

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Negociações de destino: a escola pública como espaço de constituição de
jovens e professores**

Autor: Zilda Borges da Silva
Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Zilda Borges da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

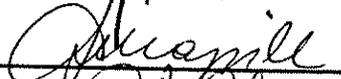
Data: 26/08/2003

Assinatura:.....



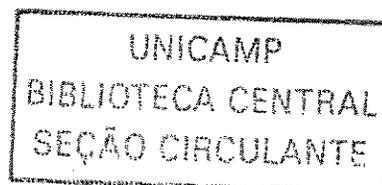
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



200405072

ano



I

UNIVERSIDADE UNICAMP
CHAMADA SI38n
EX
NÚMERO BC/ 57481
COC 16-117-04
VALOR 11,00
DATA 14/04/2004
CÓDIGO

CM00196171-1

BIBID. 314831

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

SI38n Silva, Zilda Borges da.
Negociações de destino : : a escola pública como espaço de constituição
de jovens e professores / Zilda Borges da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.],
2003.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Professores e alunos. 2. Intertextualidade. 3. Cultura. 4. Escolas
públicas. 5. Linguagem. 6. Periferia urbana. I. Fontana, Roseli Aparecida
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

03-176-BFE

“A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. 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, nem tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-se em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Hanna Arendt, *Entre o passado e o futuro*.

Dedicatória

Para aqueles que acreditam na possibilidade e na luta por uma ética na Educação.

Para os professores das escolas em que trabalhei e que, na convivência diária, ajudaram-me a apreender o movimento cotidiano da escola.

Para meus ex-alunos e alunas e colegas de trabalho da escola pesquisada. Nas experiências vividas, muito me ensinam, renovando (sempre) minha esperança.

Para toda a minha (grande) família.

Agradecimentos

Pela colaboração, paciência, afeto e carinho: Celso, meu marido e companheiro.

Pela cumplicidade, escuta e confiança: Roseli.

Pela solidariedade e compreensão: tia Cida.

Pela amizade, companheirismo e apoio: Abigail.

Pela leitura atenta e a interlocução: Rute Rodrigues e Gerson Tenório.

Pela generosidade e acolhida : Luis Spanos.

A todos aqueles que participaram (in)diretamente da história deste trabalho.

Aos que, na retaguarda, tornaram este trabalho possível (em especial, Solange Cavalcante e Davi Mendes).

Resumo da Dissertação

Neste trabalho interessou-me estudar como, na prática pedagógica cotidiana, os alunos e a professora, material desta pesquisa, apropriaram-se do espaço da escola mediados pelo projeto pedagógico. Recorri aos pressupostos teóricos de Bakhtin, em especial o conceito de Polifonia, e aos conceitos de usos, práticas e cotidiano de Certeau.

Focalizo os sentidos que professora e alunos têm negociado na trama de relações que compartilham e que os articula na escola. Situo essa problemática nas tensões da metrópole e de sua contraditória relação com a periferia.

Os dados foram construídos a partir da narrativização de episódios vividos no cotidiano da escola e de entrevistas realizadas com alunos e moradores sobre a vida na periferia e na escola.

Abstract

In this work I was interested on discussing how both students and teacher live their daily pedagogical practice as well as they assume the school being mediated by the pedagogical project.

I run over the theoretical assumptions held by Bakhtin, especially the “Polifonia” concept as well as Certeaus’s concepts of uses and daily usages. My focus is on the senses that both teacher and her students have negotiated, while involved by the web of relations that they share and that organize them inside the school.

I situate these issues among the tensions of the metropolis and its contradictory relation with the suburbs. The figures were built from the narratives of episodes within the school, with interviews done with both students and dwellers.

Sumário

Parte I – Cenas da pesquisa

Cena 1 - A professora, suas perguntas e o desejo de compreensão: as origens desta pesquisa.....	2
Cena 2 - Vivendo e sentindo o espaço: a paisagem da pesquisa.....	11
Cena 3 – Palavras alheias que ajudam a significar o vivido: as vozes teóricas da pesquisa.....	17
Cena 4 – O caminho percorrido – a opção metodológica.....	24

Parte II – O bairro e a escola

O espaço físico e social do bairro - fragmentos de uma história.....	34
A escola: os desafios de um projeto político-pedagógico na contramão da dominância.....	55

Parte III – Cenas da escola: o vivido sob o olhar da professora e as contra-palavras dos alunos.

Foco – A escola e a violência

<i>Cena 1 - Nos confrontos, a impossibilidade do diálogo.....</i>	<i>67</i>
<i>Cena 2 - Descaminhos e (re)encontros.....</i>	<i>70</i>
<i>Cena 3 - Como os alunos permanecem na escola.....</i>	<i>73</i>
<i>Cena 4 – Contra-palavras dos alunos a respeito da violência</i>	<i>77</i>
Foco - O vivido na escola	
<i>Cena 1 - As tensões vividas pela professora em seu ambiente de trabalho.....</i>	<i>83</i>
<i>Cena 2 - A aula como acontecimento.....</i>	<i>86</i>
<i>Cena 3 - A aula como acontecimento II.....</i>	<i>90</i>
<i>Cena 4 - A História do cursinho voluntário.....</i>	<i>94</i>

<i>Cena 5 - O olhar dos alunos e moradores sobre a escola.....</i>	100
Foco – Escola e trabalho	
<i>Cena 1 - Frente de trabalho: o currículo produzido e o currículo vivido. Saberes e poderes.....</i>	121
<i>Cena 2- O entendimento dos alunos sobre as relações de trabalho.....</i>	126
Foco - O que acontece na escola e que também ensina: a vida que vem em ondas	
<i>Cena 1 - A explosão da vida e da festa na escola.....</i>	131
<i>Cena 2 – Contra-palavras dos alunos . O avesso da festa na escola.....</i>	136
A escola polifônica - breve texto à guisa de considerações finais.....	141
Referências bibliográficas.....	145

PARTE I – CENAS DA PESQUISA

Toda pesquisa é uma possibilidade singular de produção de conhecimento. Por isso, inicio este trabalho relatando um pouco da história da pesquisa que ora apresento. Narro suas origens e indico os pontos de referência entre os quais ela se desenrola.

Compõem esta primeira parte do trabalho quatro textos que nomeio como cenas:

Cena 1 - A professora, suas perguntas e o desejo de compreensão: as origens desta pesquisa.

Cena 2 - Vivendo e sentindo o espaço: a paisagem da pesquisa.

Cena 3 – Palavras alheias que ajudam a significar o vivido: as vozes teóricas da pesquisa.

Cena 4 – O caminho percorrido: a opção metodológica.

Cena 1 - A professora, suas perguntas e o desejo de compreensão: as origens desta pesquisa.

O que é ser professora, hoje, em uma escola na periferia de uma cidade como São Paulo. O que significa (e o que pode significar) essa escola para os jovens que nela ingressam?

Sujeitos, tempo e lugar bem definidos estão marcados nessas questões que norteiam o estudo que aqui apresento.

O hoje, a que as perguntas se referem, diz respeito ao tempo de dominância de uma política neoliberal¹. Ele transforma o liberalismo econômico na condição necessária e suficiente da liberdade política. Também associa a eficácia e a modernidade à empresa privada. Defende, para toda e qualquer atividade, seus princípios de rendimento, produtividade e competitividade. Isso desloca para um plano periférico os serviços públicos e as políticas de bem-estar social, com os encargos sociais relativos ao funcionamento desses serviços, antes atribuídos ao Estado).

Esse tempo desdobra-se em outros tempos nele contidos, como o das diferentes gerações que nele convivem e que experimentam e significam, de modo diferenciado, as possibilidades, os limites e as contradições da política dominante a partir das possibilidades, limites e contradições em que essas gerações se definem em relações de reciprocidade. As novas gerações são tanto a

¹ Segundo Pablo González Casanova, no artigo *Globalidade, Neoliberalismo e Democracia*, publicado no livro *Globalização Excludente* (1999:54,55,56), a política neoliberal traz um conjunto de medidas que partem “duma reorganização do poder em plano global e da combinação funcional do poder financeiro, político e militar (...): A ‘liberalização da economia’, o desregulamento do setor financeiro, a privatização e desnacionalização de riquezas naturais, de empresas bancárias, industriais, agropecuárias, e de antigos serviços públicos como estradas de ferro, eletricidade, telefonia, correios, água potável, escolas, hospitais. Todas essas medidas de privatização, desnacionalização, integração e globalização coincidiram com uma nova política de cortes do gasto público para equilibrar o orçamento e dedicar ao pagamento do serviço da dívida o que antes se destinava à saúde, Educação e desenvolvimento, com o que se reduziu a renda direta de boa parte da população, especialmente dos assalariados. A redução de salários aumentou com uma política de dessindicalização dos trabalhadores, de descentralização dos grandes sindicatos e uniões e de eliminação de jure ou de fato dos direitos que havia conquistado em lutas centenárias. A política de contenção salarial foi combinada com a de inflação e hiperinflação incontíveis, que se acentuaram com as desvalorizações e com um crescente desemprego devido às falências e suspensões em massa. Os ajustes estruturais afetaram de maneira crescentemente inequitativa a carga fiscal, as taxas de juros nos créditos a pequenos proprietários, o custo de bens e serviços nos bairros marginalizados, e deram pé a medidas legislativas que levaram a

continuidade da história do mundo e um episódio dentro dela, como instauram uma cronologia própria, a de sua constituição e desenvolvimento como seres humanos e a do desenvolvimento das especificidades do seu tempo (Larrosa, 1998).

O tempo das gerações também está assinalado na pergunta. É o tempo dos jovens que hoje chegam às escolas. É o tempo de seus professores, que viveram a escola em outros tempos. E é também o tempo, além daquele, que hoje compartilham com seus alunos. Os tempos de professores e alunos remetem aos tempos das famílias, dos bairros e da cidade em que se produzem como história.

Que lugar ocupa a escola no tempo dessa política econômica e pragmaticamente centrada? Que lugares ocupam professores e alunos? Nas experiências das gerações envolvidas direta e indiretamente com o processo de escolarização, de que sentidos se reveste a escola nesse(s) hoje(s)?

Tempo houve, conforme análise de Fontana (2000), em que a escola era pensada como um dispositivo muito simples para transferir os conhecimentos de uma geração a outra. Os professores a entediavam assim, as famílias a entediavam assim e os alunos assim se referiam a ela. Namorava-se e brigava-se na escola. Ali se contestavam valores e professores, consolidavam-se amizades, experimentava-se a transgressão. Mas a escola era dita e reconhecida como lugar de aprender.

Outros sentidos e usos das relações ali vividas, que iam sendo elaborados pelos alunos, eram considerados pelos professores e pelas famílias como secundários ou complementares à função social do ensinar/aprender que a definia. Esse reconhecimento da função social da escola, por todos os segmentos nela envolvidos, possibilitava aos professores o disciplinamento dos alunos em relação a um **estado de estudante** bastante definido (McLaren, 1992). Isso previa um estilo de interação com o ambiente e com os outros, pautado na adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalho esperados do "ser estudante",

privatização de florestas, terras e águas comuns, que antes eram dos camponeses pobres os quais se tornaram paupérrimos”.

tais como organização pessoal, atenção, escuta e atendimento ao professor, demonstração de boas maneiras, disposição ao diálogo etc.

Em sua tarefa de instrução e disciplinamento, a escola era auxiliada e respaldada pela família. Em geral, os alunos silenciavam seus sentimentos em relação à escola e a seus professores, desenvolvendo táticas de sobrevivência e manutenção dos valores, sentidos e desejos em elaboração, baseadas no ocultação de si mesmos.

No rescaldo final, a escola, como instrumento seletivo, funcionava a contento, fazendo valer os discursos de pais e mestres acerca de sua importância e do que era ensinado para o futuro e para o sucesso pessoal.

No entanto, o mundo mudou. As relações mudaram. Os espaços em que vivemos foram se reconfigurando. Hoje, como professores, defrontamo-nos não só com comportamentos que se distanciam do estado de estudante, como enfrentamos cada vez mais dificuldades para instaurá-lo. Além disso, ouvimos de próprios alunos a confirmação de uma suspeita nem sempre admitida: sentidos outros da escola vêm sendo produzidos e põem em dúvida nossa identidade profissional, nossos saberes e competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual. O mundo e o tempo estão marcados pela exclusão social e pelo risco de catástrofes ecológicas devido à degradação crescente da biosfera. Há o ressurgimento de antigas doenças e a irrupção de outras. Há a expansão das máfias, dos cartéis da droga, do crime organizado. Há a generalização da corrupção nos meios políticos e sociais pelo bombardeamento contínuo da mídia, o apelo incessante ao consumo de quinquilharias, por uma economia mundial desregulada e pervertida pela especulação desenfreada.

Nessas condições, o que a escola tem significado?

A escola não tem passado alheia a todo esse processo. A partir da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em 1996, o sonho de viabilizar uma política nacional de Educação que respeitasse as dinâmicas e as especificidades regionais veio de encontro aos princípios da política neoliberal implantada. Isso transformou os eixos de debates fundamentais no que se refere

à democratização e à compreensão das dinâmicas regionais e de redução do papel do Estado como fomentador.

O Estado de São Paulo foi uma das unidades da federação em que esse processo foi implantado de forma mais contundente. Políticas como a municipalização e reestruturação da rede estadual de ensino representaram ações não voltadas para o processo pedagógico, e sim para a desincompatibilização do Estado em relação a um determinado perfil de política social para a Educação. A promulgação do decreto 42.965/98 instituiu, sem nenhum debate qualitativo com a população, a redução da grade curricular de seis para cinco aulas no período diurno, e de cinco para quatro aulas no período noturno. Essa medida afetou duramente os professores, pois resultou no fechamento de salas de aula e conseqüente desemprego docente.

Essas condições de trabalho vêm produzindo um estado de angústia e desalento. É um sentimento de não pertença tanto para os professores que ficaram fora do mundo do trabalho quanto para aqueles que permaneceram. A descontinuidade e a rotatividade de professores desarticulam os grupos formados na escola. Sem a perspectiva de permanência do corpo docente, a discussão e consolidação de um projeto político-pedagógico ficam dificultadas.

O tempo, mas não só ele, está marcado nas questões desta pesquisa. O lugar, ou melhor, os lugares também estão definidos. Como o tempo, eles também se desdobram. São Paulo é uma metrópole de um país periférico, inserida no jogo das relações internacionais definidas sob a égide do neoliberalismo. É uma metrópole que veio se configurando ao longo do século XX, materializando políticas e interesses de diferentes segmentos que a compõem. É uma metrópole que, em seu esparramar-se, foi produzindo modos de ocupação do espaço, definindo lugares, valores e significados para esses lugares, configurando pertencimentos sociais como centro e periferia.

Segundo o geógrafo Milton Santos (1994:64),

“(...) alcançamos, neste século, a urbanização da sociedade e a urbanização do território, depois de longo período de urbanização social e territorialmente seletiva. Depois de ser litorânea, a urbanização brasileira se tornou praticamente generalizada a partir do terceiro terço do século XX, evolução quase contemporânea da fase atual de macro urbanização e

metropolização. O turbilhão demográfico e a terceirização são atos notáveis. A urbanização se avoluma e a residência dos trabalhadores agrícolas é cada vez mais urbana. *Mais que a separação tradicional entre um Brasil urbano e um Brasil rural há hoje, no país, uma verdadeira distinção entre o Brasil urbano (incluindo áreas agrícolas) e um Brasil agrícola (incluindo áreas urbanas). No primeiro, os nexos essenciais devem-se, sobretudo, a atividades de relações complexas; no segundo, a atividades mais diretamente produtivas (...)*

(...) O novo perfil industrial tem muito a ver com esse resultado. Por isso a grande cidade, mais do que antes, é um pólo da pobreza (a periferia no pólo...), o lugar com mais força e capacidade de atrair e manter gente pobre, ainda que muitas vezes em condições sub-humanas. A grande cidade se torna o lugar de todos os capitais e de todos os trabalhos, isto é, o teatro de numerosas atividades "marginais" do ponto de vista tecnológico, organizacional, financeiro, previdenciário e fiscal".

Dentro desse quadro de mecanização do campo, de expansão das grandes propriedades rurais e da intensidade das migrações rurais e urbanas, a cidade de São Paulo, a partir da década de 50, viveu todo um processo de industrialização e urbanização, configurando-se numa metrópole. Ao longo das últimas cinco décadas do século passado, a metrópole São Paulo foi-se espreado, acompanhada de inúmeros problemas sociais. Desenvolvendo-se no sentido leste-oeste, a mancha urbana fixou as famílias de baixa renda nas periferias longínquas privadas dos serviços básicos. Isso resultou numa ocupação desordenada do espaço, ainda que lógica aos olhos da exploração imobiliária. Assim, acompanhando o processo de crescimento da metrópole, foram-se formando as periferias.

O que é a periferia? No significado dicionarizado, significa "*linha de contorno de uma superfície; limite*". A geografia utiliza o termo para designar o entorno da área de uma cidade e seus limites. Relacionada a periférico, que é o que está à margem ou na beirada, a palavra *periferia* é usada para designar os limites, as franjas da cidade, talvez em substituição a expressões mais antigas como "subúrbio". Mas sua referência não é apenas geográfica. Além de indicar

distância, aponta para aquilo que é precário, carente e desprivilegiado em termos de serviços públicos e infra-estrutura urbana.

Como destaca Caldeira (1984:7), a “periferia” não foi o primeiro tipo de espaço urbano deficiente que existiu em nossas metrópoles. E não foi simplesmente o fato de existir enquanto tal que chamou a atenção de todos. Se ficou tão conhecida foi porque, desde meados da década de 70, seus moradores, armados de faixas e cartazes, reunidos em grupos, aprenderam os caminhos da Prefeitura para exigir ônibus, água, luz, posto policial, escola etc, tudo o que apenas os bairros centrais costumavam ter. Foi um processo político que deu visibilidade a uma fatia do espaço urbano qualificada por aquilo que não tinha. Um processo cujos protagonistas foram seus moradores, que passaram a ser identificados por sua posição na geografia da cidade como os “moradores da periferia”.

Hoje, no quadro da política neoliberal, de que sentidos se reveste a periferia e seus moradores? Como dão significado a seu lugar aqueles que ali vivem? Como a escola funciona nos espaços da periferia? De que sentidos a escola se reveste para seus professores e alunos?

Na mídia, a periferia ganha notoriedade como lugar de violência. A mobilização decresceram, apesar da precária qualidade de vida provocada pela segregação espacial da pobreza. Há poucos serviços instalados e difíceis condições de acesso à saúde, cultura, prestação de serviços etc.

Os problemas sociais aumentaram consideravelmente. Muitas famílias vivem no limiar da sobrevivência cotidiana, com baixo poder aquisitivo, subemprego e desemprego. É grande a concentração de mulheres “chefes de famílias” que fazem “bico” para garantir a sobrevivência. A maioria da população não tem acesso aos direitos trabalhistas. A falta de representação política é notória.

Os bairros periféricos são um retrato da desigualdade espacial em relação à questão da moradia. A maior parte da ocupação do espaço se dá de forma desordenada. Várias famílias amontoam-se em um mesmo terreno, em casas construídas pelo sistema de autoconstrução, geralmente nos finais de semana.

O problema da falta de segurança é considerado grave. As marcas da violência, a “morte anunciada” e o tráfico de drogas denunciam essa situação.

O acesso à escolaridade é dificultado pelo número limitado de vagas, principalmente para o Ensino Médio. Também é bastante limitado o acesso aos bens culturais, já que não há teatros, cinemas ou centros culturais nos bairros. As praças não são utilizadas como espaço recreativo. Sendo assim, os jovens organizam-se em grupos com estilos diferenciados (skatistas, *rappers*, pichadores, pagodeiros, *clubbers* etc.). Essa população convive no espaço da escola cotidianamente.

A expressão “escola de periferia” carrega consigo as marcas do lugar em que se situa – suas características e seus problemas –, bem como as marcas de que seus usuários são portadores. Essa expressão remete ao conjunto de escolas precárias que se multiplicaram nos bairros mais distantes para acolher os numerosos alunos pobres, cada vez menos¹ preparados para as práticas e rituais da vida escolar, também modificada.

Até a década de 80, as escolas de periferia tinham altos índices de evasão e de repetência. Eram as escolas dos alunos fracassados.

Por força de políticas “democratizantes” do acesso e da permanência nas escolas, elas passaram a ser “lidas” como escolas insuficientes, tanto em termos dos recursos por elas oferecidos, como pelo despreparo, incompetência ou descompromisso de seus professores em lidar com as peculiaridades de seus alunos. Palco de conflitos e até de violência entre alunos e alunos e entre alunos e professores, tornaram-se “escolas da indisciplina e do ensino fraco”.

Mas o que se vive no seu interior? Como professores e alunos, cada um a partir das especificidades dos lugares sociais que ocupam, significam a escola? Que usos fazem dela?

Estas questões me interessam como professora, pois o que vivemos e produzimos, juntamente com nossos alunos, tem pouca visibilidade, tanto na mídia quanto nas pesquisas em Educação.

Nós, professores, vivemos na carne, como drama, as contradições entre nossa missão formadora, como descrita na LDB e nas Normas Regimentais

Básicas para Escolas Estaduais, que afirmam que a Educação escolar deve ser democrática, autônoma, formar alunos críticos e preparados para o mundo do trabalho. Isso tudo numa rede escolar em pleno processo de desmonte, com recursos cada vez mais parcos alocados por um Estado que vem se retirando, mais e mais, do financiamento dos serviços públicos.

Nossos alunos encontram, no âmago de sua experiência de adolescentes, as dificuldades de acesso a um mercado de trabalho altamente competitivo, no qual a configuração corporal, o sotaque e o próprio lugar de residência funcionam como importantes índices de seu capital simbólico negativo. Eles vivem também a frustração de suas aspirações, suscitadas por um universo social obcecado por bens de consumo presentes por toda parte - nas ruas, supermercados, televisão, catálogos publicitários etc.

Em relação à escola, eles experimentam o que Bourdieu (2000: 485) denomina de *marginalização por dentro*. Ou seja: nos anos 80 e 90, ao invés da eliminação brutal dos alunos das classes populares, a escola os manteve em seu interior, adiando e diluindo no tempo o processo de eliminação através de uma modificação profunda do valor econômico e simbólico dos diplomas. Marginalizados nas carreiras menos valorizadas, os alunos das classes populares permanecem na escola, vivendo uma escolaridade sem outra finalidade senão ela mesma.

Nessas condições sociais de produção, como alunos e professores têm se apropriado do espaço e das relações escolares? Como têm elaborado as práticas ali vivenciadas? Que escola vem sendo construída? Que sentimentos e que sentidos elaboram em relação ao estar na escola, ao fazer a escola, e quais as implicações desse pertencimento para suas vidas?

Muitos dos estudos relativos às escolas de periferia, centrados no debate do fracasso escolar denunciaram suas carências e seu alijamento no âmbito do próprio sistema educacional, explicando-os, com base nas teses da teoria da reprodução (Bourdieu, 1982), como resultantes da reprodução das relações de dominação: aos pobres, uma escola pobre.

Outros desses estudos, sem descuidar da reprodução da dominação, mas assumindo a relação escola/sociedade como mediação (Saviani, 1983; Frigotto, 1989; Cury, 1986; Mello, 1982, entre outros), procuraram focalizar as práticas educativas escolares como alvo de disputa e tensão. Uma disputa pelo acesso efetivo aos saberes escolares, por sua articulação aos interesses de classe e pela legitimação dessa articulação. Considerada sob esse ângulo, a escola de periferia, como outras escolas, passou a ser vista como uma instância tanto de reprodução das desigualdades de classe quanto de emergência e de produção de usos e de sentidos diversos daqueles hegemônicos.

A partir desse modo de conceber a escola, alguns estudos passaram a privilegiar a vida cotidiana ali produzida. Foi o que fizeram Ezpeleta e Rockwell (1989). Acoradas em Heller (1977) e em Gramsci (1975), ambas propuseram que se focalizasse a *realidade não documentada do cotidiano na escola*, integrando o conhecimento de sua dinâmica interna à dinâmica histórica e à singularização das experiências ali produzidas e compartilhadas.

Com apoio na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984, 1987) e da Teoria da Enunciação de Bakhtin (1986), há estudos que focalizaram as relações de conhecimento produzido na escola, os sentidos nela elaborados e seus “efeitos” nos sujeitos envolvidos a partir da análise da dinâmica interlocutiva em suas condições sociais concretas de produção (Smolka, 1988; Góes, 1991; Fontana, 1996; Padilha, 1997, entre outros).

Neste trabalho, aproximo-me das duas últimas perspectivas apontadas, mediadas pela interlocução com Bakhtin e Michel de Certeau. Interessa-me, como professora, apreender como, na prática pedagógica cotidiana e nas condições de produção até aqui delineadas, alunos e professores, portadores de diferentes experiências e visões de mundo, apropriam-se da escola. Da mesma forma, interessa-me saber como essa apropriação, mediada pelo projeto pedagógico, repercute ou afeta a significação de sua vida. Que sentidos (e destinos) professores e alunos têm negociado na trama de relações que compartilham e que os articula na escola?

Cena 2 - Vivendo e sentindo o espaço: a paisagem da pesquisa.

Vivemos e agimos no espaço. É no espaço que se desenvolvem tanto nossa vida pessoal como a vida coletiva. Nosso vínculo com as paisagens que produzimos e que, por sua vez, nos produzem, foi chamado por Merleau-Ponty (1976) de **espaço antropológico**, em contraposição ao espaço geométrico abstrato, universal, homogêneo.

Nossa condição de seres situados configura todo espaço como existencial, e toda a nossa existência como existência plantada no espaço de uma paisagem que nos é comum, em nossas desigualdades e diferenças. Somente ao nos darmos conta de que nossa existência é espacializada quando compreendemos que a cidade, onde nosso corpo vive e se move, nos constitui e nos educa.

Retornemos a Aristóteles: *“o homem é, por natureza, um animal político”*. Político vem de *polis*, palavra grega que designa cidade e fortaleza no mundo antigo. Significa também, em suas raízes etimológicas, aglomeração, multidão. O homem é, por natureza, um animal político não só como instituições, governos e negócios cívicos, mas congenitamente como plural, muitos, aglomeração, comunidade. Um aglomerado que vive junto, reconhece-se como parte e existe como parte, ainda que de uma unidade dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições e desigualdades. (Hillman, 1993.)

