta história e entrava pagando pedágio. Eu não sei onde ela trabalhou. Ela era professora, não a entrevistei ainda e nem sei muito bem da história, mas isso que ela comentou no primeiro contato já marcou (quis dizer, marcou a época sobre a violência).
113. P – Nessa época eu trabalhava no Castro Alves (escola). Tinha um inspetor de alunos era o Robson, não sei era Robson, não lembro, este inspetor de alunos, pensa naquela pessoa tranquila, pacata que no olhar as crianças obedeciam. Um belo dia esse menino não veio trabalhar. A noite assistindo o noticiário quem aparece? O nosso inspetor de aluno que havia sido preso e no apartamento dele foi encontrado um arsenal do *Comando Vermelho*.
114. Aí no outro dia vem todo o falatório das mães e algumas crianças comentaram que quando eles aprontavam, ele só fazia assim ó (fazendo o gesto) *levantava a camisa e mostrava a arma na cintura* . - Ainda esta informação foi passada depois do ocorrido e que se tornou pública, mas um menino tão bonzinho, tão educado, e ele foi preso porque escondia um arsenal dentro do apartamento que era do Comando Vermelho.
115. P – Então esse o temor de São Paulo inteiro, que eles estavam aqui?
116. S – Só que essa história ela tomou margens muito grande porque a mídia só falava disso. O que é que aconteceu com isso, Magda? Os moradores não conseguiam emprego. Além de ser distante e de não ter infra - estrutura, quando eles entregavam o currículo ou a ficha que eles colocavam Cidade Tiradentes não eram aprovados. Com isso, teve uma taxa de desemprego altíssima.
117. P – E como ficavam essas crianças com os pais desempregados?
118. S – A maioria dos pais de meus alunos eram desempregados. E uma outra questão também é que se você comprasse uma coisa, um eletrodoméstico em alguma loja: Casas Bahia, Marabraz, ninguém entregava porque quando o caminhão chegava eles eram assaltados . Então as pessoas foram embora daqui. Só que esse quadro foi

- mudando ao longo do tempo. Tenho um amigo que diz assim - *Quando você limpa o terreno, os ratos vão embora.* Então foi mudando aos poucos.
119. P – E o envolvimento com os movimentos culturais que tive oportunidade de acompanhar seu trabalho?
120. S- O envolvimento começou lá atrás com o PROFIC quando o trabalho virou apresentação cultural e onde as crianças se sentiam valorizadas. Depois como coordenadora eu começo provocar os professores para isso.
121. P – O que você via nas crianças com as atividades culturais, o que você via nelas?
122. S – Transformação. Sabe, e quando eu falo em transformação eu falo no aspecto mais intrínseco da vida, que a criança que você olhava só passava sofrimento, e quando você via aquela boquinha abrindo e fechando pra cantar, e se comparasse antes e depois então você vê.
123. Quando você começa elogiar o aluno, a mãe começa pensar *Epa! Se a professora esta vendo isso, como é que eu não vejo?* Essa transformação do SER na escola, quando ele (aluno) vai pra casa , a transformação acontece. Eu incentivava a arrumar a cama *Não precisa deixar pra mamãe. Quem dormiu na cama?* Eu visitava muito as casas.
124. P – Você visitava as casas?
125. S- Sim, eu queria visitar e as vezes precisava visitar.
126. P – Então tinha um motivo material e pessoal também?
127. S- É. Se um aluno estava faltando, eu queria saber o que estava acontecendo e até mesmo pra saber se a mãe tinha ciência do que estava acontecendo, então, eu ia lá não pra policiar, mas pra demonstrar preocupação e que o filho dela estava fazendo falta na escola.
128. P – Preocupação ... amorosidade. (comentei)
129. S- Por exemplo, as mães eram parideiras, sempre tinha um nenê nascendo e quando ganhavam nenê, e eu ia visitar. Imagina pra essas famílias humildes, como era receber a professora em casa? Mexia com a auto-estima da mãe e isso refletia no aluno; ele ia melhor cuidado na escola. Tinha aluno que vinha até sem tomar banho. Teve um depoimento de uma mãe que quando eu pedia pra arrumar as camas, ela falou *professora a senhora mexeu é com a família inteira que eu vou falar verdade tinha dia que nem eu arrumava a minha. Mas quando ele começou arrumar, eu senti vergonha. Ele não precisou falar mãe, arruma sua cama, ele me mostrou.* Então o que penso ser educador.
130. P – Sim.
131. S- Porque penso que transformar ele, o aluno, é transformar ele na casa, na vida. Ensinar ler e escrever é muito pouco.
132. P- É, ensinar ler e escrever é muito pouco, aliás, é uma visão muito reduzida de ver decodificar e codificar palavras, porque não é esse o sentido de alfabetização , e sim o de viver e entender o mundo que pulsa e acontece.
133. S – Eu valorizo muito a alfabetização, mas acho que a escola está além disso, e ela tem o poder porque o professor tem o poder de sedução, Magda, essa é a minha crença, eu acredito que esse poder de sedução pode despertar um lado positivo nas pessoas.
134. P – Ele tem o poder de sedução e pode despertar o positivo (ou ) o negativo (interferi). E já que você pegou nesse gancho, o que é essa escolha, você já pensou nisso?
135. S- É o que mais penso. Hoje por exemplo nessa administração (Escola Técnica), falo pros funcionários: antes de dar uma bronca, chamar atenção, pensa que ele é um ser humano. Se todo mundo olhar pro outro e entender que ele é um ser humano digno de respeito, porque eu poderia nascer como uma planta, como um animal, mas essa

condição de ser humano é uma condição superior, eu acredito nisso, e quando você olha pro outro como ser humano, você começa a mudar a sua conduta.