Nas relações sociais, apropriamo-nos desse conglomerado de gente, lugares sociais e significados contraditórios que é a cidade. Internalizamos e elaboramos a cidade como parte de nós mesmos. É nas ruas e praças, na vida do bairro e na escola que vamos nos compreendendo na cidade: onde estamos e onde somos, imaginando-nos cidadãos com quem somos e com quem estamos.

Nesse sentido, a cidade não é apenas um cenário. Ela é parte de nós, está entranhada em nós. Ela nos torna cidadãos em comum, na contradição de nossas diferenças e relações. Ela joga com nossa identidade. Mediados e marcados pela metrópole, pelo bairro e pela escola é que elaboramos os sentidos de nosso existir e nossas aspirações, e também onde gestamos nossos projetos de mundo, de futuro.

Como seres situados em relação com um meio, fazemos do espaço um lugar praticado (Certeau, 1994:202), significado por nossos gestos, ações, pela nomeação que lhe conferimos, pela memória. Também nossos passos fazem e refazem os lugares da cidade. As ruas e as praças definidas pelo urbanismo são transformadas em espaço antropológico pelos pedestres.

“Enquanto caminhamos, damos vida ao caminho (...), reconstruímos o[s] lugar[es] cada vez que o[s] atravessamos, cada vez que sonhamos com ele[s], que o[s] percebemos e vamos além. Ao passado ou ao futuro, tanto faz, desde que sejamos levados por uma imaginação material” (Oliveira Jr, 1996:78).

Esse modo de olhar para a cidade e seus lugares “*joga-a de volta à vida cotidiana, dá a ela novamente a fluidez e a flexibilidade das coisas comuns*” (Oliveira Jr., 1996:77).

Essa dimensão da vida urbana materializa-se no filme *Cortina de Fumaça*². Seu cenário é a metrópole com seu ritmo de vida acelerado, o fluxo de pessoas e carros nas ruas, o trem ao fundo, serpenteando nos trilhos rumo à periferia. Os grandes conjuntos habitacionais e comerciais, os painéis de publicidade, os pontos de comércio, o trânsito, a poluição, todos esses elementos configuram paisagens do modo de vida metropolitano, urbanizado e capitalizado.

Na história do filme, Auggie é o dono de uma tabacaria localizada em uma esquina do Brooklin. Diariamente, ele fotografa a esquina da Rua Três com a Sétima Avenida no mesmo horário - oito da manhã -, chova ou faça sol, seja final de semana, feriado ou um dia comum. Desse registro cotidiano resultaram álbuns com cerca de quatro mil fotos, todas da sua esquina, do seu canto. No entanto, cada foto tem sua singularidade. A esquina é sempre a mesma, mas as nuances são distintas. Há manhãs claras, há luz de outono, há luz de verão.

Pelas ruas passam pessoas com bermudas ou agasalhadas com pesados sobretudos. Há pessoas que pouco aparecem, outras se tornam habituais e as habituais somem.

Paul Benjamim, outro personagem do filme, é freguês da tabacaria. Ele é escritor, perdeu a esposa num tiroteio e tenta superar seus traumas. Paul é amigo

² *Cortina de Fumaça*. Roteiro de Paul Auster e direção de Wayne Wang, 1995.

de Auggie e se interessa pelas fotos. É advertido por Auggie para que as observe devagar pois, afinal, não são todas iguais. “A Terra gira em torno do sol, que todo dia atinge a Terra, mas de ângulos diferentes”, diz Auggie. “Os dias são todos iguais. O dia dá uma volta de vinte e quatro horas. Mas o que diferencia os dias é o sentido que damos para as horas”.

Para Auggie, fotografar essa esquina é seu projeto de vida. Afinal, “nessa pequena parte do mundo também acontecem coisas”. Por ali passam pessoas que, por vezes, o acaso faz com que se encontrem, como Jefferson Cole, um jovem negro que salvou Benjamim de um atropelamento e passa a fazer parte da vida dele e de Auggie.

Cole, que se faz passar por Rashid, oculta seu envolvimento com uma gangue, que certa noite invade o apartamento de Paul, onde Rashid vivera por um tempo, em busca do dinheiro de um assalto.

Paul e Auggie chegam até Cyrus Cole, pai do adolescente, conhecem sua história e re-conhecem a do filho a partir de um outro ângulo.

Auggie também se desdobra em outras tantas histórias, como a de Ruby, uma antiga namorada, e sua filha Felicity, uma jovem envolvida com drogas.

A tabacaria, tal como a esquina em que está situada, também é um ponto de cruzamento. Um ponto em que as histórias de vida daqueles que a freqüentam ou que conhecem seus freqüentadores se cruzam, aproximando histórias, acontecimentos, dramas de pessoas pertencentes a diferentes categorias.

Essas histórias que se entrelaçam revelam a dramaticidade da vida cotidiana em uma metrópole. No jogo de imagens, a vida é revelada num ritmo acelerado, destacando-se os conflitos de gerações, as perdas, as desesperanças, os traumas, os reencontros, as decepções, a incompreensão mútua, os conflitos latentes ou declarados e todo o sofrimento que resulta dessas relações. E também os gestos de solidariedade e relações de confiança que vão se estabelecendo entre os personagens. Todas essas relações configuram as negociações de sentido e de destino que se estabelecem entre sujeitos diversos na vida cotidiana da metrópole.

O filme não dá uma imagem simplista e unilateral dessas histórias, centrando-se no ponto de vista único e dominante do narrador. Roteirista e diretor procuram tornar visível a pluralidade de pontos de vista coexistentes e até concorrentes contidos nessas histórias. São pontos de vista fundados na realidade do mundo social, em que diferentes interesses, disposições e estilos de vida, resultantes das contradições que separam classes, etnias ou gerações, são percebidos e vividos. As escolas, tal como a tabacaria e a esquina de Auggie, também são um ponto de cruzamento. Nelas, aproximam-se e confrontam-se pessoas distintas. Nelas, a vida da metrópole refrata e é refratada em dramas singulares que nos colocam frente à complexidade e ambigüidade da existência humana.

Somos, professores e alunos, habitantes da cidade, plasmados por ela. Sua história é nossa história, seja como vencedores, seja como vencidos. O que falta à cidade? Falta posto de saúde, farmácia, supermercado, ônibus, lazer, trabalho e segurança. Somos essas pessoas reais, educadas na cidade e pela cidade, que estamos na escola, fazendo a escola. Portadores de índices sociais de valor configurados nas contradições das relações sociais que vivemos na cidade, professores e alunos ganhamos formas e desejos nessas contradições e assimetrias. A beleza e a monstruosidade dos espaços e desvãos da cidade estão em nós. A cidade que nos civiliza também nos desumaniza. Suas ruas feridas, suas praças e seus dramas estão impressos em nós como saberes e perdas, como benefícios e privações, como direitos e injustiças.

Que modo de vida temos experimentado na metrópole? A sociedade capitalista globalizada concebe o indivíduo, e não o coletivo. Nela vivenciamos um consumo individualizado, condição de nossa cidadania como expressão do mercado.

Como desconstruir essa lógica?

Como afirma Santos (2001:114):

“Junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se na base da sociedade um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, o modo de insurreição em relação à globalização, com a descoberta de que,

a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa”.

Nos projetos nascidos do *desejar ser outra coisa*, emerge a possibilidade de construir valores como a solidariedade pública. Não a caridade, a pena, a compaixão, e sim o resgate da condição humana. Ele deve consolidar-se não através do mercado, mas da busca de melhores condições de vida com os outros e para todos.

A escola confronta-se com as premissas das conquistas individuais e do sucesso através da competência pregados pelo neoliberalismo e reafirmados pela mídia. Desvelar tais modelos é trazer para o bojo da discussão educacional questões relacionadas à organização da sociedade capitalista. É trazer também, para a discussão na escola, a negação desses modelos através dos princípios de uma ética que não passe pela lógica do capital. Para isso é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, e também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para pensar o futuro. Então, a existência é produtora de sua própria pedagogia. (Santos,1994:116)

No cotidiano das escolas descortinam-se nossas histórias e o paradoxo de nossa existência. Nas relações vividas, dão-se a ver facetas do nosso cotidiano (no bairro e na cidade), que indiciam tanto a reprodução do individualismo de mercado quanto a construção de possibilidades de sentidos outros, e tanto o modo de viver quanto o uso que fazemos dos espaços em que nos constituímos.

No filme *Cortina de Fumaça*, Paul Benjamim registra em palavras as histórias dos sujeitos que vivem na metrópole. Auggie registra o ritmo da vida da metrópole a partir da sua esquina, fotografando. Neste trabalho, registro em narrativas as histórias vividas por mim e meus alunos na escola de um bairro da periferia paulistana, procurando apreender com elas a pedagogia que nossa existência vem produzindo.

As narrativas, como destaca Benjamin (1987.a), centram-se na experiência vivida e compartilhada. Elas não procuram explicar nada. Elas dão a ver histórias que admitem diversas e diferentes interpretações. Nelas, *“narram-se os acontecimentos, sem distinguir entre grandes e pequenos, levando em conta a*

verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin,1987.b).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ³ descrita neste trabalho está situada na Parada XV de Novembro, bairro da zona leste da cidade de São Paulo. Tal como a esquina de Auggie, também é um pequeno lugar no mundo onde acontecem coisas. Ali, múltiplas vozes compõem uma trama intertextual que articula as histórias pessoais com a local/global. Em sua contingência e finitude, essas histórias são também uma chave para o que veio antes e depois delas. Aproximar-me dessa trama e compreendê-la, em sua constituição e efeitos, tem sido o meu projeto, tem sido o trabalho da minha vida.

³ O nome da escola foi suprimido visando manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Cena 3 – Palavras alheias que ajudam a significar o vivido: as vozes teóricas da pesquisa

Admitindo, com Bakhtin (1986), que é nas relações sociais, em suas condições mediadas de produção, que os sentidos vão sendo elaborados, compartilhados e apropriados, interessa-me apreender como, marcados pelo espaço e dele fazendo usos, professores e alunos significam a escola, nela significando-se.

A expressão *usos* remete, por sua vez, ao teórico Michel de Certeau (1994) que, partindo de referências distintas daquelas assumidas por Bakhtin, tem alguns pontos de convergência com seu trabalho.

Em seus estudos sobre o cotidiano, Certeau defende a tese de que o homem ordinário da sociedade de massas, freqüentemente apresentado como o consumidor alienado dos produtos e dos lugares que a razão técnica lhe impinge, não é apenas obediência e passividade. No fluir de sua existência anônima, ele produz ativamente “maneiras de empregar” os produtos impostos por uma ordem dominante.

À maneira dos povos indígenas, analisa Certeau (1994: 40), os usuários fazem uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

Frente a todo instituído, o consumidor cultural manipula os produtos dados, conferindo-lhe sentidos e usos que carregam em si o que esse instituído é para seus usuários. Nessa perspectiva, os “usos” podem ser definidos como uma forma de os consumidores marcarem o que fazem com os produtos dados. Mas esse fazer não se fixa como um novo produto. Ele é

“uma produção, uma poética, mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da produção (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos consumidores um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de

centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa e dispersa, mas ao mesmo tempo se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (Certeau,1994 pg.39).

De acordo com Bakhtin e Certeau, pode-se afirmar que os sentidos não estão dados.

Segundo Bakhtin, eles se instauram nas relações entre sujeitos socialmente situados, que lançam mãos, em seus enunciados, de significados dicionarizados e estáveis na língua para participar da dinâmica interlocutiva. Na interlocução, os significados estáveis desdobram-se em sentidos possíveis aos sujeitos que os enunciam nas condições sociais de produção imediatas e mais amplas da enunciação, uma vez que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor, que não é um ser privado de palavras (1986:112). Nesse sentido, a palavra vai à palavra e serve de expressão a um em relação ao outro.

Compreender a enunciação de outrem, diz Bakhtin, significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (1986:131-132).

Segundo Certeau, os sentidos vão se configurando nas “maneiras de fazer”, através das quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural (op.cit.,p.41). O cotidiano, destaca ele, se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (op. cit., p.38. Grifos do autor).

“No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado, onde circulam [as práticas significantes dos produtores desconhecidos], as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários das línguas recebidas e continuem submetidas às sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem

determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (op.cit., p.45).

As mil maneiras de caça não autorizada são, do ponto de vista de Certeau, intraduzíveis. Sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato, maneira de aproveitar a ocasião (op. cit.,p.47).

Enquanto, para Bakhtin, a voz é a instância discursiva fundante de todo texto, para Certeau, a voz do outro não pode ser transcrita, pois ela é aquilo que da oralidade não se traduz: a sonoridade – barulhos do corpo, gritos e lágrimas (Amorim,2001: 49-50).

Apesar das diferenças entre os dois autores, ambos não assumem como verdade a obediência e uniformização impostas pelas autoridades e instituições. Ao contrário, reconhecem o cotidiano como produtivo, como fonte de elaboração e de apropriação de sentidos, como produção de práticas significantes “resistentes”. Ambos mostram-se atentos às microdiferenças que se insinuam na aparente homogeneidade das relações sociais. E é nesse sentido que a escola pode ser compreendida como um espaço de negociação de destinos.

Mas o que tem a ver a noção de destino com produção de sentidos? O que é o destino?

No dicionário etimológico, destino relaciona-se com determinar, decidir, fixar previamente. Na linguagem popular, vincula-se a sorte, sina, algo a se realizar impreterivelmente. Sina remete a signo, sinal, marca e, portanto, a significado. Destino: a sina, o signo de uma vida.

Entre os gregos do período clássico, o destino dispensava a história. Cada indivíduo nascia com sua sina traçada e dela não poderia escapar. O destino era, então, uma determinação, uma antecipação que se realizava a si mesma.

Na Idade Média, sob a influência do cristianismo, os destinos eram traçados por Deus e vigiados por ele. A obediência aos princípios de uma vida reta e disciplinada garantia o reino dos céus. A desobediência reservava aos homens a crueldade do inferno.

A modernidade pôs nas mãos do indivíduo a possibilidade de gerir seu destino através da livre escolha e o materialismo histórico ensinou-nos a pensá-lo como produção social.

De acordo com Bakhtin, cujos trabalhos ancoram-se na perspectiva marxista, a subjetividade – a singularidade de uma existência – constitui-se historicamente. Ela é produzida na relação com o outro e se configura em relações sociais e históricas que definem nossa pertença de classe, de gênero, de geração etc. Essas relações delineiam o leque de possibilidades de nosso acesso às práticas culturais, de nossa mobilidade e de nossas aspirações. Mas não o fazem univocamente, na medida em que respondemos ativamente a essas possibilidades, tanto no sentido de reproduzi-las quanto no de negá-las. Nesse sentido, gerir o próprio destino é perceber-se entre os sentidos possíveis em determinadas condições sociais concretas de produção e jogar, negociar com eles. Essa negociação de sentidos passa pela linguagem, instaura-se e desenvolve-se por meio de signos e materializa-se nas relações intersubjetivas.

Ser significa comunicar-se pelo diálogo (2002). Com essa afirmação, Bakhtin sintetiza sua tese de que somente na interação do homem com o homem é que se revela o homem no homem, ou seja, o homem só se dá a ver aos outros e a si mesmo nas relações intersubjetivas, instauradas, mediadas e materializadas na linguagem.

Na dinâmica das trocas verbais e não-verbais que têm lugar no cotidiano da escola, encontram-se e confrontam-se professores e alunos. Os enunciados que proferem estão marcados pelos lugares que ocupam na metrópole, no bairro e na escola. Eles carregam consigo indícios de suas vidas cotidianas e os índices de valor (os estigmas, por exemplo) relativos aos lugares sociais que ocupam.

Certeau não ignora o marxismo, mas não privilegia suas categorias de análise. Apesar disso, também para ele a questão do destino pode ser lida como uma produção: a produção de práticas significantes por produtores (consumidores) desconhecidos.

“Os processos pelos quais se efetuam o reemprego de produtos ligados juntos em uma espécie de língua obrigatória têm

funcionamentos relativos a situações sociais e a relações de força. (...) No mesmo terreno, a fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em 'seguranças' de todo tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor. Dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos. Daí a necessidade de diferenciar as 'ações' (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema de produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua 'arte'" (op.cit., p.44).

Novamente, apesar das diferenças, tanto Bakhtin quanto Certeau voltam-se para a vida cotidiana e os mosaicos heterogêneos que nela se compõem. A vida cotidiana, como define Agnes Heller, é a vida do homem inteiro. Ou seja:

"o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, e de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fluido, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, por isso, não pode aguça-lo em toda intensidade. A vida cotidiana é, nesse sentido, em grande medida, heterogênea, e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação" (Heller, 1992, p. 17- 18).

É como seres humanos inteiros que alunos e professores encontram-se e confrontam-se na escola, afetando-se reciprocamente. Em suas relações, mediadas pelo projeto pedagógico da escola, estão presentes, de modo explícito ou não, suas histórias, seus projetos e as possibilidades de sentidos que nascem da dinâmica interativa que se tece entre eles. Dinamicamente, histórias, projetos e possibilidades aproximam-se ou recusam-se, reiteram-se ou são re-significadas em um jogo de aceitações/contestações constantes, em que os múltiplos pontos

de vista sociais, carregados de índices de valor contraditórios, polemizam entre si, negociando margens de aceitabilidade ou recusa.

Nesse jogo de aceitação/contestação constante, dão-se a ver possibilidades de sentido diversas, esperadas e inesperadas, que recompõem, como multiplicidade, a aparente homogeneidade das relações escolares.

Do mesmo modo que as fotos de Auggie parecem iguais, mas não o são, as relações escolares e as escolas, onde elas acontecem, carregam nuances e sentidos diversos, configurando o que Ezpeleta e Rockwel (1996) chamam de ***positividade da escola em seu existir cotidiano***, cuja apreensão demanda de nós, professores (e pesquisadores), o esforço de vermos a escola em si mesma e em suas relações com seu entorno, considerando o que nela existe e o que ela está sendo.

Para Ezpeleta e Rockwel, a *idéia de construção social da escola* é um movimento histórico de amplo alcance, e sempre uma *versão local e particular*, em que os processos de produção de sentidos fazem-se em um jogo de confrontação permanente, que só alcança visibilidade na pesquisa quando os diferentes pontos de vista sociais em jogo são dados a ver simultaneamente.

Assim, chego a um conceito-chave da produção bakhtiniana: o conceito de polifonia.

Segundo Barros (1994:5), emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto ou enunciado em que se deixam entrever muitas vozes que, falando de lugares sociais distintos, dialogam entre si, polemizam num mesmo texto ou entre textos, depois atravessando-se, entrelaçando-se, reconhecendo-se e recusando-se.

Nas palavras de Bakhtin (2002:4), a polifonia não é a multiplicidade de caracteres e destinos presentes em um mundo objetivo, uno, apreendidos pela consciência una do autor, mas a multiplicidade de consciências equípolentes e seus mundos, que se combinam numa unidade-acontecimento, mantendo sua imiscibilidade.

A polifonia refere-se, portanto à multiplicidade de vozes que não se misturam e que, em sua imiscibilidade, dão a ver, sob a ilusão de homogeneidade

da vida social, de suas práticas e de seus significados, a presença constante de pontos de vista incompatíveis, igualmente fundados em razão social que, repondo o múltiplo, o diverso e o específico, constituem a tensão da vida e da história, tensão essa que habita o próprio homem e os enunciados que dirige a si mesmo.

A polifonia nos coloca frente ao diálogo das linguagens que, segundo Bakhtin, é o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, e também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive e nasce. A coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (Bakhtin, 1988: 161).

Embora Certeau não fale em polifonia, sua análise aproxima-se das realizadas por Bakhtin quando considera como o consumidor, sem recusar a ordem dominante a que está submetido, usa-a, dela escapando sem deixá-la. Ou seja, junto às práticas e sentidos dominantes estabelecidos, produzem-se práticas e sentidos outros que não aqueles que o dominador julga obter. A essas práticas Certeau dá o nome de táticas. A tática é o jogo constante dos sujeitos anônimos com os acontecimentos para os transformar em *ocasiões* (op.cit., p.47). Nelas, a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula (op.cit., p.47) .

Outros autores também contribuíram para a discussão da problemática: Milton Santos, Bader Sawaia, Angelina Peralva, Ana Fani Alessandri Carlos, Paulo Freire, Edgar Morin, Jorge Larrosa e Vigotsky. Eles possibilitaram, a partir de seus instrumentais analíticos, a fundamentação das narrativas.

Cena 4 – O caminho percorrido – a opção metodológica.

Os pressupostos de Bakhtin e de Certeau trazem para o desenvolvimento da pesquisa empírica uma série de questões. Eles colocam o pesquisador diante da necessidade de traçar uma abordagem metodológica que permita evidenciar, como diz Bakhtin, a multiplicidade de consciências equípolentes e seus mundos combinados numa unidade, mantendo sua imiscibilidade. Nas palavras de Certeau, essa unidade é portadora dos usos e sentidos que os múltiplos usuários anônimos conferem às práticas que dividem.

Como caminhar metodologicamente em direção a essas exigências?

Certeau indicava a atenção às microdiferenças que se insinuam na ordem imposta, através de uma prática observadora e engajada de casos concretos (Giard, 1994:19-25). Em Bakhtin, as pistas conduzem à análise das tramas enunciativas em suas condições sociais (imediatas e mais amplas) de produção. Ou, como afirma Beth Brait (1994:22), ecoando os dizeres de Bakhtin, o homem das ciências humanas é o homem que fala, que só pode ser conhecido através dos textos. Nas relações sociais, e condições mediadas de produção, os homens falam ao outro, falam a si mesmos, falam do outro e de si e falam do mundo, produzindo textos.

Inseri-me no trabalho como pesquisadora participante, assumindo concomitantemente o papel de professora e o de pesquisadora. Entendo que, para estudar os modos de apropriação do espaço da escola pelos alunos em sua relação com a prática do projeto pedagógico e a dinâmica da produção de sentidos a eles articulada, era necessário partir de uma perspectiva de aproximação dos sujeitos na dinâmica das relações sociais vividas.

O processo de obtenção de dados seguiu dois caminhos distintos:

- a transformação em narrativização de episódios vividos na escola pela professora e escritos sob a ótica de seu lugar social e
- a transformação em narrativização de vivências relatadas por alguns alunos e moradores em entrevistas abertas sobre a vida no bairro e suas relações com a escola estudada.

Nas narrativizações, centradas em minhas experiências como professora, retomei episódios do cotidiano da escola registrados no período de 1999 a 2002. Não são registros sistemáticos, feitos em diário de campo. São apontamentos de uma professora atraída, como diz Fontana (1999: 56), pela aventura de adentrar o entrelaçamento de vozes que se ouvem na sala de aula, no espaço da escola. Registros que reproduz, o mais fielmente possível, situações, dizeres, e modos de dizer que me chamaram a atenção, seja por sua mesmice, seja por seu inesperado.

Neles, como professora, “olho para” acontecimentos compartilhados com meus alunos, comento meus modos de perceber o outro na dinâmica escolar, e de perceber a mim mesma pela mediação deles, nessa mesma dinâmica. Teço considerações a respeito dos limites e das imposições que esse cotidiano impinge ao trabalho pedagógico e também sobre as possibilidades que nele se insinuam.

Nas entrevistas, a professora que partilha os espaços da escola e do bairro com seus alunos dispôs-se à escuta, acolhendo o que moradores e alunos quiseram dizer sobre seu modo de perceber e de viver o bairro e a escola; sobre seu modo de se perceberem no bairro e na escola; sobre seu modo de perceber e viver as relações que se estabelecem entre o bairro e a dinâmica do cotidiano escolar, em diferentes dimensões.

As entrevistas foram agendadas e realizadas na escola, fora de meu horário de trabalho, ou na casa dos entrevistados. Uma delas foi realizada em uma biblioteca e outra no local de trabalho de um dos entrevistados. As entrevistas foram feitas em três etapas. Uma foi realizada com um grupo de 3 rapazes ex-alunos. Uma outra foi realizada, com uma dupla de alunas e as restantes realizadas individualmente. Foram entrevistados 15 alunos e quatro moradores. As idades dos alunos variavam entre 15 e 25 anos, e a dos moradores entre 35 e 76 anos.

A entrevista configura um gênero de discurso que se caracteriza pela alternância entre as perguntas, solicitações ou sugestões de um entrevistadora um entrevistado, mais as respostas dadas por ele e pelo registro que o primeiro faz, de maneira explícita, dos dizeres do segundo.

Nessa situação de interlocução, negociada entre papéis sociais bem definidos, interferem os mais variados elementos, como por exemplo, a forma de registro utilizada pelo pesquisador.

No caso do presente estudo, o registro feito através de gravação em áudio suscitou reações distintas entre os entrevistados, ao longo da entrevista. Da timidez passou-se ao encantamento diante da escuta das próprias vozes e dizeres. Alguns, ouvindo suas respostas, teciam comentários complementares ao que haviam dito inicialmente.

Foi o que aconteceu com uma das entrevistadas. Ela pediu para ouvir toda a gravação e enquanto escutava, vibrava e acrescentava novos dados. Ao final da escuta, ela propôs que eu realizasse uma nova entrevista para aprofundar mais as histórias. A escuta de seus dizeres evocava a lembrança de fatos, acontecimentos, imagens e experiências que diziam da sua própria história e da história local/global, a partir do que ela procurava construir uma interpretação para si.

Esse momento específico e especial da entrevista revelou-me que mais do que fonte para um produto posterior e final da pesquisa. Ele constitui um *“momento fundante, onde não só recolhe-se a história, mas onde se vive a memória e cria-se um acontecimento que também faz história”* (Le Ven, Faria e Motta, 1997:221).

O momento da realização da entrevista comporta o processo de lembrar.

“A memória não é cronológica nem linear e a percebemos como um conjunto de experiências que ocorreram num espaço e num tempo diversos do tempo presente. – o tempo do “lembrar”. E o instante do lembrar implica o lembrar e o imaginar, pois apenas traços destas experiências podem ser resgatados; elas nunca serão representadas – trazidas para o presente de novo – tais como ocorreram no passado. Além disso, por mais que se possa resgatar do passado, há sempre lacunas de lembrança: a memória do esquecimento” (Le Ven, Faria e Motta, op.cit.: 215).

As entrevistas, vividas como um momento de interlocução, de escuta e de encorajamento ao relato, suscitaram nos entrevistados a recordação de acontecimentos vividos que retomavam o vivido na escola, agora sob a ótica e os

sentidos de que se revestiram para outros sujeitos, ora vinculados diretamente, ora indiretamente, à escola. Por sua vez, os relatos dos entrevistados afetaram também a professora-pesquisadora. As vozes dos entrevistados traziam outras vozes, de outros grupos de alunos, de personagens locais, de dramas vividos naquele espaço específico da cidade, evocando ex-alunos, professores e tantos outros episódios não transformados em narrativas. As entrevistas como documento oral e como testemunho são a *reelaboração do vivido* (Vidal: 1990:81).

No entanto, como destaca Ferreira (1997: 60), só é possível a comunicação com outrem se houver algum grau de memória comum. Um texto define-se pelo tipo de memória de que ele necessita para ser entendido.

O que os entrevistados enunciam são *textos culturais*, assinala Ferreira, utilizando-se do conceito formulado por Lotman para designar a transformação da vida em texto, que tem lugar na entrevista. Segundo Lotman, ao fazer essa transformação, o entrevistado, não apenas interpreta o vivido, mas o introduz na memória coletiva.

“A cultura não é um depósito de informações, mas um mecanismo organizado e dúctil da consciência. O o âmbito da cultura é uma batalha ininterrupta de tênues desencontros e de conflitos de toda ordem. Cultura é, portanto, informação, codificação, transmissão e memória” (idem, ibidem).

Nas relações interlocutivas instauradas, ao falarem da escola e do bairro, os entrevistados organizaram e selecionaram aspectos do vivido a partir de lugares sociais distintos por eles ocupados – inclusive o próprio lugar de entrevistados –, *“expulsando os elementos indesejáveis, convidando-nos a distinguir a longevidade dos textos da memória coletiva e a dos códigos na seletiva das comunidades”* (idem:61).

Ao falar da vizinhança, da paisagem do bairro, suas transformações, da noção de periferia paulistana, de seu sentimento de pertença em relação a esses espaços da cidade, da política, do lazer, do transporte e da história da escola na sua “positividade”, abordaram sua compreensão a respeito da constituição da periferia na metrópole. Falaram também de como a periferia foi sendo marcada na

cidade e de como a escola e o trabalho dos professores, por sua vez, foram sendo marcados por esse lugar. As relações existentes entre a escola e o território em que está inserida foram tematizadas com base na comparação entre distintos momentos da história do bairro e da escola.

No processo de elaboração desses *textos culturais*, Ferreira destaca a existência de dois mecanismos operantes:

“um deles servirá para manter, na consciência do receptor ou do auditório, uma estrutura esperada; o outro irá destruir essa estrutura, ressemantizando a percepção e introduzindo o individual” (op.cit: 61).

Durante as entrevistas, fui surpreendida pelos modos como os entrevistados “liam” o bairro e suas experiências, ajudando-me a ver com outros olhos as negociações produzidas na escola. Comecei a perceber nas relações do bairro, nas relações pessoais, nos vínculos e nas experiências vividas fora da escola, facetas do cotidiano escolar que se manifestavam nas relações extra-escolares, bem como nuances desse cotidiano que só podiam ser compreendidas quando referidas ao âmbito extra-escolar da vida dos alunos.

Muitos dos episódios narrados por mim, reapareceram nos fragmentos da entrevista, narrados, então, pelos alunos que deles participaram, a partir dos lugares sociais por eles ocupados naquelas situações. Nesses enunciados compreendi o quanto e como alguns acontecimentos marcaram a experiência de vida desses alunos, ajudando-me a refletir sobre os possíveis sentidos da escola.

A diversidade das vivências, dos sentidos a elas atribuídos e dos modos de dizer fazem de cada entrevista uma experiência, nas palavras de Caldeira (op.cit. p.143). Em termos bakhtinianos, cada entrevista configura um tema, ou seja, uma enunciação singular.

Para estudar essas enunciações singulares convém, como alerta Bakhtin (1988:125), não separá-las do curso histórico das enunciações. Ou seja: enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado por seus limites. Esses limites se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extra-verbal e verbal (isto é, as outras enunciações).

Como destaca Caldeira (1984), uma característica das condições de produção da entrevista é que o que é dito pelo entrevistado não existia antes, de forma organizada para ser dito. O enunciado é produzido no momento. Para responder à pergunta ou sugestão do entrevistador, o entrevistado retoma (selecionando) fragmentos de sua experiência, práticas pessoais e sociais e procura articulá-las, mediado pelo jogo de imagens relativas ao entrevistador e seus interesses, a ele próprio (na condição de entrevistado) e à própria condição de entrevista. Como o cotidiano foi o foco das falas dos entrevistados, o caráter de imediaticidade e a fragmentação dessa dimensão da vida marcam o estilo de seus enunciados.

Essas condições de análise repercutiram no próprio processo de transcrição das gravações. A transcrição de cada entrevista obrigou-me a um contato muito estreito com os dados. Ler, reler os dizeres que iam sendo transcritos, pensar nos contextos em que foram produzidos, relembrar detalhes como gestos e olhares e os ruídos dos corpos que os acompanharam (ainda que não traduzíveis, sob a ótica de Certeau).

A experiência do processo de transcrição mostrou-se muito desgastante. Ouvir, fazer a pausa no gravador, escrever, ouvir novamente, escrever novamente. Em alguns trechos, perdida a fala, retoma-se o enunciado, percebendo-se que na transcrição o tempo do enunciado é reversível. Novas pausas, novas palavras escritas. Em alguns trechos, o entrevistado emite sons (inaudíveis) que não se consegue entender. Em outros há silêncio. Como registrá-lo? A transcrição torna-se um ir e vir, o tempo todo, da voz do outro à escrita, da palavra dita ao papel. Mergulha-se em um movimento interativo intenso. A seqüência de sons, os sons que vão produzindo significados, as marcas que vão materializando a escrita. Com a transcrição das entrevistas compreendemos que

“estar diante da voz viva, da presença daquele que diz sua história, seu poema ou canção é acompanhar toda uma energia corporal e mais que isso: conjugação dos sentidos e de uma inteireza que vai dos fragmentos ao todo, das entonações mais fortes às mais fracas, do dito exaustivo ao silêncio, que é tão significativo” (Ferreira, op.cit.: 62).

Ao longo desse processo, ganhou visibilidade, e mais do que isso, materialidade, a dimensão intertextual que caracteriza, segundo Bakhtin (2000:342), a polifonia, ou seja, *o sentido se distribui entre as diversas vozes*. A cada transcrição evidenciava-se o quanto as vozes dos moradores, dos alunos e da professora pesquisadora traziam outras vozes, traziam a história do outro. À medida que as transcrições iam sendo feitas comecei a perceber as recorrências dentro do conjunto de múltiplas vozes que se davam a ouvir nas entrevistas. Vozes que reapareciam em outras entrevistas e nas narrativas por mim escritas.

Os textos produzidos a partir das diferentes entrevistas dialogavam entre si, traziam vozes que falavam de lugares distintos sobre o mesmo cenário do bairro e da escola. Essas vozes tanto remetiam a conteúdos e significados recorrentes como mantinham suas singularidades no encontro com as outras vozes. As vozes dos alunos e da professora, que se confrontavam e se encontravam, sob determinados aspectos, diziam o mesmo, mas de um modo diferente. As vozes dos diferentes alunos, embora eles ocupassem o mesmo lugar social na hierarquia da escola, não traduziam a escola e o bairro de um único jeito.

Completadas as transcrições, passei a trabalhar com o conjunto de textos resultantes das entrevistas, num exercício deliberado de colocá-los em diálogo uns com os outros e com minhas narrativas a respeito da escola. Os textos transcritos produziam possibilidades de sentidos que dialogavam, confrontavam-se, completavam-se. No conjunto, as vozes entrelaçadas e confrontadas dos moradores, dos alunos e da professora que sou, ajudaram-me a perceber nuances nas relações entre o cotidiano escolar e seu entorno.

Falando a partir de lugares sociais distintos sobre um mesmo cenário e uma mesma escola, essas vozes indicaram modos de viver e usos do bairro e da escola produzidos pelos moradores e alunos. Em seu conjunto, compuseram uma trama de possibilidades sem que se perdessem suas singularidades e o que cada uma delas significava em seu encontro com as outras. Os moradores antigos, por exemplo, disseram o ontem. Os jovens disseram o hoje. No encontro desses enunciados, a relação escola/bairro foi ganhando visibilidade tanto na

especificidade de cada momento e na ótica de seu enunciador quanto no conjunto de seus significados e suas transformações ao longo do tempo.

Nesse exercício foi-se destacando a história da escola que não está registrada nos documentos oficiais, tecida polifonicamente por fios dialógicos (Barros;1994:05). Uma história que me ajudou a reafirmar a escola como um lugar privilegiado para o diálogo, entendido como o encontro e a incorporação de vozes que mediatizam a produção de sentidos e a negociação de destinos na escola.

Segundo Bakhtin (2000:279), as narrativas caracterizam-se, como gênero discursivo, como relatos que trazem as marcas do narrador . Gênero discursivo é qualquer enunciado considerado isoladamente. Porém, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Na perspectiva de Benjamim (1987:205), os narradores não estão interessados em transmitir o *puro em si* da coisa narrada, mas a experiência tal qual vivida ou apreendida por ele a partir do relato de outrem. E essa experiência já acontecida começa com o situar-se. Os narradores gostam de situar sua história com uma descrição da circunstância em que foram informados ou em que viveram, os fatos que vão contar a seguir.

PARTE II – O BAIRRO E A ESCOLA

Seguindo os passos dos narradores, começo minha história com uma descrição das circunstâncias que vivi e em que fui informada dos fatos que vou contar a seguir.

Escrevo sobre o bairro e sobre a escola onde o estudo foi realizado, em dois textos:

- **O espaço físico e social do bairro - fragmentos de uma história.**

- **A escola: os desafios de um projeto político pedagógico na contra-mão da dominância.**

1. O espaço físico e social do bairro - fragmentos de uma história.

Hoje, a maioria da população brasileira habita as cidades dedicando-se, portanto, a trabalhos e funções próprias dos espaços urbanizados.

Ancoradas no modelo teórico burguês inicial (aquele dos homens iguais no direito), as cidades foram uma revolução, destaca Le Goff, porque, como já se disse, sua aparência torna os homens livres e iguais, mesmo que a realidade, com frequência, permaneça longe do ideal (1998:91). Nesse sentido, espera-se, ainda hoje, sob a égide da cidadania – a pertença igualitária à cidade – que o urbano satisfaça as necessidades de moradia, de trabalho e de realização pessoal.

Nas cidades, no entanto, a luta pela sobrevivência, o corre-corre do dia-a-dia, os baixos salários (apesar do muito trabalho), as altas taxas demográficas, o barulho etc., configuram a condição da vida urbana, representando para a maioria das pessoas uma situação caótica e sub-humana. Essa situação é, por sua vez, a resposta imediata à ordem que a lógica da urbanização cria no espaço interno das cidades, distribuindo os bens e recursos culturais de modo desigual.

Morar no bairro é viver uma das faces da cidade. Segundo Mayol (1996:42):

“O bairro é um dispositivo prático que tem por função garantir uma solução de continuidade entre aquilo que é mais íntimo (o espaço privado da residência) e o que é mais desconhecido (o conjunto da cidade ou mesmo, por extensão, o resto do mundo) (...) Um bairro, poder-se-ia dizer, é assim uma ampliação do habitáculo”.

Ali, a população, criando e recriando formas de usos do lugar. Vai apreendendo, nas relações partilhadas no seu cotidiano e no vínculo com as outras regiões da cidade, sua inclusão no ordenamento da metrópole, a viabilização de capital por meio dos fluxos de dinheiro, mercadorias e pessoas, e a possibilidade de criar um lugar para si face aos lugares impostos pelo urbanismo. *“Um lugar de aconchego, itinerários para seu uso ou seu prazer” (idem, ibidem).* Ou seja: possibilidades de também impor suas marcas ao espaço urbano.

Mayol destaca, além disso, que *o bairro é o espaço de relação com o outro como ser social (op, cit.: 43).* Sair de casa e andar pelas ruas do bairro *“é efetuar*

um ato cultural, não arbitrário, que inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes” (idem,ibidem).

O bairro configura uma coletividade de pessoas que, embora não sejam de todo anônimas, dada a proximidade em que vivem, não estão, tampouco, absolutamente integradas na rede das relações familiares ou dos círculos de amizade. Ou seja, no bairro, os moradores se reconhecem unidos por uma certa pertença que os obriga a uma convivência que lhes permite salvaguardar a vida privada (Mayol, op.cit: 47).

A convivência no bairro organiza-se segundo *“uma convenção coletiva tácita, não escrita, mas legível por todos os usuários através dos códigos da linguagem e do comportamento”* (idem,ibidem). A submissão a essa convenção possibilita a coexistência dos moradores em um mesmo território, da mesma forma que a transgressão pode excluí-los dela.

A prática do bairro implica, portanto, a adesão a um sistema de valores e de comportamentos dos quais o corpo é o suporte primeiro (Mayol, op. cit.: 48). Sorrir ou não sorrir, sair à rua vestido desta ou daquela maneira, mostrar-se amável ou não, são indicadores gestuais do respeito ou do desvio com relação aos códigos de comportamento do bairro.

A esse gerenciamento da face pública de cada morador, Mayol dá o nome de conveniência. A conveniência, define ele, *é o rito do bairro* (p.51).

“Cada usuário, por ela, se acha submetido a uma vida coletiva da qual assimila o léxico, a fim de se dispor a uma estrutura de trocas que lhe permitirá, por sua vez, propor e articular os sinais do seu próprio reconhecimento. A conveniência subtrai à troca social os ‘ruídos’ que poderiam alterar a imagem do reconhecimento; é ela que filtra tudo o que não visa à clareza. Mas, e esta é a sua face positiva, se ela impõe sua coerção, o faz em vista de um benefício ‘simbólico’ que se há de adquirir ou preservar” (idem:51).

Os gestos de conveniência controlam fortemente as relações envolvidas no espaço público do bairro. Eles favorecem a inserção social no tecido coletivo do ambiente e sua aprendizagem envolve tempo.

“Como é preciso comportar-se no açougue, para calcular “sem dar na vista” o preço e a qualidade de um peso de carne, sem que isso seja sentido como desconfiança? O que dizer na mercearia, e

em que momentos (quando não há freguês, nas horas de maior movimento?), para continuar se fazendo reconhecer sem exagerar numa familiaridade inconveniente, por ultrapassar os papéis autorizados pela conveniência? Incessantemente, quais os sinais adequados que vão delimitar e estabilizar os sinais de reconhecimento?” (idem, p. 54).

Assim, aproximar-nos de sua história e de sua dinâmica relacional é aproximarmo-nos de uma cotidianidade concreta, em que se funda nosso viver anônimo, coalhado, no entanto, de sentidos.

A Parada XV de novembro.

Localizado no extremo leste da periferia da cidade de São Paulo, entre Itaquera e Guaianases, o bairro Parada XV de Novembro é considerado um subdistrito de Itaquera. Ele tem uma história recente de ocupação do solo urbano – 76 anos – e se organizou em torno da linha férrea, a exemplo de Itaquera.

Itaquera originou-se do loteamento da fazenda Caguassu. Na área da fazenda loteada formaram-se chácaras e, em 1887, foi inaugurada a estação de trem na região, para viabilizar o transporte de seus habitantes e produtos para outros bairros e para o centro de São Paulo.

Nos trilhos da estrada férrea do norte, a Maria Fumaça foi abrindo o caminho do subúrbio, marcando o compasso desenvolvimentista da metrópole. Entre a ida e volta do trem, dia-a-dia, Itaquera loteava-se, crescia e dava continuidade ao abairramento.

Durante as décadas de 50 e 60, vilas foram se instalando ao lado da via férrea. O urbano foi penetrando no rural, desmantelando o "cinturão verde". Dois grandes processos comandavam a violenta expansão da cidade: os loteamentos periféricos e a produção de moradia por autoconstrução.

Como os terrenos foram se tornando mais valiosos no centro, as indústrias passaram a se instalar nos bairros. Uma das principais indústrias da região, a Nife, foi inaugurada em 1952. Em 1953 foi inaugurada a 1ª agência bancária, e em 1954 era inaugurada uma linha de ônibus da CMTTC. Gradativamente, aquele espaço da periferia foi cedendo à febre desenvolvimentista.

A construção da linha férrea e a inauguração da estação deram origem ao bairro Parada XV de Novembro, que acompanhava o desenvolvimento da rede urbana da cidade .

A estação foi construída em 1922, conforme relato de uma moradora entrevistada:

“(...) e meu pai estava construindo a estação aqui do XV, porque não havia também a estação, né? Era tudo campo. Porque ele era empreiteiro e... era mestre de obras, né, que mandava comprar material com dinheiro e pagava pros trabalhador. E ele vinha de São Miguel até aqui. Ele vinha de São Miguel até aqui, trabalhar pra construir a estação.

Lembro muito o tempo em que ele teve que tirar os barrancos, fazer a estrada toda, a estrada de ferro, né? Porque era tudo barranco. Não foi assim, chegou e construiu, pegou o terreno pronto. Eles tiveram que cavar com carroças. Sabe que, antigamente, era tudo braçal, né? Então aí começou o trem. Trem de Maria Fumaça, trem de madeira. Pra escola não dava nem para ir de trem, porque não fazia horário. Era um de manhã e um de tarde”.

A ocupação do bairro, a exemplo de Itaquera, foi se expandindo para além do entorno da estação. Os loteamentos multiplicavam-se e a população aumentava.

Década a década, a região de Itaquera crescia. Formou-se ali um comércio local, instalaram-se escolas, bancos etc. Com a fixação da população de baixa renda na região a partir dos anos 70, intensificou-se a pressão popular por serviços urbanos, instalados graças à organização da população e sua pressão junto aos vereadores da região.

A partir da década de 80, para atender à demanda por moradia na metrópole, foi construído na região um conjunto habitacional (Cohab) financiado pelo BNH para cerca de 200 mil habitantes.

Atualmente, a região de Itaquera reflete o desenvolvimento segregador da periferia urbana. Esse bairro, sozinho, pode ser considerado uma cidade. No entanto, há a necessidade de transporte, hospitais, serviços públicos e lazer para a população. Detritos e lixo são jogados nos rios, nas ruas e terrenos baldios,

aumentando a incidência de enchentes. O número de assaltos, o fluxo de carros nas ruas e os pontos de congestionamento, os ônibus e trens lotados completam esse quadro de cotidiano difícil.

Ao longo de seu processo histórico de constituição, o bairro da Parada XV também foi passando, como Itaquera, por reestruturações urbanas.

Com o início do desenvolvimento do bairro, as olarias passaram a empregar a população local. As antigas moradoras têm uma forte lembrança desse período:

“Ah, lembro da olaria. Então, com o determinado tempo, foi surgindo as olaria. A primeira olaria que saiu daqui foi a olaria do... Antônio Néri. Antônio Néri. Aí as olaria já dava mais impulso, porque dava trabalho pros outros. O dono da olaria chamava e o pessoal ia encher o vagão. Enchiam o vagão lá, então já tinha trabalho pro pessoal daqui”.

Além das olarias, o pequeno comércio local também empregou os primeiros moradores:

“Meus filhos trabalhavam, porque nós tinha comércio, naquele tempo. Depois, começou os assalto, nós paremos com o comércio. Era armazém. Venda. Trabaiava eu, os filho tudo”.

Com o aumento da população, os trabalhadores passaram a se deslocar para trabalhar na cidade. Nesse deslocamento diário da população em busca de trabalho, a Parada XV foi-se consolidando como bairro-dormitório, como lembra a antiga moradora:

“Bom, todo mundo que morava aqui trabaiava na cidade. Dia de sábado eles vinha à tarde, que trabaiava até mei-dia”.

As reestruturações urbanas, produzindo reordenações espaciais, alteraram consideravelmente a paisagem do bairro e redimensionaram o modo de vida local. Ou seja, o conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos de seus moradores

sofreram mudanças resultantes do processo produtivo que se ia estabelecendo e ordenando seu território.

Conforme destaca Milton Santos (1978:37), a paisagem não é fixa, ela acompanha os movimentos sociais em ritmos e intensidades variadas, adaptando-se às necessidades das sociedades. Porém, as mudanças são parciais. Alguns elementos não mudam enquanto a sociedade não evoluir “e, por outro lado, as mudanças sociais não provocam automaticamente modificações nas paisagens”.

Nesse sentido, o bairro materializa, em sua história, formas de realização da vida humana. No movimento de constituição de seu espaço social, dão-se a ver a reprodução de relações sociais da metrópole e transformações históricas no espaço urbano, bem como indícios dos usos que os moradores foram produzindo nesse espaço.

Em relação à questão da moradia, a Parada XV é um retrato da desigualdade espacial. A maior parte da ocupação do bairro vem se dando de forma desordenada, com moradias inacabadas. Cada vez mais, várias famílias se amontoam num mesmo quintal, em casas construídas geralmente nos finais de semana pelo sistema de autoconstrução.

Nos últimos anos, vem ocorrendo um processo de ocupação vertical das moradias. Os filhos dos moradores pioneiros, não tendo como se mudar para outro bairro ou como comprar um imóvel, constroem suas casas sobre as casas dos pais, fazendo o popularmente chamado “puxadinho”. Desse modo, a concentração habitacional aumenta, ocasionando, por sua vez, o esgotamento dos serviços de água, luz e saneamento. Isso também incide sobre as condições psicossociais de existência, pois favorece o aumento dos conflitos domésticos decorrentes da falta de espaço em um terreno com várias construções.

Segundo Carlos (2001:244), o bairro, como prática social e espacial, revela-se no plano do vivido (envolvendo a categoria habitante). Os modos possíveis de apropriação, nos limites e interstícios da propriedade privada do solo urbano, vão se revelando não só pelo acesso à casa (definido e submetido pelo mercado imobiliário), mas pela determinação e orientação dos termos do uso do espaço público.

Foi o que aconteceu com outra transformação na paisagem do bairro: a construção do CDHU, um conjunto habitacional financiado, para atender a 1.200 famílias. Esse conjunto foi construído no antigo campo de futebol de várzea do bairro, ao lado de um córrego que provoca freqüentes enchentes. A alteração da distribuição do espaço para atender às necessidades de pessoas que vieram de bairros longínquos não só privou os moradores de um dos poucos lugares de lazer existentes, mas também implicou reajustes na distribuição de serviços e nas relações locais.

Os moradores do conjunto habitacional são considerados “estrangeiros” pelos moradores mais antigos do bairro. Uma das entrevistadas assim relata sua relação com os moradores do CDHU:

“Olha, o que eu sinto com a construção dos predinhos é que se tornou uma cidade à parte, ali. Eles têm o ritmo de cidade, à parte do que era o bairro aqui. Eles têm as feiras pra eles, eles construíram ali um centro comercial. Quando desço ali, me sinto numa cidade, como se fosse uma Cidade Tiradentes, à parte do que existia, porque é novo, as pessoas são diferentes. Vieram de uma classe baixa, mas elas se sentem classe média, são muito enjoadas. É engraçado porque criou-se uma cidade à parte. Eu gosto de freqüentar, acho muito interessante”.

Carlos (op.cit,p.244) destaca que, se o bairro permite pensar mudanças nas formas do uso que se revelam no modo de habitar, aponta também mudanças provocadas pela deterioração das formas da vida humana na metrópole. As entrevistas realizadas com os moradores trazem à tona essas questões, revelando, nas experiências vividas com relação à vizinhança e nas transformações das moradias e da paisagem, o quanto o território os tem afetado.

Ainda segundo Carlos (op.cit,12), o homem se apropria do mundo, como apropriação de espaço, com todos os seus sentidos, isto é, com todo seu corpo. Corpo que se ressent e fica atemorizado diante da violência. O problema da falta de segurança é considerado grave. As marcas da “morte anunciada” denunciam

essa situação e as entrevistas indiciam como essa experiência é sentida de diferentes maneiras no bairro.

Nas palavras de um dos jovens entrevistados, as contradições da metrópole materializam-se no conflito em relação às escolhas que podem pautar suas vidas.

“Muitas vezes, você se ilude. Vê um amigo ganhar o famoso dinheiro, que a galera costuma dizer. A palavra correta, mesmo, é roubo, né? De qualquer espécie. Você vê a pessoa comprar carro, sair com as melhores meninas do bairro, moto, a andar com as melhores roupas. Nisso, você se ilude. Dá aquela fantasia, assim: poxa, mas eu aqui... E se eu sair pra fazer um esquema desse, também? E se eu sair pra ganhar um dinheiro? Eu vou andar boy, assim. Vou andar assim, vou andar assado, vou sair com as melhores meninas. Vou ser conhecido. Todo mundo vai falar ‘ó, é o Fulano de Tal’. Aí, você também vê o outro lado da coisa. Você fala: poxa, mas que desgosto será pra minha mãe, que desgosto será pro meu pai. E se eu for em cana? Será que eu vou agüentar? E se acontecer isso? E se eu levar um tiro? Então, tem muita coisa que te segura. E tem os amigos que falam ‘Não, isso é besteira’”.

A relação com vários tipos de violência (a corrupção policial, a violência contra o menor, contra as mulheres, contra o usuário de drogas, contra os jovens escolhidos pelo capitalismo da droga) vivida cotidianamente, vai inscrevendo sua historiografia nos corpos cansados, sofridos, mutilados. Ao depauperamento do corpo, agrega-se um violento processo de segregação.

Os jovens são vítimas da marginalização social. Quando não encontram acolhida na família, na escola e com os colegas, manifestam suas revoltas e insatisfações. Nessas condições, a possibilidade de procurar resposta na relação da rua é grande. Porém, a rua é um espaço perigoso, onde as relações podem ser tensas e conflituosas.

No bairro, as ruas tornaram-se um espaço de disputa por território. Há guerra entre grupos rivais e extermínio de jovens por grupos de justiceiros. Há, algumas vezes, o toque de recolher. Em outras, ocorre o silenciamento. O perigo

da rua penetra nas relações pessoais. Nas relações entre os moradores é necessário saber “o que se pode falar” ou “quando é preciso calar”.