136. P – É o padrão de pensamento.
137. S – É o padrão, mas essa escolha tem muito a ver com a forma de entendimento que você tem da sua vida.
138. P – É uma escolha que está ligada.
139. S – É uma escolha que está ligada diretamente com o entendimento que você tem da sua vida.
140. P – Um entendimento que se tem da vida, dita também por alguém que o entendeu.  
Não sei se estou interferindo ...
141. S – Estamos num diálogo ...
142. P – Sinto que alguém mostra que a vida é bonita, que ela vale a pena! E a gente toca a vida vamos dizer assim apesar de tudo o que a vida tem, porque tem muito que a gente não evita.
143. S – A vida, se eu entender qual é a minha missão nesse mundo, o que eu estou fazendo pra melhorar, eu começo a mostrar pro aluno e pra mim mesmo. Agora se eu tenho um entendimento negativo que a vida não vale a pena, aí eu interfiro Tb. Então a escolha do bem e do mal, do negativo e do positivo está dentro da gente e está dentro da nossa formação e não é uma formação acadêmica.
144. P – Tá... é uma formação (não quis dizer religiosa para não enveredar para a fé religiosa que sei que ela tem pelo budismo), uma formação de ser integral.
145. S – De SER integral que você não aprende no livro, aprende com a vida.
146. P- (Arrisquei) Tem a ver com a crença também.
147. S- Tem, porque crença é acreditar em algo, qual é a minha crença, o que demonstro acreditar? Agora, se eu nem tenho uma crença na vida, porque escolhi esta profissão?
148. P – Você acha que a escola peca daí?
149. S- A escola , ela limita muito, ela limita.
150. P – A escola ou as pessoas – A escola é um espaço...
151. S – É uma instituição, com um sistema que é feito e realizado por pessoas.
152. P – Você acha que a formação acadêmica dos professores mesmo a continuada falta isso?
153. S – Falta. Todo professor deveria se perguntar, *porque sou professor – o que é ser professor* porque se for passar só conteúdo, dá um computador, internet e resolve o problema.
154. P – É uma questão de existência?
155. S- É uma questão de sentido de existência porque a educação é dividida em épocas e modismos. Tem ora que o conteúdo é mais importante, e tem ora que o conteúdo é menos importante. Eu acho que não é uma dualidade .... eu acho que tem que ter conteúdo ligado com uma formação enquanto pessoa e de você ter uma sociedade melhor.
156. Você pode passar o conteúdo de várias formas, com dança, com atividades mas o mais importante é o entendimento de porque devo passar isso? Então lembro que tinha época que entrava na sala de aula e sempre achei um desrespeito muito grande você entrar na sala de aula e a lousa estar suja. O outro deixa pra eu limpar. O mesmo é você comer e deixar o prato sujo. Isso é que é falta de educação. Então esse é um exemplo que meu aluno nunca viu, de eu deixar a lousa suja pro outro limpar, e porque eu sempre falava pra não deixar a carteira suja pro colega que ia ocupar.

157. P - E aí, o exemplo serve de modelo.
158. S – Uma coisa boba Magda, e ensina!
159. P – Você trabalhava com idéias, pensamentos para reflexão?
160. No começo eu usava frases que tinha lido, mas depois eu pensei, não, isso é limitar. Que isso é importante, faz parte da formação, mas eu pedia pros alunos eles mesmos fazerem as frases. Como eu colocava o autor, o aluno também era o autor. *Professora, hoje posso fazer a frase do dia? - Mas de onde saiu essa frase?*, perguntava. - *Não professora, era do que eu tava pensando.*
161. Todo dia colocava a frase e o nome deles, do autor. Por exemplo Magda, no primário a gente dava muita situação problema *Maria foi na feira....* Eu não segui muito o livro, e tinha coisas que não faziam parte da realidade deles e tinha coisa que eles nem sabiam o que era, então eu mudava na hora e sempre colocava o nome deles ou de alguém da família deles com situações deles. Aqueles que tinham dificuldade de escrever, quando via o nome deles e primeira identificação, focava se esforçando para decifrar o texto e já se sentia importante.
162. Eu sempre fiz questão de saber o nome de todas as mães e colocava numa roda assim *Dona Lurdes e Dona Maria se encontraram em tal lugar e fizeram isso, isso, isso...* E eles, *Nossa, é minha mãe...* como eles contavam muitas situações eu aproveitava dessa conversa. Como a mãe lia uma vez por semana ela também notava que estava escrito lá. A situação problema , eu sabia das brincadeiras que eles gostavam, aproveitava disso Tb. Quando tinha que passar uma frase pro singular ou pro plural, aproveitava isso também, e tinha a preocupação de citar o nome de todos sem deixar ninguém. Nossa quando começava, eles ficavam assim...(cara de surpresa).
163. P – Esperando quem era agora.
164. S – Expectativa ! ah, meu nome não saiu ainda. As situações do dia a dia eu transformava em situação de aprendizagem – o nome de uma irmã que tinha nascido.
165. P – Você envolvia na vida dos alunos, na cultura, nos problemas, recebia a família fora de horário?
166. S- Fora de horário e sem ganhar por isso. Tinha horário certo, mas eu recebia fora.
167. P – Quando foi coordenadora, tentou mudar os esquemas rígidos?
168. S – O HTPC que eu dava, era diferente, fora de algumas instruções.
169. P – Como que era?
170. S – Era voltado pro SER do professor. Não era saber como ele ia dar aula dele. Eu partia do seguinte princípio: se o professor tá bem, ele vai dar uma boa aula; se ele não tá bem, ele não vai dar uma boa aula. Trabalhava com dinâmica de grupo. Teve uma vez que fiz uma dinâmica com massa de pão, e tinha que amassar, amassar, amassar de forma que pudesse adquirir uma forma do que eles estavam sentindo 9os preofessores)
171. E tinha uma professora a profa. *R* que ela olhava pra minha cara e, ela falava muito palavrão. A pergunta era, *Como você se sentiu fazendo isso?*
172. Ela assim me disse - *Fiquei com raiva, ódio de você!* Pensei o que é que essa *F* da *P* tá pensando pra tá mandando eu fazer nessa massa. *Por que é que ela, com a mão dela, não mexe nessa m... dessa massa?* E me confessando: *Olha Valéria, eu não senti tanto ódio de uma pessoa como senti de você.* O jeito dela dava medo, você observa e dava vontade de correr porque estava com aquela cara de agressão né.
173. S – Vai dar em mim! Mas foi maravilhoso e depois essa professora foi uma grande aliada, uma professora de matemática que não podia chamar atenção. Teve um dia que ela estava corrigindo umas provas e eu fiz uma intervenção. E ela corrigindo ela fazia ti-ti-ti-ti (fazendo gesto com uma caneta do sinal de errado).