No uso do bairro há convenções e regras tácitas entre os usuários, que dizem respeito à necessidade de lidar e conviver com a violência cotidiana. As sutis regras de conveniência são assim analisadas por um dos entrevistados:

“A criminalidade é grande, há drogas. Esse bairro poderia ser melhor com a comunidade participando. Ao mesmo tempo em que a comunidade participa, temos a barreira do medo. É ver algo errado, denunciar, vem o medo. Às vezes é traficante da área, tem que estar de olho, coordena, a lei do silêncio impera implicitamente”.

Nas palavras dos alunos inseridos nessas regras de convivência e conveniência, evidencia-se o quanto o morador, ser imediatamente social apanhado em uma rede relacional pública, não controla totalmente o bairro e é intimado por sinais a comportar-se conforme a conveniência exige.

“Eu conheço todo mundo. Conheço, vamos supor, a malandragem, o pessoal todo ali, mas é o mesmo jeito. Pára, cumprimenta, tal, troca uma idéia aqui, outra ali, os caras sempre a mesma coisa: ‘Tá pegando aquela mina? Não tá?’ Meu modo de conviver com essas pessoas é paralelo: ‘Oi, bom dia, boa tarde, boa noite’, quando eu encontro”.

Outro comenta: *“Os amigos da rua, que é essa malandragem, é só ‘Oi, oi, oi, tal’, é só isso mesmo. Agora, tipo, os marginal, e isso porque eu conheço todos, cresci com eles aqui. Jogava bola. Igual eu falei: empinava pipa de cima da escola, brincava na creche, quebrava os vidros da creche. Naquela época era pequeno. Todo mundo se envolvia com todo mundo. Mas agora todo mundo já cresceu já sabe o que quer da vida”.*

As regras da conveniência ocupam o lugar da lei, dada pelo coletivo social que é o bairro, do qual nenhum dos usuários é o depositário absoluto, mas ao qual todos são intimados a submeter-se para que a vida cotidiana seja possível.

“É como ele disse, a parte da segurança: se todo banco tem segurança... Mas o que acontece? O ladrão derruba a segurança, o banco é invadido. Então não importa tanta maior segurança, né?”

Existem, sim, pessoas que saibam... viver, né? Porque somos pobres, humildes, né? Não pessoas que roubam, que matam, porque isso existe bastante. Temos que aprender uma coisa: aquele que é protegido tem que tomar cuidado, porque o perigo maior está na sua própria segurança”.

O nível simbólico vem a ser apenas aquele onde nasce a legitimação mais poderosa do contrato social que é, no seu coração, a vida cotidiana. As diversas maneiras de falar, de se apresentar e de se manifestar no campo social outra coisa não são senão o assalto indefinido de um sujeito público para tomar lugar entre os seus (Mayol, op. cit.: 38-40).

“Você vê, tem que saber lidar. Aqui eu sempre andei de madrugada, sempre andei a qualquer horário, nunca ninguém mexeu comigo, fez nada comigo. Eu sei lá... Aqui não é aquela maravilha, mas também tem muito lugar pior do que aqui”.

A fragmentação geográfica da cidade e a ausência do Estado e de tudo o que disso decorre – polícia, escola, instituições de saúde, associações – acabam gerando a fragmentação das experiências vividas diariamente em São Paulo. A segregação espacial, levada ao extremo, e a pobreza, não podem ser ocultadas. Elas cruzam nosso caminho, são parte da imagem que temos da cidade e de nós mesmos dentro dela, materializando as contradições do modo de vida urbano.

Um dos entrevistados faz uma leitura dessa fragmentação geográfica:

“Violência, juventude que se desvia, isso tem em todo lugar. A gente que vive aqui vê essas coisas mais presentes. A gente vê amigos nossos que estão em esquinas. Quando a gente vai ao Centro, a gente vê aquela pessoa rondando, mas a gente nunca teve contato com ela. Não é tão triste quanto ver um amigo seu roubando, um que estudou com você. Isso é mais triste ainda. Ainda mais por ser um bairro que não tem nada, tudo o morador tem que lutar, correr atrás. O morador tem que ir pra longe. Pra ir prum banco é meia hora, pro correio, meia hora. Uma pracinha você não pode ir à noite porque não tem luz, é perigosa. Não

tem um barzinho pra se ouvir música. A partir do momento que o jovem não tem esse tipo de diversão, ele vai procurar as coisas erradas. Um lugar que não tem uma biblioteca, um teatro, um cinema. Eu tenho 20 anos e só fui ao teatro uma vez, na 4ª série. Foi uma peça chamada Píramo e Tisbe. Só. E é uma coisa que eu gosto. Mas tudo pra gente é difícil. Você tem que ir pro Centro da cidade e a condição não deixa, é perigoso voltar tarde”.

Outra voz assim descreve o bairro:

“O XV, em si, não tem nenhuma estrutura para que as pessoas se esqueçam dessa vida de miséria. As pessoas têm que sair daqui pra se divertir. Aqui mesmo não tem nada. E nem elas constroem porque, às vezes, elas têm medo das pessoas que vivem aqui, também”.

A entrevistada comenta como se relaciona com a violência :

“A gente tem que manter um certo relacionamento, não de aproximação, mas de passar e falar ‘oi’ . Se você vira a cara, qualquer um deles é motivo pra te procurar. Não falo que tenho amizade, mas converso com esses meninos que praticam a violência. Isso faz com que eles tomem conta de sua casa, não deixe que ninguém roube bicicleta. Mesmo que a gente saiba que não é legal”.

No entanto, não foi sempre assim. Os moradores mais antigos lembram do bairro como um espaço de convivência solidária.

“É que, naquela época, não tinha gente ruim, né? Quando a gente encontrava com alguém, era tudo gente boa, né? Não dava medo. Minha mãe tinha porcos, muitos porcos, galinha... Não só minha mãe, mas todo mundo, né? Tinha com liberdade, mesmo, né? Não precisava ninguém roubar, porque todo mundo tinha. E depois, a gente que sempre lidou com... com o público, né, a gente sempre foi da igreja, né, catequista, fazendo quermesse, a coisa toda, e a gente nasceu e criou aqui, então a gente conviveu e convive com muita gente. A gente se considerava e considera até hoje famílias. (...) Apesar que existe algum tropeço, mas é em todo lugar e não só aqui, né? Essas coisas de assalto, essas coisas não está só aqui. Mas o povo aqui... aqui sempre foi um lugar muito sossegado. Sem progresso, né, mas o povo sempre bom, sempre unido, sempre uns pelos outros”.

Outra moradora pioneira fala sobre como concebe a violência no bairro e os problemas com assalto:

“Ah, o problema de não poder ter um banco, né? Porque ocê vê, até a lotérica que tinha teve que fechar por causa de assalto. Com o eliminar da linha, até antes, com a violência que ocorreu lá no XV, que formou um grande número de quadrilhas lá, foi eliminando o bairro ali. A violência é tão grande que não se pode ter essas coisas aqui: banco, casas lotéricas... A maior dificuldade é a questão dos assaltos. Eu mesma tinha uma loja, era visitada duas, três vezes por semana. Não só eu, como minha cunhada, meu irmão. Visitada, assim: assaltada”.

A insegurança está presente em várias situações:

“A insegurança é muito grande: no ir, voltar do serviço. Aqui, se você faz uma compra e está levando de carrinho, é um perigo ser assaltada. A maior dificuldade do bairro, mesmo, ainda é a violência”.

Se hoje se pode argumentar que a metrópole toda convive com a violência, nos lugares destinados à moradia dos mais pobres a violência é partilhada por todos. Sawaia (2000:131) analisa que:

“a metrópole não é apenas um enorme e disforme aglomerado físico, mas é imensa também na quantidade e variedade de sua experiência simbólica. Os habitantes da cidade não conseguem vê-la, ela não se deixa ler. Para conhecê-la, precisamos ampliar nosso sentido e nosso entendimento”.

No bairro é conflitante manter representações positivas de si mesmo, quando o que se vive e os modos como se vive são sistematicamente depreciados pela sociedade e atribuídos exclusivamente a seus moradores, como se não vivêssemos a crise de desemprego, de marginalização social, de segregação racial e de apartação espacial na megalópole do país.

Nas palavras de um dos entrevistados, esse processo é destacado:

“Tem que mudar a cabeça das pessoas pra depois mudar aqui. Pelo XV, as pessoas têm a idéia de que elas são pobres, vão morrer e continuar pobres. Elas têm...como se fosse um carimbo. Quando elas nasceram, foram carimbadas: ‘você será pobre o resto de sua vida e não terá mais felicidade’. ‘Vou virar bandido’, só

pensam no lado negativo. Se for ver, poucos na minha sala seguiram o rumo pra faculdade”.

A falta de perspectivas e mudanças sociais é muito grande, produzindo desesperança e dificuldade de construir possibilidades e sonhos.

Uma professora da escola analisa:

“Eu vejo que esse jovem se sente sem perspectiva de futuro. Ele não tem, como a gente tinha, antigamente, esperança: ‘Se eu estudar, eu vou batalhar, vou conseguir, vou vencer’ . Ele, não: ‘Vou estudar pra quê, se um monte de gente está desempregada por aí?’ Ele não sabe se vai estudar, não sabe se vai ter um futuro. A maioria dos jovens estão perdidos. É muito difícil a vida pra eles, eles até têm capacidade, mas não confiam na capacidade que têm, por coisas que estão acontecendo no mundo, questão de instabilidade. Tanto as pessoas que têm preparação estão com dificuldade, imagine quem não tem. Eles não têm esperança. Eles têm só o hoje. O amanhã, quem sabe?”

Conforme aponta Sawaia (op.cit:129), a convivência de segmentos sociais, ricos e pobres, em um mesmo espaço físico, gera distorções nas proporções que os sujeitos constroem uns dos outros. Mas, se o desencanto é um lado da moeda, seu reverso dá visibilidade a muitos jovens que “batalham” , fazendo cursos de computação e freqüentando oficinas de atividades profissionais e artísticas na obra assistencial Dom Bosco ⁴. Outros trabalham na economia informal, fazendo “bicos” como cobradores de lotação, vendedores no comércio, faxina na vizinhança, cuidando de crianças. Alguns trabalham em locais distantes do bairro. São arrimos de família, ganhando um salário mínimo. O desemprego é gritante e os pais e irmãos estão desesperados, sem trabalho. Na escola, percebemos que moças e rapazes têm as mãos calejadas pelos serviços domésticos por assumirem, há anos, o cuidado da casa e das pessoas que nela vivem.

⁴ Obra assistencial Salesiana, fundada em 31/05/1981. Ela é mantida com verbas públicas estatais, convênios, parcerias privadas e doações da sociedade civil. Seu objetivo é promover um trabalho social na região, voltado para a formação integral da pessoa privadas de seus direitos. Visa ao exercício da cidadania e contribui para a formação de uma sociedade justa e igualitária. Atualmente, atende a uma média de sete mil alunos, da creche à a terceira idade. Tem amplo espaço de recreação, centro de cultura e atendimento aos jovens em liberdade assistida. Oferece cursos profissionalizantes de marcenaria, padaria, informática, malharia, eletrotécnica, mecânica, etc.

Porém, como no filme Cidade de Deus, os jovens do bairro têm acesso ao chamamento contínuo dos objetos do desejo (bens materiais, motos, carros, roupas de marca, poder, respeito, prestígio), que não estão ao alcance de todos, mas são amplamente exibidos nas ruas, esquinas, na porta da escola, frustrando com sua privação. O anseio por bens de consumo, no entanto, não é suficiente para explicar a adesão ao mundo das drogas. Um dos entrevistados aponta essa ambigüidade:

“A juventude na Parada XV é fraca. A gente vê jovens com futuro promissor usando drogas, matando, roubando. Tenho um primo de 25 anos. O pai sempre deu tudo pra ele, ele se envolveu com gente que não devia. Não é pessoa carente, foi na idéia dos outros. A gente encontra pessoas usando drogas, no tráfico, fazendo aviãozinho. E a gente tem que manter um certo relacionamento, não de aproximação, mas de passar e falar ‘oi’. Se você vira a cara pra qualquer um deles, é motivo pra te procurar. Não falo que tenho amizade, mas converso com esses meninos que praticam a violência. Isso faz com que eles tomem conta da sua casa, não deixem que ninguém roube bicicleta. Mesmo que a gente saiba que não é legal. Muita gente fala que as pessoas roubam porque não têm em casa. Mas vejo o meu primo. Tinha de tudo e entrou nessa vida. Não sei exatamente o que leva uma pessoa a entrar nessa vida”.

Segundo a análise de Peralva (2000:96), na ausência de contratos (leis) coletivos, de políticas públicas que preservem os direitos das pessoas, os jovens vão incorporando um sentimento de risco. Na dinâmica da violência, quando o leque de possibilidades é pequeno e o vazio de ordem pública é notório, os jovens assumem o risco intenso. Muitas vezes eles estudam e a família tem uma condição de vida razoável. Noutras eles trabalham, mas acabam atendendo ao chamado do mundo do crime, não por necessidade, e sim por uma antecipação ao risco permanente.

Ainda segundo Peralva (op.cit.:96),

“a modernização sócio-cultural também abriu caminho para expressões violentas da juventude pobre com dois significados: de um lado, conflitos derivados da nova experiência da integração social; de outro, o sentimento de viver situações de risco intenso, que suscitam, em resposta, condutas de risco. Em contexto

marcado pela fragilidade e pela decomposição da ordem pública, paira sobre essas expressões violentas a sombra do crime”.

Os jovens da periferia sentem-se expostos à violência policial, à justiça ilegal (grupos de justiceiros), à disputa por espaços e relações (namorados e namoradas) às “tretas” com os “manos”, aos conflitos entre os jovens de bairros vizinhos e às brigas por ampliação de fronteiras do tráfico. Conforme analisa a autora, a violência policial e da malandragem têm uma enorme ambigüidade, posto que sua outra face é a corrupção, elemento fundamental na formação do sentimento de risco e morte que afeta de forma constante o jovem na periferia. *“Uma das modalidades possíveis de se responder individualmente a esse risco é o engajamento no narcotráfico”.* (idem, ibidem)

A força de atração do capitalismo da droga é grande porque há um pagamento pelo serviço prestado, como se fosse um trabalho informal. O tráfico também é considerado uma forma de manifestar-se contra a pobreza e a polícia. Cria-se uma identidade, assume-se a “pertença” a um grupo, o que garante “proteção” e sentimento de “irmandade”.

Os “manos” manifestam-se culturalmente. Há um código de gírias, roupas, gestos e olhares. Quando os jovens se identificam com esses grupos e passam a fazer parte deles, assumem seus códigos de comportamento e o “risco” momentâneo ou permanente. Para demonstrar que estão no grupo e que são reconhecidos, namoram as “minas” mais bonitas do bairro, desfilam nas portas da escola acelerando carros e motos ou ouvindo som muito alto.

Porém, o poder do dinheiro não é tudo. Parece que a sobrevivência se constitui num apoio provisório de individuação. Peralva destaca (op.cit.p.155) que:

“o risco é assumido e administrado pelo sujeito como um destino. Cada vez que ele escapa, esse fato lhe parece comprovar a legitimidade do seu direito à vida. Ele se incorpora, não obstante a experiência subjetiva do sujeito”.

Entrar no tráfico é assumir vários riscos. Pode-se morrer no confronto com a polícia, ser preso, ter que segurar a “bronca”, ser considerado babaca, assumir a “resposta”. Na constituição do grupo, a solidariedade é muito presente. Geralmente os “manos”, para fazer a “correria”, nunca ficam sozinhos. Os grupos

lidam com o presente do aqui e agora. Eles consideram que lidar com os riscos é saber lidar com os recursos. Morrer é vacilar, é dar “brecha”.

A violência do bairro é algo que se enfrenta cotidianamente na escola. Ela se revela no número de alunos que abandonam a escola porque se envolveram com a criminalidade, porque estão fugindo, porque estão ameaçados por terem se envolvido nos conflitos entre gangues, porque foram presos ou morreram.

Uma das entrevistadas comenta:

“Tanta coisa aconteceu aqui, tanta gente que já morreu que estudou com a gente...”

Em outro depoimento, completa:

“Tem o Jardim São Vicente e a Parada XV. Os meninos não se topam. Se passa um na rua de moto e fecha o outro no carro, já é uma briga pra dar uns tiros. Que nem o Gordo, que dizem. Ele estava passando de moto, um cara estava brigando com a mulher e o Gordo quis apartar. Tomou um tiro. São coisas banais que estão acontecendo. Não deveria ter violência entre os bairros, que é onde moram as pessoas que a gente mais convive”.

A violência deixa marcas de tristeza nos jovens, de preocupação e desilusão com a vida.

O processo de degradação é mutilador da vontade de viver, de reagir. Às vezes, na sala de aula, os alunos estão tristes. Noutras vezes, retiram-se da sala nervosos, sem motivo aparente. Ou não querem assistir à aula e ficam sentados no pátio. Percebemos que a pobreza está muito presente: é a falta de dinheiro para o gás de cozinha, a conta da luz ou água que não foram pagas, levando ao corte do serviço, a perda de alguém por assassinato, as brigas domésticas e a falta de entendimento em casa, principalmente por falta de dinheiro. Há também o preconceito sentido contra o morador da periferia que, após a entrevista de emprego, é recusado porque mora “longe”, “lá na Parada XV de Novembro”.

Nessas condições, a convivência entre os jovens ora é pacífica, ora é tensa, com enfrentamentos violentos (discussões, brigas, ameaça de morte). Apesar do medo, as relações dos moradores com a vizinhança revestem-se fortemente de um caráter de solidariedade.

Cotidianamente eles criam artimanhas práticas para lutar pela sobrevivência. A vizinhança divide alimentos. A igreja colabora com as pessoas, mobilizando moradores para montar cestas básicas e socorrer os desempregados, os desesperançados, os desanimados, os desalentados. Quando a energia elétrica é cortada, fazem-se ligações clandestinas. Os moradores dividem o que não têm e partilham dos sofrimentos, das expectativas, dos sonhos, das frustrações. Assim, vão se fazendo e refazendo.

A população tenta se organizar em movimentos que ora avançam, ora ficam estagnados, ora regredem. Poucos grupos e partidos políticos se colocam “junto” à população.

Quando questionados sobre suas perspectivas quanto ao bairro, os jovens comentam que querem mais união e a participação da escola para lutar por melhorias.

“O bairro era um lugar muito bom de viver. Ouço a minha avó falando, a minha mãe... Não tinha água encanada, luz elétrica, asfalto na rua. Mas as pessoas eram felizes. As pessoas podiam brincar até tarde na rua, não tinha violência. O bairro cresceu e a violência aumentou muito. Aí eu penso: será que depois de 76 anos a gente progrediu ou regrediu?”

Nas palavras de Carlos (2001:230), a memória associa tempo e espaço, revela necessidades e desejos que elucidam os elementos de construção e espaço e da identidade.

“Esse bairro podia ser melhor com a comunidade participando. Mas, ao mesmo tempo em que a comunidade participa, temos a barreira do medo. É ver algo errado, denunciar, vem o medo.”

“Eu não saio daqui para morar em outro lugar”, diz uma das mais antigas moradoras do bairro ao contar-me sua história e relembrar as formas de diversão em sua juventude, na Parada XV.

Desde o início de sua formação, conforme atestam as entrevistas, o bairro sempre foi carente de lazer. Seus moradores sempre tiveram que sair de lá para freqüentar cinema, teatro e parques de diversão.

Porém, os moradores antigos têm lembranças de como produziam formas de diversão, encontros e confraternizações no próprio bairro:

“O divertimento que a gente tinha era muito pouco. Eu ia no coreto lá no Pranalto. Tinha um coreto lá e os... aqueles home que toca música vinha tocar. Então nós ia lá e ficava domingo, a tarde inteira, assistindo o coreto e os músico. Tinha a festa de São Sebastião, dia 20 de janeiro. Começava no jardim do XV, na pracinha. Depois, ia a porcição lá na ... donde tem a ... não fizeram uma Souza Cruz ali em cima? Não é donde que é a São Sebastião, agora. É do outro lado. Uma capelinha e um cruzeiro. Afora isso, eram os bailinhos nas casas dos conhecidos e a quermesse no M.R., no G., na igreja. As escolas e a igreja faziam quermesses. Não tem mais, né? Me parece que não tem mais.

Ah, eu ia também na igreja, no chá. Ia... em setembro. Era muito bonito. Tinha bingo... A gente pagava a entrada e ganhava, quando chegava lá, que entregava, ganhava um pratinho de bolo, com o dinheiro da entrada. O chá era à vontade, o chá não pagava. Só o bolo. Era o divertimento. O divertimento que a gente tem hoje é quando é convidada para um casamento, e só. Eu tenho, bem... os outros têm... Pra mim, é quando sou convidada. Nerversário...”

A falta de lazer no bairro faz com que a população jovem recrie as formas de se divertir e de confraternizar. Eles costumam “dar um rolê” na Cohab. Formam grupos que se reúne para tocar samba na esquina ou nas festas da igreja. Outros se reúnem no bar.

Percebendo a falta de lazer para a juventude, um morador analisa:

“O retrocesso foi a questão de não ter ficado uma área livre, uma área verde, uma praça. O bairro não tem praça. A escola é a praça do bairro. Uma mudança brusca, né, todas as áreas estão ocupadas. Não se pensou em áreas verdes, área de lazer, área de vivência, né”?

Outra entrevistada comenta:

“O espaço de lazer que os jovens têm é a escola, por incrível que pareça. Eles não têm um lazer em si. Então, o local de encontro deles é justamente a escola. E os que estão fora da escola se sentem marginalizados e invadem a escola. Porque, realmente, é o único local de encontro”.

Aqueles que não estudam têm relações estreitas com os alunos da escola. Muitas vezes são namorados, amigos, parentes e buscam uma relação de proximidade com esse espaço. Nesse sentido, a demarcação de fronteiras, pelos moradores do bairro, é móvel. A escola não está apartada, ela não se fecha. Há uma ponte ligando o espaço interno com as relações da rua e o modo de viver no bairro.

No espaço urbano dilacerado pelas contradições, a sofrida população da Parada XV vem experimentando mais uma perda: a dos marcos de sua identidade. O trem, que durante anos foi seu principal (e até mesmo único) meio de transporte, foi desativado.

A Parada, formada em torno da linha férrea, conseguiu o trem elétrico no Governo Juscelino Kubitschek, que também duplicou a linha, como relata a antiga moradora:

“Demorou pra nós ter o trem elétrico. E só tinha uma linha, né, só uma bitola, e então não dava. E quem levantou a eletrificação da estrada foi o presidente Juscelino. Ele não encontrou obstáculo nenhum. Ele duplicou as linha, fez todas as instalação que precisava, né, pros trem elétrico, e depois pôs trem elétrico do Brás a Mogi, aqui no tronco. Na variante demorou mais um pouco. E foi de Juscelino pra cá. Isso foi no ano de 56, que começou a correr o trem elétrico aqui, de Itaquera pra cá. Em Itaquera foi um pouquinho mais antes, né? Então, daí já melhorou um pouquinho. Mas aí a população já era bem maior. Os trem continuaram sempre cheio, né, sempre assim... Mas com o trem eletrificado sempre foi melhor, o trem elétrico...”

O atendimento da demanda por transporte no bairro foi, durante muito tempo, insuficiente. Com o desenvolvimento da rede urbana, várias linhas de ônibus passaram a circular pela via principal do bairro, ligando-o aos bairros vizinhos. Porém, esses ônibus estavam sempre lotados e não atendiam aos moradores com eficiência.

Atualmente circulam muitas lotações. Elas provocam inúmeros transtornos por não respeitarem as normas de trânsito, além de trafegarem com condições mínimas de segurança.

Em meio à precariedade, a desativação da estação é uma perda das referências identitárias dos moradores. A linha férrea foi deslocada para outro bairro. Os moradores perderam seu principal meio transporte, que oferecia condução barata e rápida.

Segundo a moradora mais antiga:

“nós aqui começamos sem direito de nada. Agora voltamos a sofrer com a falta de trem, que o senhor Mário Covas nos tirou”.

“A estação era a origem de tudo”, atesta um dos entrevistados. *“Por aqui passava o trem que ia pro Rio de Janeiro. A estação tem um marco ali...a parada de trem do bairro...e foi construída com os esforço de algumas pessoas...que estavam cansadas de caminhar até Itaquera. Tem a história do Brasil aí. Getulio Vargas passou por ali”*.

Como professora, vivendo as relações do bairro, também vivo seus pequenos encantos e dores. Por vezes, sou tomada por um sentimento de impotência diante da violência material e simbólica que ali se manifestam. Mas os sentidos que vou apreendendo por entre as relações até agora construídas suscitam em mim a necessidade de não deixar a escola sucumbir e não me deixar sucumbir. Assumindo riscos permanentes e sempre me indagando, tenho participado da história desse pequeno lugar onde acontecem coisas. Que Educação queremos? Que escola estamos tentando fazer? Como podemos compartilhar a vida e a realização de possibilidades na escola? Como humanizar as relações? Quando vamos conseguir viver na completude da condição humana numa cidade humana, uma cidade dos homens?

“Tudo isso que eu vejo e vivo me machuca muito, porque a gente tem esperança de que eles, os nossos alunos, tenham um desenvolvimento para que consigam alguma coisa, porque pra gente também é importante”, comenta uma professora.

“Pro ego da gente é importante que eles consigam. A gente se sente muito mal perdendo um aluno morto por policiais ou por alguma gangue. Dá uma angústia muito grande. Dá uma coisa de impotência muito grande na gente. Me sinto triste em ver a juventude destruída, sendo que poderia ter uma outra

dimensão. Eu gostaria que eles tivessem outro caminho. O que a gente pode fazer é conversar, aconselhar, fazer com que eles tenham visão de futuro, outro caminho, que o caminho honesto é o mais sensato. Mas...o lado marginal é muito mais forte do que a gente. Eles fornecem muito rapidamente as coisas”.

Ao destacar a relação entre presente e futuro na vida do jovem da periferia, a professora salienta as marcas da exclusão social em que vivem:

“O que a gente pode fornecer para o futuro deles é muito longo, muito longo. E entre o rápido e o longo, a escolha deles, normalmente, é pelo rápido”.

2. A escola: os desafios de um projeto político-pedagógico na contra-mão da dominância.

Optei por escrever sobre a escola através do “mapeamento” de minha inserção e trajetória como professora de Geografia dentro dela.

Quando comecei trabalhar na escola da Parada XV, estava em andamento um projeto político-pedagógico que representava um sonho compartilhado por alguns, conjunto de idéias de solidariedade, compreensão da vida das pessoas que viviam no bairro e estudavam na escola.

O projeto era a manifestação de um sentimento de indignação contra a opressão vivida pela classe trabalhadora. Era um desejo de ampliar suas possibilidades de resistência através do trabalho interdisciplinar e coletivo.

No início, o projeto era coordenado pela diretora da escola. Com o passar do tempo, com o processo de formação e a discussão de nossas experiências no coletivo, outras pessoas foram se envolvendo.

A formação de um grupo identificado com os princípios do projeto político-pedagógico levou a escola e seus professores a serem discriminados em outros espaços institucionais, como a Delegacia de Ensino e outras escolas da região.

A perspectiva do projeto era de transformar as relações na escola e a concepção de conhecimento, abrindo a escola à possibilidade de se superarem as contradições e de se fazer a Educação de um outro jeito, e não conforme os “manuais” dos técnicos de plantão, como, por exemplo, os elaboradores da

Proposta Pedagógica Curricular da Cenp/Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, de 1991.

Quando a escola era padrão ⁵, os horários de HTPC eram utilizados com leituras de texto, e discussão dos problemas da escola. Convertia-se assim, em um espaço de embates e de explicitação das relações de poder vividas no coletivo da escola, dividido em dois grupos. Havia o grupo que procurava discutir e envolver os professores na perspectiva do sonho compartilhado, que era a democratização das relações na escola e a discussão de nossas práticas pedagógicas. E havia o grupo daqueles que não assumiam esses princípios com a mesma disposição.

Esse embate colaborou para a formação de todos os professores que passaram pela escola, tanto daqueles que aderiram ao projeto quanto daqueles que se opuseram a ele, na medida em que a vontade de valorizar o saber dos alunos, de compartilhar conhecimento e lidar da melhor forma com as questões disciplinares acabava mobilizando as reuniões, produzindo a busca de fundamentos tanto para sustentar o projeto quanto para questioná-lo.

Tentando superar nossas contradições, compreendemos que estávamos num processo intenso de desvelar nossa perspectiva sobre a Educação, visão de mundo, sonhos, mesquinhas e vaidades. Compreendemos, também, que esse era um processo muito conflituoso, mas necessário, uma vez que a materialização do trabalho coletivo no espaço institucionalizado da escola se tece nas relações de poder.

Citarei um exemplo que ilustra o nível dessas disputas. Numa reunião pedagógica foi proposto que trocássemos a identificação das salas (5^aA, 6^aB, 8^aE) por nomes de pessoas comprometidas com a luta da classe trabalhadora e a valorização da cultura popular como Cora Coralina, Che Guevara, Chiquinha Gonzaga, Pablo Neruda, Patrícia Galvão, Karl Marx, Nelson Mandela, Chico Mendes etc. Tal proposta visava a romper com a idéia de salas boas ou fracas e com o estigma de que as letras atribuídas às turmas designavam um determinado

⁵ Projeto Escola Padrão (Res. SE 262/92)

tipo de aluno. A idéia era organizar as turmas de forma heterogênea, pois acreditávamos que, misturando os alunos, eles poderiam se ajudar mais.

Essa nova organização mudou a estrutura da escola, democratizando o acesso dos alunos à sala de aula. Por outro lado, deu a ver as disputas de interesse, o preconceito, o autoritarismo e os estereótipos por parte de professores que perderam, segundo eles, a possibilidade de trabalhar com os melhores alunos.

Os pais de alunos, acostumados à segregação de ter seus filhos nas classes, fracas ficaram surpresos e aliviados. Outros pais, os que tinham os filhos nas classes consideradas boas, relutaram frente à nova organização.

A organização curricular da escola era outro ponto de embate. O projeto pedagógico propunha que se partisse de um estudo da realidade para o levantamento de temas geradores. Esses temas permitiriam que as questões mais significativas à população local fossem discutidas nas áreas, propiciando a construção do eixo temático. Os eixos eram subdivididos em conteúdos programáticos de acordo com a série e a idade, levando em consideração o conhecimento de vida que os alunos traziam. Muitos nos indagávamos: “Mas como se faz isso? Como elaborar esse trabalho?” Outros resistiam em abandonar os programas estabelecidos nas propostas curriculares da Secretaria de Educação.

Na sala de aula, novos problemas e diferenças surgiam. Deparávamo-nos com alunos agressivos, outros que conversavam o tempo todo e outros, interessados. A indisciplina era uma questão que mobilizava o grupo. Passamos a estudar e refletir sobre o que era indisciplina. Estávamos preocupados em valorizar a produção dos alunos e em nos aproximar dos pais, conversando com eles nas reuniões a respeito dos conflitos de geração, da adolescência e da maneira como eles educavam seus filhos em casa, além da valorização da escola. Na sala aula, a preocupação era ouvir e responder às dúvidas dos adolescentes sobre questões relacionadas a namoro, gravidez, drogas e a preocupações vividas em seu cotidiano.

Aos poucos foi sendo construída uma relação de confiança na escola, tanto da parte dos pais quanto da parte dos alunos.

Se de início sentia-me indignada, inconformada com o que eu considerava indisciplina dos alunos, aos poucos fui aprendendo a distinguir gestos de solidariedade e respeito entre eles. Nesse sentido, houve uma experiência que marcou meu percurso: o atropelamento e morte de uma garota de treze anos. Seus colegas do período da tarde e a sala em que ela estudava ficaram de luto. Era dor, choro desesperado, angústia e um não saber lidar com a situação. Parecia que a escola era onde essa dor podia ser socializada. Os alunos ficaram tristes e desanimados por vários dias.

Com esse acontecimento, tive a compreensão de que a morte, tão presente na vida daqueles jovens, não era tratada na escola. Esforcei-me para discutir com os alunos esse sentimento de perda, de dor e de desolamento. Compreendi, então, que a escola não são somente conteúdos, e sim uma torrente de vida, de valores, sentimentos, confiança e elaboração de sentidos e significados acerca do vivido.

Assim foi também com a música. Havia uma turma cuja maioria não queria trabalhar com os textos que eu propunha. Queria apenas batucar, cantar as músicas do Racionais MCs, grupo bastante conhecido na periferia. Outros alunos cobravam de mim a “ordem” na sala de aula. Um dia, perguntei o que essas músicas representam para eles. Com as respostas que deram, percebi que ali havia um conteúdo vivo para ser trabalhado e que os alunos se identificavam com a música porque ela tratava de algo muito próximo do que eles viviam: a violência, os auto-governos (gangues, grupos de justiceiros), a exclusão social da periferia etc.

Freire (1996:33,34) mediou minha compreensão sobre o respeito aos saberes dos educandos, quando questiona:

“Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas do descaso dos dominantes em relação às áreas pobres da cidade? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”

Ensinar, afirmava Freire, exige respeito aos saberes dos educandos. Sem estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos alunos como indivíduos, não se constroem conhecimentos significativos.

Aos poucos fui aprendendo a ouvir as reclamações, os desaforos, os desabafo. Aos poucos passei a problematizar com os alunos as situações de enfrentamento que vivíamos. No embate das falas, as vozes soavam, os alunos comentavam, criticavam e procuravam encaminhar soluções para os problemas.

Da parte dos professores, ouvi algumas críticas, mas entendia que o prazer dos alunos em estar na escola e a alegria de se reconhecerem era muito importante. Lidar com as relações de poder do grupo era um exercício político. Isso me ajudou a dar sentido e significado para minhas atitudes e para o meu próprio discurso.

Nas reuniões pedagógicas fui percebendo lacunas em minha formação, como dificuldade para refletir e compreender a complexa relação teoria e prática. Na área a que estava vinculada, de História e Geografia, fomos observando que a organização dos conteúdos era muito repetitiva. Tínhamos dificuldade quando discutíamos a organização das atividades relacionadas à proposta curricular da escola. Essa situação me deixava inquieta. No desenrolar das reuniões, havia encaminhamentos propostos no grupo. Porém, nos bastidores (sala dos professores, corredores etc.) havia discordância com relação às propostas, e parte delas não era realizada.

Em 1995, com a idéia de colaborar com o encaminhamento e discussão do projeto da escola, assumi a coordenação pedagógica. Estava preocupada em discutir temas como: organização curricular, prática pedagógica, relação professor-aluno e a avaliação mediadora.

No tecer do trabalho, confrontava-me com a fala de professores que diziam que eu não estava na sala de aula, que estava do outro lado e não sabia dos problemas com alunos, da indisciplina ao desinteresse.

Como coordenadora, procurava defender o diálogo na sala de aula, a tolerância, a construção de limites para romper com atitudes autoritárias. Às

vezes, não conseguia compreender algumas resistências, atitudes discriminatórias, preconceituosas e autoritárias na escola.

Acreditando no trabalho de coordenadora, visitava a casa dos alunos faltosos, tentava informar os professores sobre o material pedagógico disponível, acompanhava discussão sobre a organização das atividades, atendia à reclamação de pais, professores, alunos. Também atendia às exigências burocráticas, convocava pais para orientação, participava do conselho de classe, aplicava prova substitutiva. Quando necessário, era inspetora de alunos. Mas não me sentia satisfeita, pois os encaminhamentos eram entendidos como “cobrança”.

No segundo semestre daquele ano, junto com a coordenação, assumi duas salas de aula para trabalhar a disciplina de Geografia. Dessa forma, passei a ter mais proximidade com os professores. Elaboramos um projeto interdisciplinar com pesquisa investigativa sobre a questão da moradia em três salas de sextas séries. Saímos a campo, fizemos entrevistas e visitas a diferentes tipos de moradias como favelas, Cohab, mutirão e alojamentos. A partir desse trabalho, fomos discutindo entre os professores as condições de vida, a organização desigual do espaço, as desigualdades sociais, o envolvimento e a participação dos alunos. Os professores da área de Português fizeram um jornal. Outros projetos passaram a ser desenvolvidos. Nós aprendemos fazendo juntos.

Quando terminou o ano, senti que o coletivo não era tão coletivo assim e que a representação da imagem de coordenadora me incomodava, re-assumi o lugar de professora, onde eu podia questionar e defender minhas posições, meus sonhos, viver esperanças e construir caminhos para uma prática coletiva transformadora.

No início de 1996, a Secretária da Educação na gestão do governo Mário Covas implementou a reestruturação da escola pública estadual.. Foram separadas as escolas da rede que atenderiam aos alunos do ensino fundamental I de outras que atenderiam ao ensino fundamental II e médio. Essa modificação alterou nosso quadro de alunos, pois passamos a receber jovens e adolescentes de escolas próximas. A escola vizinha à nossa passou a atender somente ao ensino fundamental I. Seu período noturno foi extinto. Essa situação provocou o

fechamento de salas, trazendo economia para o Estado e desemprego para os professores.

O quadro de professores e as regras de atribuição de aula foram alterados, provocando tensão tanto para os que chegavam quanto para os professores da escola. O processo de “desenraizamento” e perda de identidade foi generalizado. Professores e alunos tiveram que reconstruir suas relações entre si e com o novo espaço.

Essa situação gerou crise na escola. Os novos participantes da comunidade escolar já chegavam aborrecidos, pois não queriam deixar as escolas onde estavam. Alguns alunos eram agressivos, tinham estilo diferente de identificação. Alguns pichavam a escola, outros “cabulavam aula”. Os professores queriam uma solução imediata para pôr “ordem naquela desordem”. Somente uma parte da escola tinha o anseio de melhorar a situação.

Um dia, em sala de aula, quando realizava uma atividade diagnóstica que indagava o que os alunos esperavam da escola, da professora, da Geografia e do futuro, recebi a seguinte resposta: “Eu não espero nada. O meu futuro é ‘tombar’”. Tombar significa morrer nas mãos dos “manos” ou dos “home”.

O problema com as drogas estava na fala e atitudes dos alunos. Alguns professores começaram a discutir essas questões e fomos fazendo um trabalho de prevenção contra as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e AIDS. Aos poucos fomos discutindo as motivações que levavam os adolescentes às drogas. Em sua fala ficava evidente o problema de relacionamento em casa, a curiosidade, as relações de poder do grupo, a falta de perspectiva, sonhos e esperanças.

A partir dessa “sondagem”, organizamos um trabalho prestando atenção às histórias dos alunos e seus problemas. Procuramos valorizar sua auto-estima e tratar de questões como o aborto, o papel da mulher na sociedade, gravidez e preconceito social. Fomos trabalhando essas questões nos conteúdos das áreas.

Com o passar do tempo, as salas de aula foram se acalmando e fomos construindo um diálogo. Tentávamos atender às exigências do momento, tomando atitudes improvisadas para responder à realidade complexa e imprevisível do

cotidiano na escola. Organizamos regras (respeito ao outro, limites, acordos) e isso aumentou a participação coletiva e a confiança entre os alunos e corpo docente.

No segundo semestre de 1996, a escola, com a ajuda do seu Conselho, organizou uma atividade cultural que mobilizou alunos e professores. A festa tornou-se um acontecimento, pois congregou interesses de todos os lados. As relações melhoraram e, aos poucos, fomos ouvindo desejos silenciados da esperança de construir uma escola de qualidade, organizada, de uma relação respeitosa entre professores e alunos e da necessidade de um trabalho pedagógico que considerasse as diferentes faixas etárias dos adolescentes.

Os alunos que recebemos no primeiro ano do ensino médio (faixa etária entre quinze e vinte e dois anos) tinham muita preocupação com suas condições de sobrevivência. Iniciamos um trabalho com os conteúdos Geografia: espaço urbano e rural, os diferentes tipos de paisagens, e discutimos como eles viam o bairro e a escola. Eu procurava entrosar os quarenta e cinco alunos num ambiente acolhedor. Durante as atividades, surgiram discussões calorosas sobre o bairro, sobre as condições de vida, os problemas com namorados e namoradas, o desemprego, o desejo por bens materiais como carro e moto, bem como a vontade de se dar bem na vida. Uni essas questões, priorizando atividades coletivas como produção de texto, música, consulta a Atlas. Negociamos limites (respeitar o horário, ouvir os colegas e socializar o material).

Quando discuti com os alunos as atividades que realizávamos na sala de aula, eles manifestaram preocupação com a avaliação. Daí, apliquei uma avaliação diagnóstica, uma auto-avaliação na qual eles poderiam consultar o material disponível, mas com o critério de escrever com as próprias palavras.

Durante a atividade, circulei pela sala esclarecendo dúvidas. Os alunos estranharam essa atitude e pediam minha presença, perguntando como se escreviam certas palavras, tentando recordar as discussões das aulas anteriores etc. Na devolução das atividades, discuti os conceitos (OBA – Objetivos Básicos Alcançados; EPA - Em Processo de Aprendizagem; ONA – Objetivos Não Alcançados) e verificamos onde estavam as dificuldades dos alunos.

No fim do bimestre, para minha surpresa, fiquei sabendo que perderia as aulas para a professora titular, que retornava de um período de licença. Conversei com os alunos, que se manifestaram chateados com a situação. Na finalização das atividades, surpreendi-me observando a organização dos alunos nos grupos, envolvidos com a atividade. Despedi-me dizendo que minha preocupação não era só com a construção de conceitos, mas também romper com uma avaliação repressora. Todos os alunos tinham construído muitas coisas, e estávamos num processo de fazer uma escola melhor com diferentes escalas. Na escala menor, buscava-se compreender como eram nossas relações, sonhos, esperanças, decepções etc. Numa escala média, considerava-se o respeito, a valorização de nossas histórias e o reconhecimento do espaço que ocupamos na escola, no bairro e na sociedade. Numa escala maior, buscávamos nossa identidade como seres humanos, na complexidade das relações existentes. As vozes da sala silenciaram. Naquele silêncio gritante, sentimo-nos “reconhecidos”.

O projeto político-pedagógico da escola, aqui delineado em suas opções e processo de construção, tem mediado as relações entre professores, alunos e as negociações de sentido que eles estabelecem entre si.

PARTE III - CENAS DA ESCOLA: O VIVIDO SOB O OLHAR DA PROFESSORA E AS CONTRA-PALAVRAS DOS ALUNOS.

Nesta parte, reuni textos escritos em diferentes condições sociais de produção:

- Narrativas de episódios vividos na escola, abordados sob meu olhar de professora.
- Narrativas compostas a partir das entrevistas com alunos e moradores do bairro que, abordando a vivência escolar sob o ângulo dos lugares sociais por eles ocupados, dão a ver outros sentidos produzidos sobre a escola e as possibilidades de negociação de destinos no seu cotidiano.

Denomino o conjunto desses textos de “cenas da escola”. Eles foram agrupados a partir da temática abordada. Procurei compor, com eles, um jogo de refrações, ou seja: para cada tema abordado, apresento minha leitura como professora. Logo a seguir, apresento a leitura dos alunos e dos moradores, tal qual enunciada por eles nas entrevistas.

Compõem esta parte do trabalho os seguintes textos:

Foco – A escola e a violência

Cena 1 - Nos confrontos, a impossibilidade do diálogo.

Cena 2 – Descaminhos e (re)encontros.

Cena 3 - Como os alunos permanecem na escola.

Cena 4 - Contra-palavras dos alunos a respeito da violência.

Foco - O vivido na escola

Cena 1 - As tensões vividas pela professora em seu ambiente de trabalho.

Cena 2 - A aula como acontecimento.

Cena 3 - A aula como acontecimento II.

Cena 4 - A História do cursinho voluntário.

Cena 5 - O olhar dos alunos sobre a escola.

Foco – Escola e trabalho

Cena 1 - Frente de trabalho: saberes e poder.

Cena 2 - O entendimento dos alunos sobre as relações de trabalho.

Foco - O que acontece na escola e que também ensina: a vida que vem em ondas.

Cena 1 - A explosão da vida e da festa na escola.

Cena 2 - O avesso da festa na escola.

Foco – A escola e a violência

Cena 1 - Nos confrontos, a impossibilidade do diálogo

Naquela sétima série, os alunos eram unidos, alegres, gostavam de participar das aulas. Eu era a coordenadora da sala e conversávamos muito.

Aos poucos fui percebendo que estava ocorrendo um esvaziamento na sala: os garotos estavam faltando muito. Descobri que alguns estavam “cabulando aula”. Chamei um por um para conversar, pois queria saber o motivo. Conversei com a sala toda.

Como escola, tentávamos contornar o problema. Os pais, convocados pela direção, foram orientados a acompanhar a vida escolar dos filhos. Foram várias as conversas particulares, as orientações com as mães, mas nada parecia surtir efeito.

Alunos do grupo que “cabulava” foram se tornando rebeldes. Eles respondiam de forma agressiva, chutavam as portas nas trocas de aulas, ameaçavam os colegas, agrediam verbalmente os professores.

Para amenizar o problema, como coordenadora, eu trabalhava com textos sobre relacionamento, amizade, respeito. Fizemos oficinas, discutimos questões sobre a adolescência.

Um dos alunos, com mais ou menos quatorze anos, opunha-se e desafiava-me o tempo todo, agredindo-me com o termo “traíra”. Ele se impunha pela violência das palavras que dirigia a mim e aos colegas.

Eu continuava tentando. Sentava ao seu lado, dava conselhos.

O confronto persistia. Ele me dirigia palavras de baixo calão, dizia que queria acabar com a escola e dominá-la. Em voz alta, comentava sobre as “saídnhas” e os assaltos que fazia. Ele obstruía qualquer tentativa de aproximação. Ameaçava e amedrontava os colegas. Apropriava-se de meu discurso, dizendo: “Você não quer que eu continue estudando?”. Gritava, no pátio: “Rebelião, oba! Rebelião, oba!”, trazendo os gritos de guerra das instituições prisionais para dentro da escola.

Em torno desse aluno, foi-se constituindo um grupo que, apesar de sua violência e de suas ameaças, dele não se afastava. Eram garotos que se submetiam a suas ordens e formas de agir. Alguns imitavam sua ousadia. Outros seguiam-no calados.

Eu e outros professores não desistíamos. Tentávamos negociar, mas estávamos perdendo terreno. Arrastávamos essas relações, na mesma medida em que éramos arrastados, envolvidos por elas, que pesavam sobre nós. Nossa angústia ia aumentando proporcionalmente ao esgotamento das tentativas e do saber lidar com as situações com que nos defrontávamos. Era revoltante presenciar a opressão e a intimidação a que ele submetia os colegas.

A mãe, também esgotada, ao ser chamada à escola nos dizia que, diante da falta de limites do filho, não sabia mais o que fazer, e nos pedia para que a ajudássemos.

Em um dos momentos de confronto entre nós, o menino descarregou, como uma rajada de metralhadora: “Você é uma babaca. Eu não quero estudar, eu quero ficar lá fora. Eu vou roubar, ganhar dinheiro, vou comandar. Eu não quero nada da escola, eu quero a rua”.

Não tive como fugir, nem onde me exilar. Com essas palavras ele conseguiu me atingir, abrindo uma ferida profunda. Entrei numa crise pessoal e profissional muito grande. Um sentimento de perda habitou-me por vários dias. Os princípios em que eu acreditava, as possibilidades de diálogo, de aproximação e de apoio que procurava viabilizar, ruíram. O diálogo fechava-se. Entristecida, eu não sabia como seguir em frente. Suas palavras deixaram-me sangrando por muito tempo.

Aos poucos fui me refazendo, lidando com o sentimento de perda, de impotência e de dar murro em ponta de faca. O diálogo com outros professores possibilitou compreender o processo pelo qual eu estava passando, acalentando novas esperanças. Aos poucos, fui compreendendo que as relações com os colegas do grupo da rua tinham uma força maior que as relações que a escola produzia.

Por mais que tentássemos, o menino foi abandonando a escola, arrastando com ele o grupo sobre o qual exercia controle. Perdêramos para os chamamentos da rua, que foram mais fortes.

Um ano se passou. Recebíamos notícias esparsas dos rumos e descaminhos daquele menino, agora um líder violento de uma das gangues do tráfico. Alguns alunos contavam-nos também do que vinha acontecendo com os integrantes do grupo que o seguira. "A" era um deles. Tímido e reservado, o avesso de seu agressivo líder, ele fora se juntando ao grupo. Abandonara a escola. A mãe, desesperada, também pedira nossa ajuda.

Foram muitas as tentativas para mantê-lo na escola. Muitas vezes conversei com "A", revelando-lhe minha preocupação, mas ele escapava-me por entre os dedos. Ele nada me respondia. Apenas olhava-me profunda e silenciosamente. Aquela ausência de palavras me incomodava. Um dia nos encontramos na rua e, do fundo de sua timidez, ele me olhou de um jeito muito solene, como numa despedida sem palavras.

Dias depois, um aluno que estudara naquela sétima série procurou-me na escola: "Professora, lembra do "A", aquele cara calado e tímido? Pois é, professora, hoje foi o enterro dele. Ele se suicidou, se matou, professora".

Senti o chão abrir-se sob meus pés. A ferida, ainda não cicatrizada, dilacerava-me novamente. Chorei. Não conseguia dizer nada. Pensava na angústia, no desespero vivido por aquele meu jovem aluno, até tomar a decisão de se enforcar com uma cordinha de varal.

Chorei muito essa ausência e também outras. Chorei também de raiva da impotência diante das perdas. Não me conformava com essa desventura de viver. Sob a pressão cotidiana da dependência e das dívidas com a droga, meu jovem aluno optara por fechar todos os sentidos.

Perdíamos para a morte e perdíamos para a vida crivada de riscos e de desejo de poder e mando: "Eu quero a rua"!

Cena 2 – Descaminhos e (re)encontros.

Eram irmãos. Os pais, pessoas lutadoras, trabalhadoras, empenhavam-se na manutenção da família. Não tinham casa própria. Moravam de aluguel com os cinco filhos.

Quando terminou a oitava série, o mais velho se envolveu com drogas. No início do colegial, apesar das tentativas da escola, dos pais e da negociação dos professores, parou de estudar. Estava iludido com o “capitalismo da droga”.

Nessa época, seu irmão mais novo cursava o ensino fundamental. Era um garoto alegre, animado, que adorava brincar e cantar pagode. Vivia cantarolando pelos corredores, na sala de aula, no pátio. Ele tinha um pequeno problema de fala, do qual os colegas sempre zombavam. Mesmo assim, gostava de participar da aula, lia em voz alta, fazia teatro, recitava poemas, era muito ativo. Na sétima série, sofreu um acidente e fomos visitá-lo. Ele ficou muito contente. Retornou à escola antes da recuperação total. Ele tinha um vínculo forte com a escola, era carinhoso com os professores, direção e funcionários. Quando se referia ao irmão, dizia que ele era um “desencaminhado”.

Os anos foram passando. O mais velho experimentou prestígio e poder na ascensão do mundo das drogas. Ganhou dinheiro, liderou, comandou. Em meio ao poder e ao prestígio, sofreu pressões. Foi preso. Com a prisão, experimentou o declínio. Sem dinheiro, sem prestígio, abalado fisicamente e dependente, voltou à escola para concluir o ensino médio.

“Professora, eu voltei a estudar. Agora quero refazer minha vida. Já tenho uma filha, já fiz muita coisa errada e já paguei. Agora quero estudar para ser advogado. Mesmo quando estava na vida, nunca me esqueci da escola, dos professores. Eu quero da escola uma ordem, eu quero aprender as coisas, quero que minha filha estude aqui mais pra frente”.

Ao iniciar o ensino médio, o irmão mais novo arranhou o primeiro emprego e parecia feliz. Mas, aos poucos, foi mudando de grupo, entrou num novo círculo de amizades. Mudou o estilo das roupas, o corte de cabelo e começou a faltar seguidamente. Não mais conversava com os professores, foi se afastando, se

“desencaminhando”. Quando vinha à escola, queria dançar no meio da sala e se desentendia com os colegas que queriam estudar. Chamava-os de “paga pau”. Agitava a sala com gritos de guerra, cantava em voz alta. Eu lhe pedia: “Calma, você não está muito bem hoje”. Ele sempre respondia “Tá branco. Dá um tempo, professora”. Quando abandonou a escola pela primeira vez, passou por várias prisões. Ficou sumido por algum tempo. Quando aparecia no bairro, queria entrar na escola, cumprimentar os colegas, as pessoas que trabalhavam ali. Algumas vezes nos víamos na rua. Ele brincava, dizendo: “Aí, professora sangue B”. Quando eu passava na rua, perto das rodinhas de adolescentes parados nas esquinas, ele comentava: “Aí, não mexe com a professora. Ela é minha *truta*”.