174. Ai eu falei assim o R, em matemática não tem nenhum meio certo? Ela, Não! Se eu vou na padaria, der o dinheiro para vir o troco, se ele cobrar a mais ou a menos, ele cobrou errado.
175. Ela estava corrigindo equação de segundo grau que traumatizou a minha vida. E o resultado que dava errado, era o resultado final. E disse assim, *R você já parou pra pensar o quanto que esse aluno teve que processar para chegar no final? Porque, olha ele teve que sair das chaves, dos colchetes, dos parênteses, conta de adição, divisão, multiplicação e quando você dá o resultado assim, você diz que esta tudo errado!* Ela disse assim *Olha Valéria, Você é professora de matemática? Não, respondi, Eu sabia disso porque você não entende nada de matemática. Um número numa reação química você vai matar alguém.*
176. Mas uma equação na escola vai matar alguém em que?
177. Magda, ela ficou Brava, brava, brava, mandou ir pra aquele lugar na frente de todo mundo. Só que ela era uma pessoa muito decente; ela não mandava recado. No dia seguinte, ela teve a decência de assumir o que fez, porque muitos professores se escondem e não tem coragem de assumir nem o acerto e nem o erro – Negam! Ela era muito rabugenta. *Quando você puder falar comigo você me chama porque tenho muita coisa pra falar pra você* (disse ela) Não, podemos conversar agora? Não, respondeu.
178. Magda, quando eu trabalhava como professora, quando aluno quer falar com professor não tem aquilo de não posso agora. O meu trabalho é atender aluno, ponto! Quando eu era coordenadora, eu atendia tanto professor quanto aluno. A melhor maneira de dizer que a pessoa é importante é dar no mesmo momento que ela precisa, atenção a ela.
179. Não, você quer falar comigo, estou a disposição *Aquela conversa de ontem me fez mal, eu não dormi a noite porque você é uma F da P.* Não, R me desculpa não tive... *Você é uma F da P Porque aquela mulher que nem matemática fez, me fez pensar em coisas que eu nunca pensei.* Moral da história, ela fez a revisão de todas as provas considerou meio certo e teve a dignidade de conversar com os alunos , contou a história do dia anterior , como ela fez e com a mesma humildade que estou fazendo isso quero que levem pra vida de vocês porque ninguém é dono da verdade. Olha a mudança de postura!
180. P – Uma mudança com impacto na vida dos alunos e dela...
181. S – E ela entregou pros alunos que acertaram e que tiveram meio certo, e também para os que não tinham acertado totalmente e fez eles refazeres encontrando onde estava o erro.
182. P – Você teve coragem né?
183. S – Comprometimento não coragem.
184. P – Coragem porque ela traz a eminência de você jogar tudo, e você pode ser anulado. Nunca teve medo de sofrer retaliação?
185. S- Medo a gente tem, mas eu não ligo. E então eu era professora primária, e então, tem um rótulo do preconceito era eu exercer profissão de fundamental I e ser coordenadora do fundamental II.
186. P – Hierarquia...
187. S - Embora eu sendo pedagoga formada era fundamental I e não tinha formação específica e viviam jogando isso na minha cara.
188. P – É sempre tem uma justificativa
189. S – Você é professora primária, mima demais (lembrando da fala das professoras). Acho que tem um convívio maior por causa do número de horas de convivência. Eu pedia a elas *Quando vocês têm a mesma turma, façam aulas dobradinhas que o aluno aproveita mais e vocês ficam mais tempo convivendo com a turma.* – (respondiam) - *Nossa, já não agüentamos uma hora, se você desse aula no ginásio você ia ver que a pior coisa pro professor é dar aula dobradinho.* Moral da história, eles aceitaram aulas

dobradinha, e entenderam que a aula dobradinha rendia muito mais porque numa aula o professor passava a matéria e só ia discutir num outro dia, aí só no final da semana que ele ia voltar pra explicar. Então ele gastava saliva, então quando o aluno lê e escreve, lê e escreve que o aluno já vai se apropriando e o professor começa a explicação, já tem sentido aquilo pro aluno. Quando é só pra copiar, o aluno desliga, faz mecânico. Então quando os professores resistiam *Mas porque, vocês já tentaram?* *Se eu não gosto de jiló é porque já experimentei.*

190. P – Tinha algum tipo de problema das orientações do sistema, da diretoria regional nas reuniões de HTPC - hora de trabalho pedagógico devido ao tipo de reunião voltado pro SER.
191. S – Eu tinha resistência era do professor: - *Já vem aquele lenga-lenga.* Quando eles chegavam, vinham na reunião já chegavam assim: *Valéria, nós te amamos, ele me ama, eu amo o outro não sei o que.* E eu respondia: - *Que bom! Já que é uma sala de amantes, vamos fazer uma dinâmica hoje.*
192. (Não agüentei e dei risada).
193. S – Eu tinha muita resistência do sistema deles e a diretora falava assim pra mim: *Eu não acredito que você vai conseguir fazer tal coisa.*
194. P – Mas depois foi mudando
195. S – Até o trato com os alunos
196. P – Esses professores, você ainda encontra com eles?
197. S – Não, mas com os funcionários. Volta e meia, eles me ligam até hoje não é pra pedir nada, só pra saber das coisas, se eu estou bem, como vai a vida.
198. P – Ah, que legal,
199. S- Eu falo que ficava mais na cozinha do que na minha sala porque ficava inventando moda de receita na cozinha pros alunos. - *O Valéria fiquei sabendo que você está aí na escola técnica, minha filha está aí, ou minha vizinha estuda aí, fiquei sabendo que você não mudou nada, uma pessoa legal...não sei que*
200. P – Escuta, e a festa de Cultura de Paz, teve o ano passado?
201. S – Não o ano passado não teve.
202. P – Ah? Por que?
203. S – Do ano passado teve a parada do meio do ano, mas no final do ano, eh... tivemos um problema aqui na escola. Tinha alguns contratos vencendo dos professores, e eu não pude renovar (falamos juntas). Por isso, Magda, é você ter que saber até onde tem que ir onde tem que parar. Então no ano passado a gente não teve nem confraternização de funcionários ( que pena – respondi com pesar) porque os professores se sentiram ofendidos, não era o momento de confraternizar.
204. P – Porque eles estavam saindo, né?
205. S – Contrato, eu passei por isso, é ruim mesmo. Passei por isso na prefeitura quando fui funcionária e na universidade. Diferentemente da prefeitura, na universidade, quando chega fim de ano e tem essa ameaça de demissão, o clima fica muito pesado, num dá vontade de fazer festa.
206. P – E eu falhei porque mandei uma outra pessoa falar, e eu não falei, eu não conversei entende? A gente vai se confraternizar pelo tempo que ficou junto, mas não dava. Eu cancelei a Cultura de Paz porque pensei, nesse momento eu vou estar provocando a ira deles...
207. S – Ou então, é um falso.... vai soar como uma coisa falsa....
208. P – E eu não podia porque sou muito verdadeira. O projeto de Cultura de Paz ele não foi feito pra afrontar ninguém, pelo contrário, ele veio pra mediar o que já existe e propagar a cultura de paz, não só pelo bairro. Se eu fizesse, o meu objetivo não ficaria concretizado. Por exemplo, a gente estava numa situação que não havia processo