Um dia, encontramos-nos na calçada da escola. Sorriu-me como sorria aquele menino alegre. Perguntei-lhe como estava. “Eu não estou tão bem como a senhora. Olha, professora, eu tô tão triste. Eu perdi tanta coisa. Mas, um dia, eu volto a estudar nesta escola. Eu quero voltar”...

As histórias se repetiam. A escola significando, perdendo o sentido, voltando a se configurar em alguma esperança. A alegria em participar da vida e do crescimento dos alunos sempre entretecida à dor de suas ausências. O (re)encontro, anos depois, com jovens envelhecidos precocemente, quase destruídos. A esperança da vida adolescente, barulhenta e alegre, retornando morna e desconfiada, mas ainda esperançosa.

Entre a separação e o re-encontro, o sentimento que fica para a professora é o de que nada valeu a pena e que a cada dia está mais difícil insistir num jogo tão desumano, desigual e cruel. No re-encontro, a esperança tímida – “Quero refazer minha vida” – e o pedido – “Eu quero da escola uma ordem, eu quero aprender as coisas” – restauram sentidos.

Assemelhamo-nos a Penélope – perdemos nossos meninos, mas insistimos em mantê-los vivos no fazer e desfazer cotidiano de nosso trabalho. Isso nos compõe. A cada dia, os professores que somos vão se constituindo e (re)constituindo nas mediações vividas com os alunos que estão na escola, com os que já passaram por ela mas ainda estão em nós e com os que retornam.

Nossos alunos, em seus descaminhos e (re)encontros, são memória viva nas nossas histórias.

Cena 3: Como os alunos permanecem na escola

Veio transferido de uma escola de Suzano. Matriculou-se no início do segundo bimestre, mas não aparecia na escola.

Certa noite, sua tia veio me procurar, já que eu era a coordenadora da sala. Ela queria informações sobre sua freqüência e rendimento. Consultei os documentos. Informei que ele estava matriculado, mas eu não o conhecia porque ele não freqüentava as aulas. A jovem senhora empalideceu. Ficou abatida, ofegante, com os olhos espantados. Ela me contou que meu aluno era parente de seu marido e que havia sido criado sem os pais. Mudara de Suzano e estava morando com ela porque estava com alguns problemas. Chorando muito, contou que o rapaz havia sido ameaçado de morte e que fora obrigado a se mudar. Seu marido resolvera trazê-lo para morar com eles “para dar uma força”. Porém, estavam enfrentando muitos problemas. O marido já estava com a paciência esgotada, achando que o rapaz era um caso perdido. Ela também, porque não conseguia fazê-lo entender as regras da casa. Ele era teimoso, ingrato, não queria conversar, não escutava os conselhos dela.

Disse-lhe para ter paciência, para não desistir, porque a segurança e a vida dele dependiam dessa chance. Combinei com ela que iria “ficar de olho”, dar conselhos para que ele não desistisse da escola. Ela me deixou o telefone, caso eu precisasse entrar em contato.

Naquela noite tive insônia mais uma vez, mal que acomete muitos professores que pensam na condição humana espoliada dia a dia nos nossos desejos abortados por questões políticas, jurídicas, sociais e emocionais. Insônia diante da lembrança do desespero daquela mulher. Pensava em sua solidariedade, em seu sofrimento, nas suas tentativas de preservar a vida do garoto. Pensava naquele jovem que passava por uma condição extrema de luta pela própria sobrevivência, de exílio, de exclusão do local onde morava, de não-direito à vida.

Fiquei imaginando o que movia aquela mulher a aceitar o desafio de lutar pela vida de um outro, correndo os riscos. Pensei na forma de ajudá-los. Como me

aproximar, falar com um rapaz que eu nem conhecia, que nem tinha aparecido na aula? Aquela história atravessou minha noite, trazendo-me a lembrança de outras histórias conhecidas, de outros adolescentes em situação de risco, assassinados nos acertos de contas, nas “tretas”, convertidos em números nas estatísticas das chacinas dos bairros periféricos da cidade de São Paulo.

Na escola, convivemos com os números e os acontecimentos, com aquilo que os jornais não evidenciam. É a tristeza das famílias, as tentativas das mães para preservarem os filhos das drogas e furtos, da luta para não vê-los morrer nas esquinas, nos becos escuros e no “morrão do extermínio”. Como evitar que os frutos apodreçam antes de ficarem maduros?

A “memória dos esquecidos” habitou-me por toda a noite. Imagens do holocausto urbano. Às vezes sinto que somos sobreviventes de uma guerra cotidiana na periferia.

E o rapaz? O que será que ele pensava com relação à escola, ao futuro? Quais seriam os seus sonhos? Como ele estaria se vendo na sua história? Como pensava a vida em uma condição de morte anunciada?

Na semana seguinte, conheci meu aluno. Era um jovem de 19 anos, muito quieto. Ficou sentado durante a aula sem pronunciar uma palavra, imóvel. Ao final, dirigiu-se a mim para perguntar se já havia sido reprovado. Se já estivesse retido, não viria mais à escola. Respondi que iria verificar, mas que ele tinha uma chance (naquele momento, não sabia bem em relação a quê) e que ele deveria freqüentar a escola.

No meio da semana, apareceu a tia. Ela queria saber se ele estava freqüentando ou cabulando aula. Contou-me que o rapaz já estava envolvido com drogas no bairro, e que ela estava indo à “boca”, “aos pontos” e rodas para buscá-lo. Disse que estava seguindo os passos dele e que, devido a essa situação, ele queria retornar para Suzano. O desespero da tia era visível.

Chamei-o para conversar. Ele veio de cabeça baixa, sem nos olhar. Perguntei por que ele não queria vir à escola. Respondeu que não gostava de estudar. A tia interrompeu dizendo que estava preocupada, que queria que ele mudasse,

pensasse no futuro, tentasse mudar de vida. Ele emudeceu. Eu não sabia o que falar, queria sensibilizá-lo, apoiá-lo.

Naquele momento, eu imaginava que mesmo que ele não quisesse ficar na escola, eu precisava aproveitar a chance para mostrar-lhe que estava sendo apoiado, que estava diante de uma possibilidade de se refazer com aquela família. “Olha, às vezes a gente precisa se apegar a alguma coisa, acreditar no mundo, nas pessoas. A gente precisa acreditar que é possível fazer alguma coisa. Tente acreditar na sua tia, na luta dela. Ajude-a a pensar que essa luta vale a pena. Por favor, não pare de estudar. Espere um pouco antes de tomar qualquer decisão. Faça isso por você e sua tia”.

Ele respondeu: “Não precisa se incomodar, porque eu vou embora para Suzano”. A mulher chorou muito. O jovem continuou cabisbaixo, sem palavras. Eu reforcei o pedido para que pensasse melhor. Ele voltou para a sala. Pedi a ela que reforçasse a paciência.

Na sexta-feira seguinte, ele estava presente à aula. Mudo e receoso, não copiou a atividade. Ao terminar a aula, perguntei se estava tudo bem. “Não. Para mim nada está bem e não vem com esse papo, que já estou de saco cheio”.

Alguma coisa me inquietava. Fui atrás da pasta de notas e faltas da sala dele. Precisava de uma desculpa para me aproximar e continuar a conversa.

Mostrei-lhe o quadro de notas e faltas. Assegurei que ele ainda tinha chances e que eu iria conversar com os professores para que ele fizesse aulas de reforço.

Durante a semana, ele me procurou. Estava com os olhos inchados de chorar e me disse que haviam matado um colega seu em Suzano. “Veja como você precisa de apoio e segurança”, eu disse. “Agarre a chance que sua família está lhe dando, tente respeitar as regras da casa, não pise na bola. Venha para a escola”. Ele me deu as costas e saiu sem responder.

Continuou freqüentando a escola, sempre muito quieto na sala. Fez as aulas de reforço. Eu tentava apoiá-lo com as atividades e sempre elogiava o que ele fazia. A tia continuava indo à escola e tentava afastá-lo das drogas. Ele quase não faltava e aparecia mesmo quando os alunos da sua sala combinavam falta

coletiva. Às vezes conseguia conversar com ele, que contava da namorada que deixou em Suzano, das “tretas” em que estava envolvido, dos “manos”, que foram colegas dele na infância, do incomodo de estar na casa dos outros. Falava de coisas que eu já havia escutado de muitos adolescentes, das dificuldades da vida, das desventuras, do desamor, da desesperança, do não sei o quê.

Negociamos durante o ano todo. Eu cobrava sua presença. Como ele dizia, eu “enchia o saco”, mas ele conseguiu concluir o ano e terminar o terceiro colegial.

Cena 4 – As contra-palavras dos alunos a respeito da violência.

A violência dividia as opiniões de moradores e alunos. Alguns atribuíam-na à falta de uma política de segurança pública voltada para a comunidade:

“Se tivesse um projeto pra acabar com essa violência, se tivesse uma polícia comunitária, tudo isso ajudaria bastante o bairro”.

Outros associavam-na à falta de perspectivas dos moradores:

“A violência é gerada por causa dessa falta de perspectiva de futuro. As pessoas sem perspectiva se misturam com pessoas também sem perspectiva e começam a organizar uma gangue, uma coisa de quem não tem nada a perder. A violência vai crescendo. O problema é mais político. Teria que ter um projeto para que esses jovens tivessem esperança. Muito jovens têm capacidade, mas não demonstram porque não têm perspectiva de futuro”.

Entre essas duas explicações, a inconformidade dos moradores manifestava-se frente à violência.

“Quando a gente vai ao centro, a gente vê aquela pessoa rondando, mas a gente nunca teve contato com ela. Isso não é tão triste quanto ver um amigo seu roubando, um que estudou com você”.

No anonimato da metrópole, compreende-se e tolera-se a violência. As ruas são preenchidas por estranhos, experimenta-se o desenraizamento. Já no âmbito do bairro, convive-se, conhecem-se os vizinhos e espera-se deles certos modos de comportar-se.

“É triste ver que a juventude do bairro desiste tão fácil. A gente sabe que é difícil resistir, que é difícil não ter o que a gente quer. Só que não é motivo pras pessoas se revoltarem. Se fosse assim, todo jovem ia virar bandido”.

Mayol lembra que a conveniência

“impõe uma justificativa ética dos comportamentos, que se poderia medir intuitivamente, pois os distribui em torno de um eixo organizador de juízos de valor: a ‘qualidade’ da relação humana tal como ela se desenvolve nesse instrumento de verificação social, que é a vizinhança (op. cit.: 49)”.

Para continuar sendo usuário do bairro e de seus lugares, para gozar do estoque relacional existente na vizinhança, não convêm os desvios explícitos, na medida em que todo desvio explícito significa atentar contra a integridade simbólica, o que vai repercutir imediatamente na apreciação de ordem ética sobre a qualidade moral do usuário. Algumas falas explicitam essa dimensão da conveniência, e como as justificativas se revestem de características distintas: a fraqueza de princípios, a fragilidade da idade e a tendência do jovem a seguir quem não deve:

“A juventude do bairro é fraca. A gente vê jovens com futuro promissor usando drogas, matando, roubando. Tenho um primo... o pai sempre deu de tudo pra ele. Se envolveu com gente que não devia. Não é pessoa carente, foi na idéia dos outros.

Essa idade dos jovens é a idade das drogas, de conseguir as coisas mais fácil, como eu já tive essa oportunidade também. Só que vai de cada um saber o que é melhor. Você se envolve se quiser. Agora, se não quiser...cê fica na sua: amigos, amigos, negócios à parte. Eu já não colo com eles. Eles sempre tá aqui na esquina da escola. Eu passo, cumprimento, mas andar assim, direto, não. Particularmente, nunca. Sempre cheguei nos cara, conversei com os cara, nunca ninguém me chamou pra roubar, nunca ninguém me ofereceu droga, nunca ninguém fez nada, entendeu? Eu acho que é o seguinte: o cara que fuma um negócio, tal, que chega com eles, se o cara fuma, o cara chega e pede, né? ‘Não, deixa eu dar uns dois aí, tal’. Porque aqui eu não vejo ninguém oferecer nada pra ninguém, ninguém chega e fala: ‘Aí, quer aí, tal?’ Não tem esse negócio, não. Meu envolvimento é chegar, cumprimentar, tal e sair.

Às vezes a gente já parte pra coisa errada, né? Aí vêm as conseqüências. Compensa? Mas, muitas vezes... Que nem: muitos dos meus amigos aqui, da escola já, muitos já, morreram. Outros tão preso porque...não suportaram. Não tiveram a cabeça no lugar e acabaram fazendo besteira. Acabaram, né, se dando mal, e trazendo problema pra ele próprio e a família também. Sofre junto.

A pessoa se torna turvo, hoje em dia. Eu tenho muitos exemplos de amigos, porque... muitos cresceram comigo e na própria escola aprenderam de tudo. Aprenderam a fumar, a usar droga e a se prostituir. Até mesmo roubar, essas coisa. Cê vê assim: a pessoa tá ali, estuda com você até o 1º colegial, é um amigo bacana, é dez. Ele acaba se envolvendo com outros tipos de pessoa e começa a ficar turvo. Começa a se misturar e a se distinguir dos outros. Começa a querer fazer esse tipo de coisa, a fumar, usar droga, a roubar. Isso teve muito na escola, muito. Muitas pessoas que hoje em dia estudaram comigo, e não estão aqui, muitos faleceram, outros estão presos e outros estão aí, drogados, usando droga. Não dá pra cê acreditar. Cê vê, cê fala: 'Meu, esse cara estudou comigo, esse cara era gente boa. Olha o estado que esse cara tá, hoje. Regrediu, regrediu'".

Um dos entrevistados, que realiza atividades com grupos da comunidade, ressalta as dificuldades de inserção de jovens na resistência contra a violência em seu cotidiano:

"A gente tem que ter muita responsabilidade. Eu não posso mais fugir dessa responsabilidade. Eu acho que... a violência tá aí, acho que a gente tem que continuar nosso trabalho, trazer a comunidade para dentro da escola, trazer os pais. Que a droga é assim: tem o problema do próprio usuário. E aí é um problema de saúde pública, né? Tem que ter essa visão.

Agora, como a gente resolve a questão de fumar a droga dentro do espaço? É quando se joga toda a população pra dentro do espaço. Porque ninguém fuma na feira, por exemplo. Ninguém usa droga na feira, ninguém usa droga dentro do metrô. Vai imaginar uma escola, vinte e quatro horas, não vinte e quatro horas mas, de domingo a domingo, com seu funcionamento, servindo a todo mundo. Servindo, porque é um espaço público. É política corrente da prefeitura investir no espaço da escola. Que é onde alcança a população. É o lance da capitalidade . É onde que atinge... o serviço público alcança todos os bairros, é uma malha, uma malha. Em termos... termos urbanos, mesmo, né?

No entanto, não dá pra gente alcançar todo mundo. Você consegue fazer uma avaliação. Parece que vai construindo degrauzinhos, cê vai olhando aquela coisa lá... grande, tanta gente e aí não dá pra fazer essa avaliação.

Com o projeto aqui no bairro, melhorou muita coisa. Lógico: melhorou para todo mundo, que as pessoas têm uma atividade a mais, estão lá pensando em outras coisas, têm outras possibilidades na vida, mas você não pode quantificar, né? Mesmo porque, as pessoas continuam... É um espaço que você tem aí... é um espaço público. Lazer para a população.

Pra juventude que está fora desse...desse projeto, precisaria de políticas públicas ou de uma organização pra estar com as pessoas. As pessoas estão desorientadas, essa é que é a realidade. Até se consegue, trabalhando nesse sentido, fazer aquela coisa de... conectar os mecanismos que tem, os públicos, né? Rede de proteção, vamos chamar assim”.

Na fala do educador popular, a esperança está nos controles internos ao bairro, próprios da face pública de seus moradores. A esperança está nas regras da conveniência, no projeto de espaços públicos de pertença, convivência e enraizamento.

*“Entramos então no terreno do simbólico, não redutível, na análise antropológica, à quantificação estatística dos comportamentos, nem à sua distribuição taxonômica. O terreno do simbólico é ‘equivalentemente’ o da ‘regra cultural’, da **regulação interna** dos comportamentos como efeito de uma herança (afetiva, política, econômica etc.) que ultrapassa por todos os lados o sujeito implantado **hic et nunc** no comportamento que o torna localizável na superfície social do bairro” (Mayol, op. cit.: 50. Grifos do autor).*

E foi como desvio que atenta contra a integridade do coletivo do bairro que os próprios alunos sempre se posicionaram em relação às manifestações de violência no interior da escola.

“Eu acho a escola um ponto de violência porque na escola sempre teve a malandragem. Então, era um malandrinho de um lado, malandrinho de outra vila, que acabaram se juntando na escola e acabava dando muita briga. E começou. A mídia aumenta. Quando tem briga na escola, vem diretor, professor pra não deixar

acontecer. A escola é violenta, mas não por causa dos professores, mas de quem frequenta.

A gente vê que os meninos entrava... podia estar quem estivesse, que eles derrubava. Pra ficar zanzando, tocar um pagode... não respeitavam ninguém. Chegaram a agredir a diretora. Riscavam o carro dos professores. Isso é malocagem. Só porque falou uma coisa que não gostou...

À tarde, quando eu estudava, eu via os meninos de fora, que entravam... As meninas davam trela pra eles entrar. Tinha muita briga, violência. A menina que rasgou a cara da outra com um bico de pato... uma tocha de cabelo na mão... Chegava na sala de aula e falava "Cê viu? Eu arranquei mesmo (...) a cara daquela galinha". E era por motivos assim... fúteis. Porque o namorado dela olhou pra outra... por causa de uma pisada no pé, a menina rasgou a cara da outra.

Gosto muito do XV mas, se pudesse, mudaria. Não é a violência, é a malocagem. Antigamente eu adorava esse tipo de malocagem, esses moleques passando de moto, de carro. Hoje, não. Simplesmente eles estão de carro e de moto que não foi dinheiro do bolso deles".

Quando os enfrentamentos se acentuavam, os próprios alunos se assustavam e temiam por suas conseqüências.

"Quando começavam a jogar bomba, pedra, os professores... todo mundo parava. Quando as pessoas invadiam, chegava a polícia. Tudo isso acabava atrapalhando o processo de ensino.

O medo também era grande. Foi um dia que todo mundo da sala começou a chorar de medo porque achava que iam atacar a escola. Aí, os meninos falaram que a polícia estava chegando. A gente escutava a polícia rodeando a escola. As meninas começaram a chorar. A professora (...) ficou nervosa porque tinham atacado uma professora de manhã. Depois disso, tiraram as janelas das salas do corredor da morte. Acho que esse dia foi bastante... foi o de mais medo, quando começaram a jogar pedra. Fora quando jogavam bomba".

A emergência de comportamentos ilegíveis no bairro, intoleráveis para ele, destruidores da reputação pessoal dos usuários, provoca reordenações que têm por função possibilitar o reconhecimento.

“Quando se esquece por muito tempo esse longo processo que leva ao costume, corre-se o risco de perder o domínio verdadeiro, embora mascarado, com o qual os freqüentadores de um bairro geram o seu poder próprio sobre o seu ambiente e a forma discreta, embora tenaz, como se insinuam no espaço público, para dele se apoderarem” (Mayol, op. cit.: 56).

Na tentativa de se manterem dentro do código da conveniência em funcionamento na escola, os alunos procuravam delimitar espaços, sem ferir as relações com aqueles de fora da escola.

De acordo com o depoimento de um aluno, a escola, como espaço público onde modos distintos de responder às regras de conveniência se davam a ver (ainda que se esperasse que elas fossem observadas e respeitadas cuidadosamente), ajudava os jovens no desenvolvimento da regulação interna do comportamento na superfície social do bairro.

“A escola ajudou muito, porque na escola você aprende tudo. Você vê toda essa relação de crescimento dos alunos e eu vi muito isso, de a gente crescer e saber distinguir as coisas. É difícil. Por mais que você queira distinguir, acaba se envolvendo e depois sai. Você prova um pouco da...você acaba se envolvendo, às vezes você sai”.

Escola e destino como uma possibilidade de mediação.

Foco - O vivido na escola

Cena 1 - As tensões vividas pela professora em seu ambiente de trabalho

Noite de sexta feira. Cabiam-me as duas últimas aulas. A sala do segundo colegial Machado de Assis, com quarenta e dois alunos matriculados, estava agitada. Todos sabiam que vinha uma bronca, pois muitos alunos estavam com muitas faltas e o assunto havia sido discutido no conselho de escola.

No início da aula, fiquei aguardando que os alunos entrassem na sala. Essa era uma tática de que lançava mão habitualmente, uma forma de ser vista pelos alunos e de observar cada um deles pois, ao cumprimentá-los, já podia perceber se estavam bem humorados ou não, alegres ou tristes, calmos ou agitados, relaxados ou cansados. Além disso, minha presença à porta da sala, esperando por eles, diminuía as chances dos alunos irem embora naquelas duas últimas aulas de sexta- feira .

Naquela noite, os alunos iam entrando na sala, conversando em voz alta, arrastando carteiras cumprimentando-se com gestos, toques, apertos de mão, com frases como “Aí, sangue bom”, “Então, truta”, “Aí, mano”. Os minutos foram se arrastando e o burburinho aumentando cada vez mais. Preparava-me para começar o sermão professoral. Pedi silêncio, um tempo, uma pausa, mas os alunos mostravam-se indiferentes. O tempo passando. O clima foi se tornando belicoso. Pedi silêncio mais uma vez com a voz alterada pela irritação que a situação me causava. “Dá um tempo professora, hoje é sexta-feira!” “Do que a senhora tá reclamando? Pelo menos, a gente veio”. Contestei: “Ser professora é ter que pedir pra trabalhar, pra vocês virem para escola”. “A gente tá cansado. Que é que você quer: aula chata, professora chata, escola chata. Não devia ter aula de sexta-feira, o dia da cerveja!”

Eu os questionava: “Esta classe está com um problema sério de frequência, que prejudica o rendimento de todos vocês. Está difícil desenvolver o trabalho nesta sala”. “Ah, professora a senhora está estressada. Relaxa, tá nervosinha”.

Estava nítido que os alunos não estavam interessados em me ouvir. Cansada de guerra, avancei: “tudo bem, podem continuar o bate papo”. Para conter a raiva, saí da sala com os olhos marejados. Deixei o material sobre a mesa, saí sem me despedir e fui para o pátio, pensando se valia a pena passar por tanto nervosismo.

Os alunos haviam me vencido no confronto. Fechei os olhos e pensava: “Ah, deixa passar um tempinho, pra me refazer, vou respirar fundo, não vou ficar nervosa, dizia a mim mesma, seguindo o conselho dos alunos. Quando abri os olhos, havia um grupo de alunos da sala ao meu redor. Fiquei espantada e resolvi ficar em silêncio. Era uma “comissão de paz” em busca de amenizar a situação: “A senhora está triste? Não fique assim, pode voltar para sala “.

Continuei silenciosa por alguns minutos, evitando trocar olhares. O grupo saiu e logo a seguir apareceu um outro com a mesma missão. Trouxeram água, argumentaram que iriam ficar quietos, colaborar, pediram desculpas. Bebi a água aos poucos e demoradamente, e continuei em silêncio, percebendo que minhas reivindicações silenciosas estavam surtindo mais efeito que o meu sermão professoral.

Veio então um terceiro grupo: voltei para a sala. “Estamos todos arrependidos, vamos deixar você dar aula, aceite as desculpas”. O tempo passou, a raiva também. Levantei-me e voltei para sala. Ali pairava um silêncio que foi quebrado pelas perguntas dos alunos: “O que a senhora tem?” Essas perguntas também não foram respondidas. Aceitei a trégua silenciosa que me ofereceram ao buscarem uma solução para o impasse que havia se criado. Retomei a aula, expliquei a matéria, deixando de lado a discussão das faltas e dos meus sentimentos. Precisava de um tempo pra abaixar a poeira e me recompor.

No término da aula, alguns alunos saíram cabisbaixos, outros se despediram com pedidos de desculpas e dois engraçadinhos acenaram-me tchauzinhos com beijinhos, dizendo: “Relaxa”.

Durante a semana, alguns alunos me procuraram para fazer as pazes. Mantive meu silêncio. Precisava de um tempo para pensar e elaborar sentimentos

confusos entremeados ao cansaço e às dúvidas que me assaltavam. Alunos de outras salas, sabendo do ocorrido, intercederam pela turma.

Na sexta-feira seguinte, a sala estava lotada. Clima de expectativa. Com a frase na lousa "Tudo vale a pena quando a alma não é pequena", iniciei a aula. Silêncio. Encaminhei o trabalho e, no meio da aula, falei dos meus sentimentos, do meu cansaço, das minhas expectativas, sorri e chorei, emocionada.

Narrando esta experiência, escrevendo e (re)escrevendo minha história como professora, venho refletindo sobre as negociações que fazemos para trabalhar na sala de aula, um espaço marcado por confrontos. Movemo-nos nessa tensão cotidiana. Talvez, como assevera Larrosa (1998:207), tenhamos que

"aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar, na sala de aula, uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. E dizer, tal como Juan de Mairena a seus alunos: "Não fácil que já lhes possa ensinar a falar, nem escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho cheia de riscos e vacilações e arrependimento".

Cena 2 : A aula como acontecimento

Em agosto de 1999, assumi uma sala do segundo colegial, que estava sem aula de História, pois o professor titular teve de assumir cargo na rede municipal, interrompendo o trabalho que estava desenvolvendo com a turma. O vínculo de construção do conhecimento foi interrompido e os alunos protestaram. Gostavam do professor, de seu jeito de trabalhar e sentiam-se “abandonados” com a interrupção daquele trabalho.

Iniciei as aulas, dando prosseguimento àquilo que o professor estava trabalhando, como conteúdo: uma discussão sobre a História contemporânea da América. Ainda não conhecia bem a turma, que tinha mais ou menos quarenta alunos. Tentei dialogar, mas a maioria conversava num tom bem alto. Para chamar a atenção escrevi o tema da aula na lousa: “A ditadura militar na América”.