seletivo porque a prova atrasou..., os professores eram demitidos sem termo de contrato, então, qual a leitura que sai? - *Pra fazer projeto pra comunidade tem tempo, mas pra cuidar desses problemas não tem.* Por mais que eu estivesse correndo atrás disso, entendeu? Não é o momento de expor um projeto tão lindo, então optei por não fazer... Mas o do meio do ano foi lindo.<sup>9</sup>

209. P – Acho importante vocês participarem do festival de Cultura de Paz nacional e internacional porque o trabalho é muito bonito, tem categoria internacional pelo que acompanhei. Mas eu entendo os processos... (alguém interrompeu, e precisamos terminar a entrevista) Ela me convidou para sua defesa de mestrado *Educação Humanista.*

---

<sup>9</sup> Na época, final de 2009, a Escola Técnica passou por problemas, com histórias de fechamento e interrupção das atividades. Houve mobilização popular para que isso não acontecesse. Também com a mudança de administração em final de 2008, ela foi desligada da Escola técnica. A mobilização dos alunos junto ao Prefeito e mais os abaixo-assinados com reunião em audiência pública e tudo mais a trouxe de volta. Estas ameaças foram uma constante em sua vida nas mudanças de administração ligado à mudança de partidos eleitos.

## F – Transcrição da entrevista 6 – Francisco (nome fantasia)

P – Pesquisador

S – Sujeito

Numeração – parágrafos

OBS - A entrevista aconteceu em 1 de junho de 2010 numa sala cedida no horário de 14h às 17h pela Escola Técnica Municipal de Cidade Tiradentes depois de um contato com o setor administrativo.

### Entrevista

1. P – É uma honra estar falando com você, depois da dificuldade em entrar em contato. Acabei achando um endereço eletrônico na internet e arrisquei. Então muito obrigada por ter respondido e confiado em meu propósito para este encontro. Gostaria que você ficasse à vontade, esta ESCOLA é acolhedora e abriu espaço de pronto para que ficássemos num ambiente livre de interferência. Fazer entrevista na padaria ou na praça prejudicaria muito este contato. Obrigada. Então, fica tranquilo, o que for legal você estar me passando, você fala. Eu tenho um roteiro que vamos tentar seguir. Fale de você, o que achar importante, desde quando veio parar aqui na Cidade Tiradentes. Sei que é professor recente, então deixaremos este detalhe mais pro fim OK?
2. S – Eu vim morar aqui, antes eu era do Jardim Colorado lá da região da Vila Prudente, Vila Ema... É, meus pais vieram da Bahia. Eu não dava um passo sem falar com meus pais. Por mais que eles não tinham estudo, eles me incentivavam.
3. P – Vocês são em quantos irmãos.
4. S – Somos em três e eu sou o mais velho. Meus pais faleceram e estou numa fase meio sem rumo. Da Bahia a família veio para o Jardim Colorado, voltamos pra Bahia porque aqui não deu certo, e depois viemos pra cá de novo, lá estava pior.
5. P – Quando foi isso?
6. S – Depois da Copa de 86. Acabou a Copa, a gente veio.
7. P – O bairro era novinho, né , acabava de ser fundado.
8. S – Assim, aqui no bairro num tinha nada, nada meu Deus do Céu. *O que é isso? Num tinha naaaaada meu Deus!* (mudando a voz) . No setor onde moro, no 81, num tinha nada mesmo.
9. P – Aqui é dividido por setor e nome?
10. S - Mais por número que a gente conhece. Eu moro no 81, tem o 87 , tem o 85 que é próximo à delegacia, o 86 que é no “Morro Disso” tem o...
11. P – O “Morro Disso”, João falou de uma linguajar próprio ...
12. S – É o “Morro Disso” é uma senhora que vivia aqui um tempo e ela vivia reclamando da subida , uma ladeira extaaaensa – *Ai minha Nossa Senhora, ai meu Deus do Céu, subir esse morro – ainda Morro Disso!* E ficou o nome “Morro Disso” . (risos)
13. P - Tem muito morro né?
14. S – Eu vim morar pra cá e tal nos predinhos , nos “apartamento” da Cohab, “apartamento “ mesmo.