Ouvi um aluno reclamar que queria falar sobre as coisas da atualidade, do Brasil, da situação de hoje, que queria falar da rebelião e das fugas da FEBEM. O que eu achava? “A senhora concorda com o que estão fazendo com os caras? O governo tem o direito de agir daquele jeito?”

Compreendi que o assunto estava “pipocando” e que os alunos queriam discuti-lo. Optei pôr assumir o risco. A turma aguardava a resposta. Um aluno gritou: “Tem que fazer rebelião mesmo. Os manos chegam lá e são maltratados, apanham pra caramba, lá só aprende coisa ruim”.

A sala ficou em polvorosa. Uma aluna evangélica comentou: “Se esses presos estão lá é porque merecem, eles fizeram alguma coisa”. Outro disse: “A senhora vê como a polícia ataca os caras”? E outro continuou: “Só que os caras tá tudo *noiado*, *tão* lá pra matar ou morrer, é tudo sangue no *zóio*, tá ligado?”

Boa parte dos alunos se expressava gritando. Eu pedia, com acenos, que dialogássemos de maneira que pudéssemos ouvir a voz do outro, a opinião do colega. Pouco adiantou. Os alunos falavam mais e mais alto, ansiosos por falar. Mandavam o colega calar a boca.

Tentando ouvi-los, fui recordando de inúmeros jovens de quem eu fora professora e que já haviam passado pela FEBEM. Os rostos dos alunos de que eu

recordava eram retratos de dor. Eu tinha informações, porque lera e assistira nos telejornais sobre as rebeliões na FEBEM. Contudo, ali na sala, ouvindo os comentários dos alunos que conheciam aquela situação porque conviviam com outros jovens, amigos, parentes e namorados que estavam presos, fui refletindo sobre a estrutura injusta da sociedade capitalista.

Aqueles questionamentos fizeram-me refletir sobre as rebeliões, e a morte anunciada de muitos jovens por diferentes motivos. Fiquei pensando no desespero das mães na porta da FEBEM. Era um duro retrato da dor, produzido por uma sociedade que exclui, que marginaliza, oprime e não permite a busca da liberdade, da humanização.

Fui sentindo um nó na garganta, ficando sem ar. A angústia e tristeza profunda abateram-se sobre mim. Com os olhos úmidos, tentava prestar atenção às coisas ao meu redor. Recordei uma frase do Paulo Freire. “Como podem os oprimidos dar início à violência se eles são o resultado de uma violência”? Consegui respirar fundo e disse: “As coisas não podem ser assim”. Meio atordoada, ouvi: “Ah, é assim mesmo. Não se preocupa não, professora”.

Incomodada com essa fala, respondi: “Todo mundo tem direito à vida, e não deve viver uma condição de medo, de violência, de falta de liberdade. As coisas não podem ser assim. Elas precisam mudar, o mundo precisa ser melhorado. A gente tem que ter a capacidade de se indignar com essa situação, com essa desumanidade. Essa situação é uma guerra psicológica, emocional, o tempo todo”.

A aluna evangélica comentou: “A senhora acha que aqueles caras estão preocupados com essas coisas? Eles não estão nem aí com a vida deles, quanto mais com a dos outros”.

Respondi: “É esse pensamento individualista, que não melhora a vida das pessoas, que tem o Governador quando autoriza que a tropa de choque invada a FEBEM, quando declara que não vai reformar o prédio e que os internos terão que dormir no chão. Não existe preocupação em resolver a questão da FEBEM e construir unidades menores. Vivendo naquela condição desumana, é lógico que os internos vão organizar rebeliões, vão tentar fugas, vão procurar sair daquele

inferno e sonhar com liberdade, mesmo que provisória. Aquilo é um barril de pólvora. Se tivesse mais preocupação com a Educação, com a juventude, a tensão social seria menor”. Respirei fundo e calei.

Meu discurso repercutiu na sala. Vários alunos bateram nas carteiras, gritando “Ê, ô”. O aluno que iniciou a discussão comentou: “É, tipo assim... eles querem exterminar com os presos, mas não se preocupam com a situação deles. Tipo assim... porque os caras tão na vida, tão metendo o aço, tão nessa vida, às vezes os caras não querem matar, mas eles provocam... só vê o lado deles”. Ficamos em silêncio. Aguardei uma fala. Silêncio. Então procurei contextualizar: “Não adianta só construir cadeias, acabar com a rebelião. É preciso o investimento na vida”. Tentei relacionar a repressão policial e na FEBEM com a do período militar no Brasil. No final da aula, quatro alunos sentaram próximos e começaram a me contar histórias de pessoas que eles conheciam e que estavam presas.

As falas dos alunos produziam-me inquietações. Esses alunos discutem, denunciam, são sujeitos concretos. Muitos ainda não conseguiram o primeiro emprego; outros estão desempregados, vivendo no fio da navalha, tomando decisões, formando grupos na sala de aula e fora da escola. Diariamente, negociam táticas de sobrevivência que passam pelo envolvimento com roubos, com o tráfico, com o subemprego. A dramaticidade da vida causa-me espanto, dor, indignação.

Escutando meus alunos, comecei a aprender a discutir com eles. Acompanhando suas formas de pensar e sua linguagem, fui me aproximando de sua leitura de mundo e tentando dialogar com ela. Mediada por meus alunos, venho me fazendo, na prática, uma professora dedicada aos alinhavos. Isto é, a partir da leitura que os jovens fizeram a respeito das rebeliões na FEBEM, discuti as relações de autoritarismo na sociedade e tentei alinhavar com a questão das ditaduras na América Latina. Tenho experimentado, junto com os alunos, a possibilidade de articular conceitos a contextos mais amplos, visando ampliar as fronteiras da discussão na sala de aula, sem ignorar, no entanto, a imediaticidade das questões trazidas por meus alunos.

Partilho do pensamento de que os conflitos na sala têm nos ajudado a partilhar uma consciência crítica, uma visão de que a classe dominante oprime e que é preciso mudar as condições sociais e políticas. Muitas vezes os jovens pagam com a própria vida essa exclusão social, vivendo na pele o extremo da violência cotidiana.

Na aula, fui aprendendo a acolher o imediato e a provocar o distanciamento e o estranhamento. Isso foi produzindo, cotidianamente, a reorganização curricular que vai se mostrando necessária, nas condições concretas de produção das relações de ensino. Nessas relações, os alunos têm me ensinado os possíveis contidos na escola. A discussão, o conflito na sala e as contra-palavras produzidas reforçam, no percurso da professora, o compromisso com a luta pela vida. O entusiasmo dos jovens para serem ouvidos aponta para a necessidade de a escola mediar o vivido com os conceitos sistematizados.

Mas, ao assumirmos a importância das interlocuções alinhavadas, a sala de aula tem sua dinâmica alterada, materializando uma organização do trabalho pedagógico que nem sempre fica documentada no projeto da escola.

Cena 3 : A aula como acontecimento II

Pensando no uso das ferramentas da disciplina de Geografia, no início do ano elaborei uma sondagem, perguntando aos alunos sobre o que já conheciam da disciplina e sobre suas expectativas. Lancei a seguinte questão: “será que, na história da humanidade, a organização do espaço se deu sempre da mesma forma?” A partir das respostas, introduzi a geografia do bairro como tema.

O material do qual partimos foi um conjunto de fotos do bairro. Os alunos foram observando as fotos enquanto eu perguntava o que eles viam. Expliquei as diferenças entre paisagem natural e modificada, espaço geográfico e representação cartográfica. Questionei se as imagens das fotos sempre foram assim ou havia uma “dinâmica” na constituição das paisagens. Expliquei que, nas fotos, observamos a materialidade da ocupação do espaço. A partir delas, podemos questionar a desigualdade social na ocupação e sobre como vivem as pessoas nesse espaço. Quem são elas? Qual sua origem? O que fazem? Onde trabalham? Estudam ou não? Qual sua faixa de idade? Quais são os seus sonhos? Que tipo de lazer elas têm? Quem está trabalhando em casa, atualmente? Que tipo de atividade realiza?

Os comentários vieram de imediato: “Faltaram, nas fotos, os homens nas portas do bar, os carinhas na esquina e na porta da escola”. “Quem ‘dá um trampo’ e sustenta a casa, hoje, são as mulheres, por causa que muitos pais de família estão desempregados”.

Tentei alinhar esse comentário sobre as exigências do mercado de trabalho. Argumentei que, atualmente, as mulheres estão ocupando cada vez mais os postos de trabalho oferecidos. Elas, muitas vezes, são arrimo de família. Ficam horas fora de casa e enfrentam inúmeras dificuldades. Muitas vezes realizam uma tripla jornada de trabalho, sem tempo para acompanhar os filhos na escola. Muitas estão na economia informal, fazendo “bicos” para sustentar o orçamento doméstico. A mulher, hoje, tem outro papel na sociedade. De maneira silenciosa, está ocorrendo uma revolução em seu papel na sociedade. “Como vocês

percebem essa tensão no dia a dia, devido à situação da mulher trabalhadora, arrimo de família, do homem que está desempregado?”

Uma aluna respondeu que, enquanto essas mudanças estão ocorrendo, a televisão discriminava as mulheres, mostrando só um tipo de mulher, a dos bailes funk, que aceita ser chamada de *cachorra*, *preparada*, *potranca* etc.

Instaurou-se a discussão. Um aluno contra-argumentou: “as coisas acontecem assim porque as mulheres são safadas, não se valorizam, só se preocupam em se mostrar”.

Uma aluna mais velha, mãe de três filhos, comentou: “as mulheres estão muito fáceis. Ficam com qualquer um, são vulgares”.

“Espera aí não é toda mulher que é assim”, contestou uma aluna, enquanto outra completava: “É isso mesmo. Tem um monte de mulher que batalha pra caramba, pega ônibus cheio, trabalha o dia todo, cria os filhos, às vezes sozinha, porque os homens não estão nem aí, só cobram. A mulher fica com tudo nas costas, a casa, os filhos, tudo”.

Um rapaz argumenta: “É, eu sei, não dá pra falar que todas as mulheres são iguais. Mas tem umas que eu vou te falar! Olha aí as novelas, aquelas minas do Gugu. Agora tem mina vestida de enfermeira nos bailes”.

A sala estava agitada. Muitas falas ao mesmo tempo, diferentes sentidos sendo produzidos, olhares trocados. Alguns alunos silenciosos, outros incomodados. Alguns queriam falar novamente, inquietos. Faziam gestos com o corpo, balançavam a cabeça ora concordando, ora discordando, mexiam-se na cadeira, cruzavam a perna, descruzavam, colocavam a mão na cabeça, soltavam a mão, ora seguravam o queixo, ora soltavam.

A aluna que criticara o papel da televisão voltou a falar: “Mas a TV quer vender, assim, um tipo de mulher, entende? Nós, que somos pobres, não aparecemos nessas imagens porque nossa visão não interessa pra eles. Cê entende, professora, o que eu quero falar?”

Respondi: “Será que a mídia não quer vender um modelo de mulher, a sarada, a bem cuidada, a siliconada, a turbinada? Será que nós, mulheres trabalhadoras, nos enquadrámos nesse modelo?”

Um rapaz respondeu, em tom jocoso: “É claro que não”.

A maioria das alunas, se manifestou contra ele com vaias, chamando-o de machista: “Você não quer uma mulher que pensa, que estuda, que batalha”?, perguntou-lhe uma aluna. Outra completou: “Ele quer uma perua”. As colegas aplaudiram, vaiaram. O rapaz, num tom agressivo, gritou: “Olha aí o que a senhora fez. Essas *mina* pensam que tão podendo. Ficam todas nervosinhas. Lugar de mulher é em casa, cuidando dos filhos, dando Educação, cuidando do marido, cozinhando, deixando as coisas em ordem”.

Novamente as vaias. Alguns rapazes aplaudiram, outros silenciaram. A professora que estava trabalhando na sala vizinha abriu a porta, perguntando o que estava acontecendo, se estávamos tendo algum problema. Uma aluna respondeu que era só uma conversinha.

Minha argumentação veio na forma de uma explicação histórica sobre a condição social da mulher. Uma aluna emendou minha fala: “Nós não somos só Amélia”. E outra comentou: “Olha aí, querem que a gente compre um modelo, mas nós somos diferentes. Cê sabe que, se uma mulher é mais gordinha fora do padrão, é uma dificuldade pra comprar roupa, arrumar serviço e até namorado”.

Então argumentei que era uma tentativa do mercado construir um padrão de consumo em que é mais valorizado o *ter* que o *ser*. Hoje, as mulheres estão ocupando mais postos de trabalho. Será que a mídia não tenta abafar isso, até mesmo para não mostrar as mudanças que estão acontecendo ou para desprofissionalizar as mulheres? Com a imagem da enfermeira do funk, a mídia cria o modelo de secretária, de empregada doméstica, de mulher dona de casa e o modelo de “perua” consumista. “Não se mostra a mulher que trabalha fora, estuda, que é mãe, que batalha por um emprego que participa de movimentos sociais, que ama, que sonha, que luta”.

Pairou um silêncio entre os alunos. Então completei: “Pensando no programa do Gugu, hoje não tem mais a brincadeira da banheira, até porque outras emissoras mostram mulheres expondo o corpo cada vez mais. Aí, o que ele apresenta no Domingo Legal?” Um aluno respondeu: “a rebelião do PCC (Primeiro Comando da Capital), desgraças, enchentes, acidentes de carro. Eles fazem as

imagens de um helicóptero”. Comentei: “A mídia constrói acontecimentos. O público pensa: ‘ainda bem que isso não aconteceu comigo ou com minha família. Olha, o cara sabe que é área de risco, mas constrói na beira do córrego’. Mostram imagens, mas não há uma discussão dos porquês do acontecido. A enchente, por exemplo, é a construção de uma ‘verdade’, de uma visão de mundo. Isso é o poder de construir modelos ideais a respeito de um tema, assunto, situação. É o poder ideológico que, junto com o poder econômico, político e militar, constitui a super estrutura do sistema que, nessa sociedade pós-industrial tecnológica, diminui as distâncias. Daí mostram imagens ao vivo da cidade, fazem doações, tiram o cara do lixão, vendem a imagem da possibilidade de um futuro melhor. Mas não trazem a discussão das condições desiguais de vida, da periferização da pobreza, da marginalização social, da exclusão. O que a mídia tenta é construir o individualizado, mas com um desejo global”.

A aula estava terminando, era preciso fazer a chamada. A turma continuou com comentários paralelos e foi se despedindo. Um aluno comentou: “Eu acho que as aulas deveriam ser, assim, com mais debates. A gente, mesmo que não fale, entende mais como as coisas acontecem”.

Cena 4 - A história do cursinho voluntário

Durante o ano de 1998, muitos alunos procuraram alguns professores, tentando conseguir informações sobre os cursos das universidades. Desejavam saber desde as características das diferentes carreiras, como realizar o teste vocacional, até informações sobre a localização das universidades e seus custos. Essas questões eram levantadas nas aulas, nos corredores da escola e nos poucos minutos de intervalo entre uma aula e outra.

O ano foi terminando. Eu e algumas professoras sempre levantávamos a discussão a respeito das expectativas dos alunos que estavam terminando o terceiro ano colegial, já que o final do ano marca o final de uma trajetória do aluno na escola. Para nós parecia faltar algo. Gostaríamos de manter o vínculo que tínhamos com os alunos que estavam terminando o colegial. Sabíamos que eles viviam um momento especial de sua vida. Estavam cheios de sonhos, buscas e descobertas. O ano terminou, vieram as férias e nosso desejo ficou adormecido.

Em 1999 não trabalhei com turmas do terceiro ano. Porém, alguns alunos me procuravam para falar dos namoros, dos planos, das perspectivas e do desejo de ingressar na Universidade. Comentavam sobre a vontade de continuar estudando, de arranjar um bom emprego, de ser feliz. Também comentavam sobre a dificuldade que estavam passando, os problemas com a família, a falta de dinheiro, o desemprego. Falavam dos sonhos não vingados, abortados.

No segundo bimestre, a escola recebeu o material de divulgação da VUNESP, com uma fita de vídeo, um guia de profissões e dez manuais de inscrição. Realizamos um sorteio entre os alunos do terceiro ano. O desejo de preparar-se para o vestibular manifestou-se com mais e mais intensidade. Os alunos começaram a pedir “força”, orientação, roteiro de estudos, “um apoio, uma luz”, como eles diziam.

Numa reunião de HTPC, mesmo não sendo professora dessas turmas, manifestei o desejo dos alunos e pedi a colaboração dos colegas para organizarmos um cursinho voluntário aos sábados. A direção da escola já havia manifestado essa idéia e foi solidária. Meus colegas silenciaram. Sabendo da

dificuldade que seria encontrar parceiros para essa empreitada, fui costurando o apoio dos colegas mais próximos, conversando individualmente, ao mesmo tempo em que mobilizava os alunos para pedir apoio aos professores.

Passados alguns dias, voltei a falar publicamente sobre o cursinho, em uma reunião de HTPC. Um colega me disse que eu estava colaborando com a política educacional do Governo e com a desvalorização salarial, já que queria “doar” minha força de trabalho. Indignada, respondi que o cursinho não era “caridade”, mas mais um momento de formação para esses alunos. Se nós tivemos acesso à Universidade, por que não contribuir para que os alunos também o tivessem, se é isso que desejam e sonham? Por que não compartilhar? Silêncio. Terminamos a discussão e a reunião continuou com outros encaminhamentos.

Continuei procurando parceiros. Eu não via a proposta do cursinho desvinculada de um projeto maior, o projeto pedagógico da escola. Ele era o grande mediador, tanto da busca dos alunos, quanto da busca que eu empreendia, então. Mesmo entendendo que o projeto pedagógico articulava um conjunto de diferentes caminhadas que deveriam ser respeitadas, continuei negociando, argumentando sobre o papel da escola, sobre o sonho do aluno, sobre nossa esperança como educadores. Com muita insistência, consegui o apoio de quatro colegas, verdadeiras parceiras. Outros colegas manifestaram o desejo de apoiar, mas não tinham condições (falta de tempo, doença em família, problemas domésticos, outras atividades). Outros destacaram como empecilho o fato de as aulas não serem remuneradas e outros, a falta de material adequado a esse tipo de trabalho.

Contando com o espaço físico da escola, com nossa vontade e esperança, mergulhamos nessa aventura. Juntas, trocamos e tecemos aprendizado com diferentes palavras, gestos, segredos, sentidos e significados.

Para minha surpresa, lendo Bakhtin, encontrei pistas para compreender o processo vivido acerca da idéia e da implementação do cursinho. Compreendi que, se não há cálculo de possibilidades, o trabalho e a vida viram rotina. Não calculamos horizontes para o ontem, mas definimos prioridades, relevâncias que

direcionam os processos em curso. Assim, as utopias provisórias vão sendo forjadas nas relações pedagógicas.

Na organização do cursinho, nos propusemos a trabalhar os conteúdos em que os alunos tinham dificuldade. Fizemos um sistema de rodízio entre as professoras. A participação dos alunos, os questionamentos e a animação vinham-nos por inteiro, sustentando o desejo de continuidade nas adversidades e no cansaço. Encaminhamos alguns alunos para realizar um teste vocacional. Uma das professoras conseguiu organizar uma excursão para uma universidade. Os alunos adoraram.

Conseguíamos partilhar o interesse, produzir outros olhares. Vivenciamos, juntos, a solidariedade, o reconhecimento e a esperança. Encontramo-nos como sujeitos singulares, histórico-culturais. Nesse processo, ensinamos e aprendemos. Como destaca Freire (1996:36,37), só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.

O cursinho foi bastante cansativo para todos. Muitas vezes sabíamos e sentíamos que ultrapassávamos o limite físico, mas conseguimos superar o cansaço. Muitos alunos tinham um fôlego enorme, e isso nos fortalecia. Alguns questionamentos levantados no cursinho eram levados para a sala de aula. Durante a semana, os alunos procuravam os outros professores para ajudarem a resolver exercícios.

O fato de a escola ter aula aos sábados acabou criando grande curiosidade entre os alunos do terceiro ano e entre alunos de outras séries e períodos. Todos queriam saber o que estava acontecendo.

Com o encerramento das aulas do cursinho, no final do ano, recolhemos vários sentidos produzidos nessa experiência. Alguns alunos conseguiram passar no exame de seleção do cursinho da POLI, outros conseguiram bolsa de estudos em outros cursinhos. Alguns prestaram o vestibular no ano seguinte. Nós, professoras, conseguimos discutir a democratização do acesso à universidade.

Os alunos participantes do cursinho escreveram um bilhete de agradecimento e deixaram no mural da sala dos professores. Nós, professoras, nos sentimos reconhecidas, com o sentimento de que havíamos materializado a

idéia de a escola ser um espaço de produção de possíveis, apesar do esvaziamento que a rede pública vêm sofrendo ao longo dos anos.

O cursinho ensinou-me que a organização coletiva do trabalho docente passa pela articulação de “um trabalho com as pessoas coletivas, e não com o coletivo”, porque o “coletivo” só é possível com mais uma parceira ou parceiro que tenha o mesmo jeito de olhar e o mesmo desejo de construir sentidos comuns, em comum. No entanto, essas parcerias pontuais produzem efeitos de sentido no coletivo que, repercutindo de modos variáveis, trazem à tona engajamentos parciais, colaborações ocasionais, a aceitação (ou apenas tolerância) das tentativas do outro, ainda que haja questionamento sobre elas.

Esses movimentos miúdos, que dão a ver a positividade do trabalho pedagógico cotidiano, escapam aos mecanismos avaliativos e de controle que vêm sendo utilizados, tais como SARESP e o ENEM, que documentam a produção das escolas. Os dados por eles revelados não dão visibilidade do processo de desenvolvimento dos alunos e dos professores, nem da complexidade do cotidiano vivido na escola.

Quando iniciamos o ano letivo de 2000, comecei a trabalhar com os alunos do terceiro ano. Nesse ano, as lideranças políticas locais organizaram-se, junto com a população, para resistir à construção do cadeião.

Em nossa região, o governo do Estado havia autorizado a construção de um cadeião em um terreno público numa área de zoneamento residencial, circundado por oito escolas e pelo comércio local. Foram feitas reuniões com os moradores, com comerciantes e demais interessados, preparando-se para o enfrentamento político que ocorreria em breve. Foram organizadas passeatas e uma discussão com os representantes do Governo foi agendada.

Na escola, um grupo de professores passou a discutir com os alunos sobre as consequências da construção do cadeião. Manifestamos nosso repúdio e encaminhamos um abaixo-assinado.

O enfrentamento com o governo se acirrou. Em uma das manifestações, os moradores enfrentaram a polícia e provocaram o desmoronamento do muro de proteção da construção do cadeião. Desse movimento surgiu a solução de utilizar

a área para a construção de uma Universidade pública (FATEC), uma reivindicação antiga das lideranças locais e dos moradores. Levamos essa discussão à escola e isso criou em alguns alunos o desejo de ingressar na Universidade pública e de enfrentar o vestibular. Nesse contexto os alunos voltaram a nos procurar pedindo um apoio, argumentando que no ano anterior havíamos ajudado os alunos do terceiro ano.

Durante esse processo, acabamos entrando em greve e discutimos com nossos alunos o motivo da greve, que não era uma reivindicação salarial e sim contra a política de mudança da grade curricular, contra o processo de sucateamento da escola pública, a favor da democratização do acesso a universidade etc. Nossas reivindicações reforçaram o desejo dos alunos de se organizarem para estudar. Iniciamos as aulas do cursinho voluntário aos sábados nesse processo de enfrentamento e de luta política, contando, então, com um número maior de professoras.

Os alunos que haviam estudado no ano anterior colaboraram trazendo o material do vestibular e apostilas do cursinho da POLI. Eles ajudaram a fotocopiar textos. Um aluno explicava para os outros os exercícios, outros vieram a nossas aulas para dar dicas sobre os cursos. Alguns alunos quiseram participar novamente do cursinho. Outros que estudavam no terceiro ano, queriam participar mesmo sem a intenção de concorrer no vestibular. Um desses alunos passou a freqüentar mais as aulas do noturno regular.

No início das aulas do cursinho, vivemos a experiência de trabalhar com duas professoras de disciplinas diferentes, juntas, com a mesma turma. Com isso, conseguimos trocar saberes entre as disciplinas e também equacionar nossas faltas, sem prejuízo das aulas e do horário montado. Nesse verdadeiro trabalho em mutirão, fomos estreitando os laços com os nossos alunos.

Numa das aulas em que discutíamos um texto sobre a globalização excludente, do geógrafo Milton Santos, um aluno que havia feito inscrição na FUVEST, e que freqüentava o cursinho da POLI, comentou: “Historicamente, nós, da escola pública da periferia, sempre fomos vistos como os desinteressados, os que não querem estudar, os que não têm expectativas ou os que são explorados,

manipulados. Agora é nossa vez de não só levar na cara. Vamos lutar para ocupar outros espaços, mostrar que a gente não quer esse capitalismo deste jeito, que a gente tem nosso valor. Vamos ocupar outros lugares. Para isso, a gente tem que se solidarizar, como é o caso do cursinho. Não dá só para falar, é preciso fazer”.

Essa fala mexeu com todos nós. Nós, as professoras, sentimos uma grande expectativa em relação aos alunos. Sabíamos o quanto era difícil o acesso à universidade. Não passar no vestibular causaria certa frustração. Porém, sabíamos que não queríamos vender ilusões, mas a idéia de que as pessoas podem fazer, tentar, experimentar-se na busca de seus sonhos, até mesmo para não sucumbir frente às contradições do sistema capitalista excludente. O que nos interessava era a partilha desse momento, construir uma relação de confiança, produzir o desejo, a necessidade da resistência, estar junto, na luta, fazendo.

Sentindo que estamos sempre (re)começando. Procurávamos ajudar esses jovens a se afirmarem, a criarem com outros um mundo mais humano. Para tanto, compartilhávamos nossos saberes, procurando descolonizar a posição de que só o professor fala e sabe. Tentávamos construir a possibilidade do diálogo com os alunos, com seus e nossos sonhos, histórias, frustrações e desejos. Tentávamos colocar em diálogo os conteúdos sistematizados do saber escolar com a cultura desses jovens, provocando a inquietude, partilhando formas de participação. Como dizia a mãe de um aluno: “a luta dos pobres é isso, a gente vai aprendendo a fazer milagres pra aumentar a comida, pra não se desesperar, pra continuar se sentindo gente”.