15. P – de 30 metros 40 metros quadrados, eu sei.
16. S – É, morava em seis: eu, meus pais, minhas irmãs. Eu era muito jovem, gostava de esportes, de jogar bola que foi sempre a minha paixão e no meu setor, vinha chegando gente, pedindo informação.
17. As pessoas aos poucos, uns gatos pingados vindos não sei de onde. Vinham chegando e na chegada desse pessoal eu comecei a me identificar porque, até então, onde eu morava no Jardim Colorado num tinha tanto negros. Eu não sabia do movimento negro, eu não sabia de consciência racial nenhuma.
18. P – O que eu entendi também é que mesmo o pessoal que começou a trabalhá com os movimentos sociais, bem depois é que começaram a perceber que os problemas deste bairro.
19. S - As causas dos problemas era o trabalho, a saúde e a educação, tinham uma questão que era o racismo. Foi uma ficha que caiu depois na cabeça das pessoas. Num estava claro do “porque” eu tinha essa condição, porque que estava tudo largado. Num estava claro isso. Eu acho que foi caindo a ficha devagar.
20. S – Exatamente. Eu era adolescente e num tinha preocupação com isso, mas na medida que eu comecei a trabalhá, trabalhei primeiro no farol vendendo jornal, saía às 4h30 da manhã e eu ia lá na Rui Barbosa próximo ao viaduto do Teatro Záccaro.
21. P – Na Rui Barbosa, no Centro de SP, e levava quanto tempo?
22. S – Ah, na época 2 horas, 2 horas e pouco, tinha um ônibus que chegava em São Matheus, pegava outro pro Parque D. Pedro, ia até o Largo do Café, pra depois chegar lá.
23. P – Voltava a que horas?
24. S – Ao meio-dia, meio-dia e pouco depois que vendia o jornal e caía fora. Eu chegava cansado, tinha que descansá e depois ir pra escola. Nessa época eu estava no ginásio.
25. P – Você lembra da diretora, diretor. Era no Oswaldo Aranha?
26. S – Ah, não. O Oswaldo Aranha, meu contato veio depois. Eu estudava na Bibliotecária.<sup>10</sup> Pra uma certa abertura foi no Salgado<sup>11</sup> e no Oswaldo Aranha. Aqui num tinha nada, nada, nem posto de saúde. Tinha o Glória. Daí foi chegando as pessoas e o primeiro contato que eu tive foi com o samba que a gente fazia todo final de semana do Setor 81, então a gente sempre de 6ª feira, levava os instrumentos pro trabalho e voltava cantando. Na época, eu já estava trabalhando na *Drogaria São Paulo*, de carteira assinada, num emprego arranjado por um açougueiro, amigo de meu pai. Comecei de ajudante de estoque, e logo passei pra separador, perfumaria, vendedor. Trabalhei um bom tempo.
27. De 6ª feira a gente se reunia com colegas no Tatuapé que de lá saia quase todos os setores que vinham pra Cidade Tiradentes, e a gente se encontrava lá. Vinha o 81-87-85, vinha o 84, todos que faziam terminal lá. (Falou entusiasmado)

---

<sup>10</sup> **EE Bibliotecária Maria Antonieta Ferraz.** Rua Rafael Della Mônica, 300 - *Cidade Tiradentes* 6282-0464.

<sup>11</sup> **EMEF Dr. José Augusto Cesar Salgado.** Estrada do Iguatemi, 2.751- Cidade Tiradentes – SP - Setor 81

28. Então, um levava uma timba, outro pandeiro, outro cavaco e aí a gente se encontrava e fazia samba dentro do ônibus quando voltava do serviço, e se encontrava no 81(setor) e ficava lá.
29. P – E o motorista, o pessoal do ônibus?.
30. S – Ah..., todo mundo gostava! Nossa, era uma bagunça; era organizada até! O condutor do ônibus ia marcando, fazendo samba também. O pessoal cantava junto. Então comecei a entender, as musicas falavam da minha condição.
31. P – Não tinha consciência e nem dada pela própria escola? A escola não tinha espaço pra essa discussão?
32. S – A única coisa que tinha, não é a palavra apropriada que vem, mas era uma certa *revolta* porque, não demorava (na escola anterior) tinha sempre as brincadeiras e piadinhas de negros quando eu chegava. E como não conhecia, e a num era a história do negro nem nada, era distorcida...
33. P - O que você aprendia?
34. S - É, aí eu dava era pancada! Tinha um tal do livro negro, eu cansei de assinar aquilo. Minha mãe falava *\_ Você num pode fazê assim!* Eu respondia -. *Mãe, mas eu num aceito.* Aí tinha o tal do livro, aí eu assinava aquilo porque eu num me conformava.
35. Pensava (mudando de voz) *Nãaaa! tem alguma coisa errada aí, num pode sé assim.* *Né, num pode sé assim.* Aí eu resolvia tudo na pancada. Eu num tenho grande estatura mas acho que a aquela raiva que eu tinha por sofrer toda aquela discriminação me deixava muito forte.
36. E aquilo, né, que estava me consumindo, também pensei (mudando a voz) - *Tem pessoas também que são legais, eu num posso continuar dessa maneira*
37. P – Na escola você era um revoltado.
38. S – Era, mas mesmo assim estudava direitinho, tirava notas boas. Quando vim pra cá comecei a perceber que tinha bastante gente parecida comigo. Através das músicas, fui começando a me situá melhor.
39. P – Porque a própria musica começou abrir...
40. S – Abri a mente (mudando de voz) *Ah, pêra aí, tem cultura nossa aí...*
41. E a partir disso, que eu comecei a conhecer o Hip-Hop<sup>12</sup>, o Break, o Breakdance e também um programa de auditório chamado Darcio Campos que tinha os Blake – Power, e ele chamava a atenção – *Puxa isso aí é que é legal.*
42. Então estas coisas mexiam comigo mas eu num sabia. Quando vi o *Hip-Hop* então. O Samba Pede passagem no Rádio, e assim por diante.
43. E a minha identificação maior foi com o Hip-Hop que era o movimento de jovens fazendo protesto. O *Hip-Hop Político* aí eu comecei a me identifica com o *Hip-Hop* e a

---

<sup>12</sup> Movimento Cultural iniciado na década de 70 nos EUA com componentes de dança (Break Dance), grafite, instrumentação de DJ, MCing que anima a festa com rimas improvisadas, o rap (ritmo e poesia) das músicas – protesto. No Brasil, o movimento foi adotado pela juventude pobre e negra das periferias de cidades grandes como forma de discussão sobre o preconceito racial e é usada como instrumento político de conscientização para romper com essa realidade.

- partir daí eu comecei a freqüenta lugares que tinha esta manifestação. Na estação São Bento do Metrô.
44. P – Eu freqüentava lá quando era novinha, mas naquela época lá num acontecia nada – década de 70, se acontecia, já viu.
45. S – Praticamente o berço do *Hip-Hop Nacional* foi lá. Era uma briga danada com o pessoal do Metrô que num entendiam aquilo que era cultural, político que as pessoas é... estavam fazendo algo de bom, num era um bando de vândalos.
46. Num iam pichar o metrô, num era nada disso. Com o tempo eles foram entendendo que o Hip-Hop era uma cultura, uma manifestação cultural.
47. P – E você ia pra lá também pra poder assimilar ...
48. S – E foi que levei pra lá (Cidade Tiradentes) através disso que começou vários grupos. Até então num tinha grupo nenhum.
49. Então o que acontece, eu ia pro Centro de São Paulo porque ali tudo acontecia. Daí alguns grupos se separaram, o pessoal do Breakdance continuaram na São Bento , e o pessoal que cantava o rap foi pra Praça Roosevelt na Consolação.
50. O Hip-Hop é um movimento que une a dança Break, a expressão do Grafite, o rap e o quarto elemento que eles chamam de conscientização mas que eu num considero um quarto elemento e sim acho que isso já vem na carga do Hip-Hop. Mas as pessoas gostam de falar que é um outro elemento.
51. Aí a partir daí, começamos a incorporar no Movimento Negro, que pra nós foi muito importante. E começamos a puxar o tema da polícia porque era isso mesmo. Formou um grupinho, era vara geral, um monte de gente apanhando , é...E começamos a fazer música pra polícia mesmo...
52. P – A ação da polícia era mais no Centro?
53. S – Não, é porque a gente tava mais pro Centro e aí eles colocavam o caminhão e deixava a gente ali parado, humilhado ...
54. P – Na época tinha um jornalismo que mostrava a polícia como combatendo a criminalidade usando essas imagens...usando o negro pra dizer, olha, vamo tirar daqui né...
55. S – E a nossa vestimenta também, o cabelo, o negro careca de trancinha. Vestimenta largada
56. P – A eu tinha um conhecimento, um aluno meu daqui, e eu nem tinha contato e nem imaginava fazer pesquisa aqui, esse meu aluno tinha um grupo Hip-Hop e eu levei lá onde trabalho (na universidade), ilharga!, o segurança num deixou entrar de jeito nenhum. E tive que ir lá, convencer. . E eles foram. Tava frio com blusão e capuz, touca, roupa largada Imagina que o segurança deixou. Aí tive que descer e falar – São nossos convidados . Os cara ficaram meio cabreiros e foram consultar a administração superior sei lá. Eu fui buscar lá fora né. Era uma coisa, era uma discriminação terrível, e é ainda.
57. S – Então começamos a reivindicar, a expressar a revolta com a arma da argumentação, da arte. Então o movimento negro percebeu a nossa manifestação e a

partir de então, nós e alguns grupos fomos convidados pra um congresso. O Geledés<sup>13</sup> nos convidou pra bater um papo, conhecer o movimento Hip-Hop e a partir daí começamos a achar um fundamento para algumas inquietações nossas da questão racial, com relação à nossa história , o porque da gente passa por tudo aquilo.

58. Então, fomos convidados pelo Geledés, que nós participássemos de um Seminário que aconteceu lá em Guarararema, no começo dos anos 90. Vários Grupos, o MM, Conexão Brake Rappers<sup>14</sup> (que era o nosso), personalidade negra que a gente chama de jazz, dança de rua, o Kal do Conceito de Rua, uma menina do Hip-Hop mulher uma posse aqui da Zona Sul que era bom se você entrevistasse...a Shary Laine que também é uma das pioneiras Hip-Hop feminino (tem página junto na internet) que é da Vila Carrão.

(Interrupção, alguém entra na sala, um guarda da escola, explico e ele se desculpa).

59. Nesse seminário nós começamos a discutir mesmo a condição da juventude negra, os mecanismos de defesa que a gente poderia estar acionando pra combater a violência policial e aí então nesse seminário propomos um Curso de Formação Política. As leis contra a discriminação racial, as formas de comunicação, então nós começamos a nos armar com conhecimento.

60. O Geledés me proporcionou isso.... pra gente .....trazendo personalidades do Movimento Negro, e também de escritores famosos e começamos a conhecer a luta deles e a partir daí começamos a nos fortalecer. A gente pegava muita coisa – era fragmentado, mas eu gostava muito de ler Clóvis Moura<sup>15</sup>.

61. Então também fizemos o Projeto Rappers em parceria com o Geledés. O projeto trabalhava com temas que eram relevantes pra gente estar discutindo e o Geledés oferecendo pessoas pra fazer esta discussão com a gente.

62. Montamos um acervo lá de livros importantes, então o espaço Geledés era na Rua Fagundes que nem tem mais até porque numa questão de economia, parou aquele

<sup>13</sup> Antes da chegada do 13 de maio, a população negra organizou diferentes movimentos de resistência, através da formação dos quilombos, das irmandades, dos trabalhos urbanos, rebeliões nas senzalas, além das diversas revoltas: Malês, Balaiada, Sabinada, entre outras, e foram protagonistas da primeira tentativa de independência no país, através da formação do Quilombo de Palmares, este que sobreviveu mais de 100 anos como um Estado organizado e independente, derrotou por diversas vezes o exército colonial, até que, depois de diversas tentativas, foi invadido e vencido covardemente em 1695 pelo exército de Domingos Jorge Velho. Vale lembrar que as mulheres negras tiveram papel fundamental nesses movimentos de resistência negra, exercendo papel de líderes, estrategistas, guerreiras, informantes e organizaram as alternativas criadas pelos negros frente ao Estado colonial. Gelede é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubas. **O Geledés - Instituto da Mulher Negra** foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

<sup>14</sup> Os cantores de rap são conhecidos como *rappers* ou MCs que é a abreviatura para mestre de Cerimônia.

<sup>15</sup> **Clóvis Moura** (1925-2003) Sociólogo, jornalista e historiador, militante do Partido Comunista. Livros: Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas (1959)  
A sociologia posta em questão (1978)  
Diário da Guerrilha do Araguaia (1979)  
Os Quilombos e a Rebelião Negra (1981)  
Brasil: as raízes do protesto negro (1981)  
As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira (1990)  
Dicionário da escravidão negra no Brasil

espaço. O Geledes recebia entidades estrangeiras e aí montamos a primeira revista direcionada para a juventude negra chamada **Pode Crê**<sup>16</sup> e no projeto desta revista num tinha propaganda de bebida, de cigarro, nada disso, só agenda cultural mesmo. Havia história de nosso povo e uma contextualização de nossa história pros dias de hoje. Porque nossa historia num começou na escravidão...

63. P – E na escola, como ficavam as aulas com este estudo paralelo que vocês faziam?
64. S – O professor fazia eu calá a boca, nossa eu adorava , eu virava quando ele começava a fala, revidava que só faltava ele pulá na minha carteira, na minha garganta. Meu Deus do céu, aquilo era terrível pra mim!
65. Eu num acreditava que aquilo era só aquilo, era muito difícil aceitar que o meu povo era submisso, que num servia pra nada, que num tinha cultura, sabe, que num tinha humanidade ( mudando de voz )
66. - *Que negocio era esse? Então somos amaldiçoados uma coisa assim? Somos de outro planeta? Pra ser subjugado dessa forma, então, o que era?*
67. Então a partir daí começamos a querer saber maaais... querer o que num tava lá no livro. Queria saber quando surge a nossa origem, qual a contribuição que os negros deram pra humanidade e aí você ... (faz gestos) começamos a animar, conhecer um pouco dos Black Panthers (Panteras Negras – o conjunto Norte-Americanos) e ver como lá o racismo era diferente do nosso.
68. Então começamos a estudar esses americanos, como nossa atuação foi diferenciada para um racismo cordial (explica fazendo gestos) Aquele racismo disfarçado, escondido
69. P - Ah, agora vejo que acertei com a música do Caetano – Herói. O racismo dissimulado.
70. S – Que? Ah, dissimulado, exatamente, ainda continua sendo.... com outras caras sabe ... e é o mesmo.
71. P – E que existe muito forte.
72. S – Que existe muito forte! A gente até percebe no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola quando vamos trabalhá a questão da Africanidade. É um silêncio total.
73. P – O HTPC que você faz na escola que trabalha.
74. S – É, na escola, então a gente percebe o silêncio.
75. P – O pessoal fica esperando o que de você, o que será que eles esperam?
76. S – Quando querem tratar do assunto já vem com estereótipos, torce o nariz né. Quando a gente vai falá que o processo de alfabetização é justamente é isso: (muda a voz dando ênfase)
77. O povo que num conhece sua história já é analfabeto mesmo escrevendo. E isso causa uma certa revolta porque num vai ter um nível de aprendizagem satisfatório. A criança

---

<sup>16</sup> **Pode Crê- Artigos, estudos & posicionamentos da Juventude Negra do Brasil – Geledés – Instituto da Mulher Negra.** Disponível em <http://www.geledes.org.br/revista-pode-cre/>

negra às vezes tem um baixo rendimento escolar por questão de auto-estima, de identidade, ela não entende porquê.

78. Então se tudo o que é pra ela, ela vê como inferior, sem valor, tratada como coitadinha, se merece ou não ...*ela não sabe dizer - Precisou porque desse processo?* Vai criando uma identidade de submissão, né?
79. S – É isso que eu tento conversar com as pessoas da escola.
80. P – E quando se revolta (completei), - *Ah, esse aluno num tem educação.*
81. S – Num tem educação (concordou) exatamente, e aí tem que começá com a bandeira da África entende?
82. Ai eu fico pensando, se a escola nesse ponto, ela num tá pegando nem no tranco. Assim, porque, mesmo com a história desse bairro, ainda há um tipo de atitude de negação dessa realidade dentro da escola. Ou seja, mesmo com uma história da realidade do bairro, a escola ficou alienada desta história ou é a formação do professor que é alienante.
83. É, acho que é a formação do professor.
84. P – É alienante?  
(confirmou)
85. P – E dentro do equipamento?
86. S – Ela fica mais ainda assim.
87. P – Como é que foi sua formação. Você resolveu ser professor ...
88. S – Então, passando esse processo aí de formação (Geledes) transitando no bairro com os grupos, a minha formação foi bem depois, bem depois... (fazendo gestos).
89. P – Então, vamos continuá falando desse movimento Hip-Hop.
90. S – Aí, participando dos ciclos de palestras e dos movimentos, as pessoas começaram a ver a tendência, a perguntar - *Ô, porqueceis andam assim...* E tinham uns programas que a gente ia, e o pessoal via e falava – *Ô, ceis passaram num programa assim assado, e começou a participar mais grupos daqui da Cidade Tiradentes.*
91. P – Foram se inspirando em vocês e na própria musica e foram criando.
92. S – Então, o que é que a gente fazia. Na escola aqui no SALGADO, a gente ia pra escola treinar breake, jogava também capoeira e as pessoas começavam a perguntar - *Ei ei como é que é isso, rap* e começaram a se juntar, e aí percebi que estava um monte de grupo aqui na Tiradentes até por conta da gente estar divulgando o Hip-Hop. E aí na estação Roosevelt, foi o Sindicato Negro, a primeira Posse de São Paulo e que reunia vários grupos de Hip-Hop.
93. P – Quando vocês falam de Posse, a posse é quando vocês assumem uma posição; um posicionamento em favor de alguma coisa?
94. S – Exatamente, o primeiro do Hip-Hop do Centro de São Paulo foi o *Sindicato Negro*, depois o *Aliança Negra Posse* na Cidade Tiradentes. A posse era essa reunião do bairro e esses grupos que começamos fazer um trabalho aqui.
95. O primeiro trabalho que fizemos foi em cima da posse mesmo porque os grupos num tinham posse, ou seja, num tinham uma bandeira, uma luta, num tinham noção. Faziam

música inspirados nos outros grupos, como num certo modismo. Daí começamos a procurar e a passar a formação política, e a galera começou a se interessar.

96. – *Pô, Isso é legal meu, vamos começa* – e começaram a frequentar o Geledes, e começamos a fazer alguma coisa aqui no bairro semelhante, a fazer grupos, a estudar. Os aniversários do bairro e nas festas tinha um cunho cultural, que além de ter as musicas do rap, a gente sempre trazia informações importantes para quem estava vendo. E aí tinha uma confirmação: *-Vinha a mãe, o filho, o pai, o avô*. Eles gostavam do nosso meio que trazia informação.
97. P – Trazia informação pra própria comunidade de suas questões.
98. S – Que as vezes num sabia ou num tinha voz...No começo eles diziam – *Mas que esses bando de moleques tão fazendo, mau encarado com boné atolado na cabeça? - Que é isso, eles vem e falam?*
99. Era pra mostrar que não eram descompromissado, e nem eram pra dar uma de bacana nem nada. Daí fomos chamados pra dar palestra na São Marcos (Faculdade) , na própria USP (Universidade de São Paulo) e rodamos várias universidades aí e escolas publicas também que convocavam, a gente falava como é que é o Hip-Hop e então foi legal.
100. E as mães, às vezes deixavam até o menor sob a nossa responsabilidade. A gente levava, trazia. Eles confiavam na gente né. E a posse fez mais de 40 grupos que se agregaram ao *Aliança Negra*, nossa, era uma multidão de gente que eles traziam atrás. A partir daí o *Aliança* começa a se dividir pra criar mais movimento em outros cantos mesmo e a divulgar a cultura hip-hop não só aqui, mas em outros lugares.
101. P – Deixo entender – então o *Aliança Negra* tinha a *Posse* que era a divulgação do movimento hip-hop que incorporou o movimento em defesa do negro e que incorporou os problemas locais dando força pra comunidade e pros movimentos que a comunidade já tinha?
102. Eu estou entendendo que quando eles se reuniam pra uma atividade, vocês iam lá pra fazer alguma atividade cultural, e ajudava...
103. S – Exatamente.
104. P – Ah, entendi, primeiro atrai e depois... vocês fizeram um esforço de atração?
105. S – Isso, foi através do som, da música, e começamos a freqüentar a quadra da escola SALGADO e aí conhecemos o segurança o BIRO (funcionário da escola) e até hoje ele tá lá - *Ô Biro, deixa a gente chegá!*
106. P – Então o Biro abria a porta mesmo  
(risos).
107. S – *O Biro como é que é, final de semana, e tal. Pegava pra nós lá a extensão e a gente põe o som aqui fora.* Ai começava a colocar o som...e vem o pessoal
108. P – De onde você era aluno mesmo?
109. S – Na Bibliotecária. Nos era minoria, era só o meu grupo do 81, a maioria era da Delegacia pra lá e do “ Meio-Assim” (morro de outro setor)  
(e aí ele cita uma série de grupos diferentes em diferentes setores, todos longe do grupo dele e grupos que não eram da Cidade Tiradentes e que vinham participar. Seu grupo praticamente era o catalizador do movimento)
110. S – Tinha a música, intervalo pra um bate papo, voltada a musica, conscientização e debate, rima e dança, parada e recados. Então a distração era essa, mas tinha também as situações complicadas ..  
(faz gestos sobre o tráfico, e tentei).

111. P – Sei, é meio que geral isso, em todo lugar de concentração.
112. S – Mas eles até que respeitavam a gente, e a gente vinha ali arrebatá quem era do demônio (drogas). As vezes fico pensando como é que tive tanta coragem? Na cara larga mesmo, num tava nem aí, mas tinha a questão respeito. Por mais que estavam errados eles respeitavam a gente. E eu lá no discurso, lá no microfone eu sempre lançava uma.
113. P – É e o pessoal sabe que está errado, às vezes tenta saí e num consegue, e sabe...
114. S – Eles se sentiam bem, às vezes ficavam de olho...só olhando. Uns começaram a frequentar com a gente os lugares graças a Deus a até falam agora – *Se num fosse vocês eu num estava mais nesse mundo*. Puxa vida olha só!
115. Toda pessoa é importante no mundo, toda pessoa.
116. S – E tinha uma outra demanda também, as mulheres. Dentro do Geledes tinha o SOS Racismo, o programa de Saúde, Saúde Mental, Direitos Humanos. Então, o Geledes nos capacitava de acordo com a nossa demanda: na época a garotada, as meninas jovens ficando grávida com 12 – 13 anos. ( mudando a voz)- *Que negocio é esse?*
117. Aí fizemos um “Programa Jovens no Farol”, que era para prevenção e valorização da vida. Fizemos aqui no bairro Cidade Tiradentes. Fizemos o que? Colocamos os banners, algumas faixas falando sobre o “Programa Jovens no Farol” e conversamos sobre os métodos conceptivos e contraceptivos e com uma empresa aí que fornece preservativos, conseguimos camisinha, não pra incentiva a relação sexual, mas sim pra mostra que existiam métodos...
118. P – Que num chegava no local porque num tinha mesmo recurso aqui.
119. S – E a gente, além de entregar o preservativo, entregava um ingresso para uma palestra na escola, sobre *o que é que é a sexualidade e a saúde, e que todo mundo tinha um tempo, que era legal mas que devia ser consciente...nê que poderia ter uma doença que poderia prejudicá-los...*(explicando um pouco do projeto)
120. P – Vocês já estavam instrumentalizados pelo Geledes e vocês tinham o que dizer e como dizer com uma linguagem, que legal.
121. S – Daí começaram a dar mais atenção pra gente.
122. P – Que coisa, que trabalho legal!
123. S – E era meio espontâneo (para explicar a metodologia da aula), uma idéia puxava a outra, vamos lá, conversávamos mesmo, essa era a aula!
124. Saímos também daqui pra Brasília, Mato Grosso do Sul e fora do país também. Eu não cheguei sair, mas meu parceiro saiu. Isso colaborou muito com a gente, com nosso movimento. Colocavam a gente pra falar nos congressos, e de todos os que ajudaram, foi mesmo o Geledes.
125. P - Pena que não continuou, será que dissolveu?
126. S – Não, ele tá atuante mas não assim como foi ajudando a organizar políticas públicas. Acredito que para isso é preciso a questão intelectual, é preciso estar na ponta mesmo.
127. P – E a formação, o negócio de fazer Pedagogia.
128. S – Daí, de tanto fazer palestra e falar em público, foi criando uma afinidade com a educação. Mas foi mesmo pra ensinar as crianças a verdadeira história de nosso povo, e uso o hip-hop (também) como meio de ensinar lá em Susano.

*Resolvemos parar a entrevista pois o horário estava adiantado e a sala precisava ser desocupada. Tomamos um café, apresentei Francisco para a diretora da escola que também faz vários movimentos culturais. Dei uma carona, paramos próximo ao CEU, onde estava um amigo do grupo que não chama mais Aliança Negra Posse e sim, Fator Ético disponível. Sua página está no Site: <[HTTP://www.myspace.com/mestrefran](http://www.myspace.com/mestrefran)>.*