Cena 5 – O olhar dos alunos e dos moradores sobre a escola.

A escola esteve sempre ligada ao bairro. Os moradores mais antigos lembram-se das primeiras escolas da região e da construção dos Grupos Escolares.

“...Então, ali era a chácara do Doutor Breves. E como aqui não tinha nada... ele era advogado, na época, né? A mulher dele era professora, pianista. Os filhos dele, um era aviador, o outro professor. Era a pessoa mais ilustre que tinha aqui, era ele, né? E ele ficou com pena. Tinha muitas crianças. Não tinha demais, como hoje. E foi um salão muito grande, que ainda existe esse salão até hoje, lá... o sobrado é aquele. E ele cedeu pra escola.

Foi a primeira escola que teve aqui no XV, uma escola particular. Não dava diploma, mas a senhora dele dava aulas, e ele contratou também professoras de fora, uma de manhã e outra de tarde...

Eu estudei lá. Eu, minha irmã D., e muitas mais, muitas mais de nosso tempo estudamos ali. Só que ali não dava diploma. Quem queria estudar e ter diploma ia pra Itaquera. Lá onde é hoje, a... como é que chama aquilo? A Prefeitura...

Ali dava diploma. Mas não era grande, também não. Era um salão ainda menor que o do Breves. Mas só que ali dava diploma.

O MR é um dos primeiros Grupos, um dos melhor até hoje, né? Foi depois da escolinha do senhor Antônio Sett que foi feito o grupo MR, um dos primeiros grupos, não sei a data em que foi fundado. Mais tarde os outros dois”.

Outra moradora pioneira conta a respeito de outra escola, que funcionava de um modo diferente das anteriormente descritas:

“Era na casa. Nas casas da paróquia. Os professor vinha procurá os aluno na casa. Depois, pegava os aluno, ou a pessoa mais ou menos dava uma sala pra dar aula, e dava aula na salinha. Já os meus fio estudaro tudo no MR. Todos. Os seis filhos”.

Desde a criação dos Grupos Escolares, sua ligação com a população local é muito forte. Assim analisamos dois entrevistados:

“Eu acho que a população depende muito da escola. Uma porque as crianças precisam do estudo. Outra também porque é a única fonte de informação que se tem no bairro. A escola é a única fonte a que as pessoas podem recorrer pra se informar, pra pedir ajuda em casos de... de enchente ou coisa parecida. Então, a escola tem um vínculo muito grande com a população.

Eu não consigo ver esse bairro sem essa escola. Nesse bairro, essa escola é fundamental. Na ausência de espaços públicos no bairro, na falta de lugares de encontros para os jovens, escola é um espaço de vivência, de encontros: a praça do bairro. Você vê, uma mudança brusca, né, todas as áreas estão ocupadas, não se pensou em área verde, área de lazer, área de vivência, né? Você vai ter que viver dentro do caixote? Então, a escola acaba sendo esse espaço de encontro, convivência”.

Eu mesmo. Sempre morei aqui na Progresso. Morei, acho que duas ocasiões no XV, mas curtas. E o lance da escola... Sempre morei aqui, ó, do lado dessa escola. Aí não tinha vaga. No 1º ano, eu fui lá pro MR. Interessante, né? E depois apareceu vaga aqui na escola do lado no 3º ano. Eu já estava habituado lá no MR desde o prezinho, fiquei por lá mesmo, até a 6ª série. Na 6ª série, comecei a trabalhar. E foi quando eu parei de estudar. É aquela coisa automática”.

A escola, a exemplo do bairro e da cidade, é um lugar de passagem e de iniciação para uma vida pública. Tal qual a rua onde, mediadas pelas relações de vizinhança, crianças e jovens experimentam-se nos espaços coletivos, na escola também experimentam-se em relações que, mesmo não lhes sendo estranhas, tampouco lhes são familiares.

Na escola, a criança e o jovem encontram-se e confrontam-se com pessoas e práticas parecidas e/ou diversas daquelas com que convivem no âmbito da casa e da vizinhança mais próxima. Reconhecem-se no outro, estranham-se no outro. Ali, sem a presença e a ajuda dos pais e parentes mais próximos, constroem suas relações de amizade e de inimizade, expõe-se, em sua

singularidade, ao outro e a seus juízos, apropriando-se de novos conhecimentos e de novos lugares sociais.

Na escola, crianças e jovens experimentam outras variações da pressão do corpo social sobre o individual, constituindo-se como seres humanos de seu tempo e lugar. Crianças e jovens aprendem a ser alunos, aprendem a estudar, aprendem rotinas, rituais e regras de convivência próprias às relações produzidas no espaço escolar. Ali eles crescem, elaboram sentidos da existência e *acumulam na memória fragmentos de saber e de discurso que , mais tarde, determinarão sua maneira de agir , de sofrer e de desejar* (Certeau e Giard, op. cit.: 206).

As escolas, acolhendo as várias gerações de moradores do bairro, vão ganhando lastro na memória local. Sua presença vai se tornando familiar nas casas e nas ruas do bairro. As famílias compartilham parte de sua história singular com o espaço e as relações escolares. Pela escola passaram filhos, netos, irmãos. Professores, diretores, e funcionários da escola vão se tornando familiares, parte da história do bairro e de seus moradores. As festas escolares também se tornam parte do calendário local.

Embora não seja a única escola do bairro, a MR é reconhecida e valorizada pela maioria dos moradores. Além de ter sido o primeiro Grupo Escolar, por ela passaram, em diferentes momentos de sua história, representantes de quase todas as famílias do bairro.

Como enunciam sua experiência escolar os ex-alunos entrevistados? Diante da beleza de seus depoimentos, resolvi não dilacerá-los em favor da categorização do conteúdo. Apresento o que esses ex-alunos disseram (e como) sobre sua experiência na escola.

“Eu nunca deixo de falar que o MR é a minha escola. No aniversário do XV, desfilando, achei bonita. Revi professores que não via há muito tempo. Embora os professores da minha época tenham quase todos saído, ficaram uns quatro, cinco.

No primário eu gostava de estudar. Fui uma boa aluna . Tirava boas notas, não fazia bagunça, tinha pouquíssimos amigos. Acho que tinha depressão, uma

coisa assim. Depois, com a troca do governo, fui estudar no MR e lá encontrei gente de várias escolas diferentes e formei meu grupinho de amigos.

O MR foi uma escola de vida pra mim. Sempre me dei bem com os professores. Era uma aluna muito inteligente. Quando fui pro ginásio, colégio, eu não fui das melhores alunas, mas não era das piores. Conversava bastante com os professores, conversava, recebi muito conselho. A mesma coisa eles faziam com minhas amigas e a gente procurava manter relação de amizade que prevalece até hoje em dia. Tenho amizade com diversos professores.

Aproveitei bastante, quando estudava. A gente se reunia pra estudar, ensaiar, cantar, pra ir à igreja. Na escola, o pessoal era bem interessado. Foi divertido. A escola foi um lugar que alastrou bastante nosso vínculo artístico. A gente até formou um grupo de samba, só de mulheres.

Hoje eu tenho bastante amigos na igreja, sou coordenadora de um grupo com mais de 60 jovens, uma vez por semana. Mas sinto falta de encontrar com aquela centena de jovens todas as noites, todas as tardes, as brincadeiras, conversas, fofocas, as brigas, até, os professores. Tinha o círculo vicioso de se encontrar sempre, beijar todo mundo, de estar sempre alegre. Nos momentos tristes tinha sempre alguém pra apoiar, pra ouvir e ajudar. É disso que a gente sente mais falta, eu e minhas amigas.

A gente acha que a escola é um local onde só se leciona, mas ela é bem mais do que a gente espera. Não vou dizer que todos sentem assim, mas as pessoas não vão lá pra estudar, mas porque têm um monte de amigos, é legal e ... A gente ouve, muito, as pessoas dizendo isso. Creio que as pessoas gostam de estar na escola. Quando eu posso, volto lá. Os de fora falam que o MR parece uma prisão, tudo fechado. A escola é muito fechada.

É triste, porque a escola é o único marco que esse bairro pobre tem. Se a gente não tem acesso às coisas, o mínimo que devia ter era à escola. A escola tinha de ser o veículo de comunicação entre a sociedade entre os alunos. Teria que juntar esses dois. A escola poderia mudar muita coisa no bairro porque ela tem um poder muito forte. A escola deveria ser mais aberta não só pros alunos

que estudam lá, mas também para os que estudaram. Mas eu acho que o MR é um ambiente agradável de ficar.

Faz três anos que estudei lá e eu dou mais valor à escola do que muita gente que está lá. Eu não saía. O único lugar que eu arrumava, me maquiava pra ir era a escola. Como os funcionários e os professores da escola procuravam manter um relacionamento de amizade bem legal com os alunos, a gente se sentia bem. Isso faz com que haja aproximação maior e com que a gente leve em consideração o que o professor está falando, pra não achar que aquilo é uma coisa teórica, mas prática.

O que me marcou mais foram os professores. Tem você, a F., a T., a S.... só comecei a levar a sério depois da 8ª série. Nos outros anos era só bagunça, mas sempre tirei nota boa.

Trabalhos que envolviam criatividade, eu sempre gostei de fazer coisas diferentes, assuntos polêmicos. Eu não gostava muito de exatas, mas de matérias que envolviam... criatividade. História, Literatura, Geografia...

Tinha aquelas aulas como Física. A professora, coitada, sofreu na nossa mão. Até fogo nós colocamos nos cadernos. Nós nos juntamos com os meninos, tipo, o W., o P., R... A professora R.. Os meninos tudo pra diretoria. No mesmo dia, a árvore de fora pegou fogo. Pensaram que fomos nós. Os bombeiros lá, apagando o fogo.

98 foi o ano que me marcou mais. Conheci o "L". Teve muita briga. Basquete, eu jogava basquete. Ganhei um campeonato, mas até hoje, a escola não entregou a medalha.

A escola contribuiu bastante, não só na parte de conhecimento, mas de humanidades, de convívio. Os erros que acontecem na escola por parte da direção e dos professores foram leitura de vida porque vi que eu podia criticar. Eles não são deuses e nós umas formiguinhas. Pelo contrário, a gente vê bem a relação um com o outro. Foram os erros da escola que fizeram mais fácil a gente saber criticar, escolher. Pediam a opinião, a gente dava".

“Bom, moro aqui no bairro já há catorze anos e estudo aqui desde a 1ª série. Foi por aí que começou a criar aquele afeto. Me lembro ainda como se fosse o primeiro dia, eu lá no pátio, esperando, e foi legal que no primeiro dia de aula não me chamaram no palco. E nessa hora, chamaram todos os alunos e não me chamaram. Fiquei o único no pátio, sozinho. Aí fiquei que nem desesperado, comecei a chorar, falei “Não vão deixar eu estudar”? Depois de três dias, arrumaram minha situação e eu entrei na sala. Nunca esqueço, até hoje, eu cheguei, botei o meu materialzinho lá, todo tímido, e nunca imaginava o que iria representar pra mim aquela escola, a partir daquele momento. E aí comecei, né, a estudar, fui um bom aluno naquele tempo, boas notas, e sempre crescendo com o pensamento aqui dentro da escola.

Na 5ª série, eu era um menino quieto, calmo. Naquele tempo eu já começava a pensar: “Algum dia eu tenho que fazer alguma coisa para melhorar isso aqui”. Isso aqui vai ter que ser uma coisa melhor do que já é. Naquele tempo, quando estava no intervalo, quando era aula vaga, eu já falava assim pras tias: “Tia, deixa a gente carregar as panelas. A senhora dá bolacha, depois, a gente vai carregar as panelas pra senhora”. Aquilo já foi o começo. Muita gente no pátio: “Ah, eles estão carregando, são empregados da escola”. Só que dentro de mim tinha alguma coisa, né? Então a gente tinha certeza de que poderia, naquele momento, fazer alguma coisa pela escola. Eu não esqueço de que, como comentei com a senhora, de que um dia eu faria alguma coisa por essa escola. Alguma coisa que melhorasse um pouquinho. Aos poucos, eu consegui.

Aí eu comecei a engatilhar meu espaço aqui dentro da escola, como suplente do grêmio estudantil. Depois veio eu entrar no grêmio, de verdade mesmo. Como eles começaram o ano e não terminaram, a diretoria da escola me convidou. Perguntou se eu não queria dar continuidade ao trabalho e montar o meu grupo. Aí foi quando eu topei, que era a minha chance, que eu sonhava há tantos anos, que foi quando montei o grêmio e comecei a caminhar. No ano retrasado... saímos daquele mundo e começamos a entrar em outro.

Eu chego às sete da manhã na escola, fico até meio-dia, corro em casa, volto, participo de todas as atividades do período da tarde, corro em casa, tomo

banho, para depois vir pra escola. Só que eu não assisto as aulas. Já são dois anos que eu estourei por faltas. Não foi legal foi quando cheguei na sala e disseram: 'Você tá reprovado por faltas'. Só que isso aí já... Aquilo foi bom, porque me fez refletir sobre a vida. A gente tem que tomar um tombo desses pra ver que a coisa não é daquele jeito que está caminhando.

Eu sei que é complicado você passar o dia inteiro na escola e no seu horário, você não frequenta. Nos outros anos, eu praticamente não tive problema de falta. Meu problema começou quando vim pra noite. Não sei se à noite é um pouco mais liberal, tem a coisa de se poder ficar mais à vontade do que aquela coisa rígida da tarde. Então, eu não me adaptei à noite. Não tenho vontade, não vou estudar à noite de jeito nenhum, porque acho complicado. Não sei o que aconteceu. Nos outros horários eu estava aí numa boa mas, no meu horário, é um fracasso. Dentro da sala de aula, quando eu entrava, fazia alguma coisinha, mas é uma coisa que não entendo.

O grêmio é o mais importante pra mim. O grêmio está vendo o melhor pra dentro da escola e pra comunidade, também. Com certeza, está influenciando lá fora, também. No começo desse ano teve o problema da enchente lá embaixo, e você foi uma das pessoas que acompanhou, que foi solidária, que esteve com a gente quando tentamos ajudar as pessoas.

Aquele foi o dia mais marcante da minha vida, nunca na vida eu vou esquecer. Eu sou sempre chato, quero sempre estar bonitinho, bem vestido, aquela coisa, e aquele dia eu cheguei na escola com os pés cheios de barro e não quis ligar para quem estava olhando pra mim. Minha intenção era pegar aquele caldeirão, aquele chocolate e levar pro pessoal que não tinha o que comer. Não esqueço até hoje uma criança correndo com um copinho, falou: "Enche aqui, que eu vou dar um pouquinho pra minha mãe". Essas coisas marcam a gente lá dentro. Nunca vou esquecer aquele dia. Aprendi a ver outra realidade. Minha casa, antigamente, enchia e parou. Só que eu não posso pensar: 'Parou, beleza, a minha parou'. Só que eu não posso pensar que a minha parou de encher. A do colega encheu. Tenho que pensar no trabalho do outro.

Esse problema na comunidade é muito grave, a comunidade está sofrendo demais com enchente. Pessoas perdendo familiares. Vi algo lá embaixo, que a mãe correu, machucou a perna para salvar duas crianças. A mãe não tem culpa de não ter onde morar e acabou construindo perto do rio. É um terreno onde não vai pagar nada. O que a gente pode estar fazendo, eu não sei

Nesse dia, um monte de gente, alunos do MR, vieram pegar chocolate, pegar bolacha, e disseram: 'Obrigado por ter levado lá'. Gente, alunos que nem falavam, que, particularmente, nem gostavam de mim. 'Ó, tal pessoa mandou obrigado pra você'. A escola, nessa parte, a daqui está ajudando e é legal fazer esse papel. Você passa cinco horas da sua vida aqui dentro. Metade da sua vida, você passa aqui, e então é sua família também.

Bom, o que eu penso, o que eu quero é que no ano que vem eu tenha um projeto bem melhor para o grêmio. O grêmio teve alguns problemas, aí, e ano que vem vou dar continuidade bem maior, eu penso assim. O grêmio é legal? É. Ajuda? É. Só que eu quero uma coisa mais ampla. Ano que vem, estou conversando com um pessoal aí, eu quero mexer com uma coisa no bairro. Estar formando essa associação de bairro, e com essa associação, poder ajudar as pessoas, as pessoas da enchente, meus colegas que estão lá fora porque precisam de ajuda, e as que vão vir, que vão precisar de ajuda. Muitas vão estar vindo. O que eu espero é estar ajudando aqui, o povo do bairro, a mudar sua imagem. Mostrar para as pessoas que aqui você tem capacidade e força de vontade. Não é perder a esperança e achar que tudo acabou.

Não se pode encarar a escola como vir aqui aprender a ler e escrever. Tem que encarar outra realidade, também. Aos poucos, aqui, fui crescendo. Empurraram daqui, dali, deram conselho daqui, dali. Eu aprendi a crescer. A escola é importante nesse papel. Não só dentro da escola, mas para a vida lá fora também, para a gente ter o pensamento diferente, fazer melhorias para o bairro. A escola é muito importante na vida de qualquer um.

Tanta paixão pelo MR, nossa... Não sei se é porque eu estudo aqui desde a 1ª série... aqui eu aprendi muita coisa. Aconteceu muita coisa na minha vida aqui dentro dessa escola. Crescimento, tombo, assistir aula, aprender, namorada...

Muita coisa aconteceu aqui dentro. Aprender a ser alguém na vida, com certeza, acho que foi aqui dentro”.

“Essa minha interação afetiva com a escola se iniciou desde a 1ª série. Sempre fui muito falante e conversava com todo mundo, desde a faxineira até o diretor. Conquistei meu espaço e procurei deixar uma marca, meu caráter, personalidade, a relação que eu tive com os professores. Essa troca... não tem que estabelecer. Não há limites. Esse processo afetivo rompeu os muros do colégio. Tem professores que eu lembro, porque a gente perdeu o contato, mas tem outros que a gente tem amizade e um vínculo extra-escolar.

Toda a minha interação escolar com professores e em geral influenciou muito minha escolha. É um sonho que estou concretizando”.

A ex-aluna entrevistada aponta a escola como possibilidade de construção de um projeto pessoal. Atualmente, está no terceiro ano do curso de Letras e planeja seguir carreira na área da Educação. Ela vislumbra “defender essa bandeira com todas as forças”.

“Me esforçava muito, tinha facilidade. Foi uma opção que não foi forçada e a escola contribuiu muito na transmissão do conhecimento e todo um vínculo, troca de experiências. Tenho ótimas lembranças. O conteúdo era bastante sólido. O que me marcou... O processo escolar em geral. Na 1ª série, eu era meio problemática. Eu não gostava dessa coisa de aluno exemplar. Aluno exemplar é o que tem a preocupação com uma formação sólida pra construir uma vida melhor. Ele consegue enxergar além das entrelinhas. A escola não é só um prédio, tem algo além. É o que reconhece a importância do papel do professor em sala de aula, valoriza o conteúdo, que pesquisa, que se envolve com os estudos. Ainda bem que essa relação está mudando. O mundo globalizado traz outros valores pras pessoas. Tem que ser uma parceria muito articulada porque a escola é uma necessidade do ser humano. Ajuda o jovem a se projetar pro mundo. Tem que estar unida, unificada com o jovem, com projeto, dando espaço, temas que interessem a ele. Trabalhar com conteúdo com contexto, que não desvincule da

realidade, que tem a ver com a vida dele. No caso eu, que sou da periferia, discutirmos na escola o sexo, as drogas, a violência. A escola tem que quebrar tabus. O jovem tem que se colocar nesse espaço que é dele. Tem que articular a participação e a ação.

A escola pública educa, sim, ela é suficiente, é claro com ressalvas. Mas todo meu aprendizado foi valido e pretendo seguir a carreira da Educação e pretendo defender essa bandeira com todas as forças”.

“ Eu era uma boa aluna. E uma boa aluna tem que fazer lição, respeitar o professor, as outras pessoas ao redor... Não adianta fazer a lição e não entender. Tem que perguntar pro professor. O professor passa um litro de lição na lousa. Você copia e, quando chega em casa, você lê e não entende nada. Você não absorveu o conteúdo. Às vezes, enchia o saco dos alunos. Era só texto, só lição na lousa, só copiar e você não absorvia. Mas quando as aulas eram seminário ou mais... faladas, você absorvia mais e ia pra casa com a certeza de que aprendeu. Esse era o tipo de aula (de) que eu mais gostava. Era quando você entrava em debate com o professor. Ele jogava um assunto e você tinha que discutir. Nesse ponto eu me saía melhor, pois tinha mais liberdade pra falar.

Sempre fui questionadora, inquieta, envolvida nas discussões da escola. Acho que a escola ajudou a me formar desse jeito, porque se fosse uma escola cheia de certezas... Se não fosse uma escola com defeitos, acho que eu não ia conseguir chegar e questionar os defeitos que a escola tinha. A estrutura do MR, com defeitos, me abriu espaço pra começar a falar que aquilo ali estava errado, que não estava certo, que o professor não pode tratar assim o aluno, nem o aluno ao professor. A partir da estrutura que o MR tinha... me deu espaço pra reclamar das coisas e até hoje eu sou assim. O que está errado eu falo. Dou idéia do que acho que está certo. Eu via que a escola não estava do jeito que eu acho que era certo, eu questionava.

Eu tinha espaço pra questionar. Nunca levei reclamação sobre isso. De outras coisas, sim, mas quando discutia, quando discuti com a R., ela nunca

chamou minha mãe. Minha mãe nunca teve necessidade de ir ao MR. Quando a diretora encontra minha irmã, até hoje ela fala que eu sabia discutir e não exigia coisas absurdas. Eu sabia o ponto onde tinha que ir. Ela me dava espaço.

Mas eu faço uma crítica da relação da escola com a comunidade. Há coisas que a gente podia fazer para que a comunidade interagisse com a escola e a gente era sempre barrado. Na última festa junina teve confusão. A própria comunidade parece que... não se integrava, não queria ajudar. Quando tinha reunião de pais... e a R. e a A. davam idéias para que a própria comunidade ajudasse o MR, as pessoas não queriam. “Ah, eu não estou nem aí. Meu filho tem que estudar, não tem que ter luxo”. As pessoas não queriam essa união. Só que, na hora de reclamar, todo mundo reclamava.

Eu estou acabando o 3º ano. A gente tinha um grupo muito próximo. Era eu e o I., D., A., A....Eu e o D., desde a 1ª série a gente se conhece. A gente era muito unido, se divertia muito na sala, enfrentava os professores... Porque era o mesmo grupo de bagunceiros e era o grupo dos inteligentes, também, porque era o grupo que mais tirava nota alta. E as meninas tinham inveja de mim porque, ao mesmo tempo (em) que eu era amiga dos meninos, de algumas meninas eu era amiga também. Sentiam ciúme. O A... As meninas gostavam dele... bonitão, era... alto... Só que hoje teve prova da Fuvest. Ele fez. Nem deu tempo de ligar pra ele. O A. está na faculdade, o D. e o I fazem curso... só que dispersou, a gente não se encontra como antes. Eu sinto muita falta. Cada um seguiu seu rumo e o grupo dispersou”.

“Minha vida na escola eu adorei, eu aproveitei muito tudo que eu vi aqui foi muito legal, tanto aprendizado, professores... Eu gostava muito do tempo que eu estudava, porque os professores se preocupavam com a gente. Eu zoei muito, zoei demais quase não entrava nas aulas, mas o que eu guardo da escola são as amizades..... a escola me ensinou muitas coisas e me deixou muitas saudades.

Guardo boas lembranças, a maioria, mas também muitas tristezas.

Teve uma época em que agente adorava jogar bola. Jogar futebol, assim, agente amava, chegava lá, os meninos estavam dominando a quadra, eles xingavam agente, agente xingava eles, a gente ia para diretoria tomar convocação. No outro dia, chamavam a nossa mãe, ela não vinha, a gente vinha escondido.

Aqui na escola eu tive muita briga com menina por causa de homem. As meninas odiavam a gente. Só sabia, na hora do intervalo, olhar para os meninos e arrumar briga com as meninas. A diretoria teve que fazer muitas intervenções nas brigas da gente. Se deixasse rolar, ia virar um caos. Era obrigação da diretora. Se deixasse o pau rolar, tava todo mundo quebrado. A gente não ia aprender nada, ia se ferrar toda vez...

A escola tem que ensinar conhecimento sobre o mundo e também sobre a vida. Acho legal falar sobre o que seria legal a gente fazer... tem que ter na escola. Informação e formação de caráter, é tudo. Tem que ter integridade. Isso a escola também ensina. Eu sei que tem muita coisa na escola que está errado, não da parte de professores, dos diretores, não, mas das pessoas que freqüentam. Hoje sinto falta dessa formação, porque eu cabulava muito”.

“Sinto muita saudade, se pudesse voltar no tempo, voltaria. Eu era mais feliz antes. Agora a gente vai crescendo, não pode mais zoar, porque pode vir conseqüências mais pra frente. Naquele tempo, a gente não estava nem aí... A gente brigava muito por que acho que era fase. Vinha tudo nas minhas costas depois, né? Não me arrependo das coisas que fiz, só do que a gente não fez.

Só que agora vai ser diferente, sinto muita saudade ! A gente inventava tanta coisa, foi um grupo que se uniu muito, até hoje eu tenho amizade... Foi preciso estudar junto para construir uma amizade. A escola traz pessoas boas pra você também , amizade, aprendizado, diversão. Não é só obrigação. É legal conhecer pessoas novas, vai aprendendo com outras pessoas, principalmente aqui no XV, que o pessoal não se une pra fazer as coisas.

Podia ser um bairro melhor se a gente se ajuntasse mais, se a escola ajuntasse voluntário pra arrumar o XV. Um point onde os adolescentes se encontrassem. Coisas até... limpeza, esses negócios... de ajuntar pra melhorar. É muito parado.

O MR é a escola mais popular aqui no bairro, 70% dos moradores do XV estudam no MR. Devia ter mais trabalho voluntário de alunos. O bairro é bom. Só que precisa ver nossos valores em relação ao bairro. "Moro aqui e tal, mas não quero saber se moro ou não, só quero saber da minha casa". Não. É legal fazer trabalho voluntário, ajudar a pintar um muro...a escola incentivar esse tipo de trabalho. Não tem isso. Devia escalar alguns alunos porque sempre tem alguém querendo ajudar. No dia que me chamarem a fazer algo pelo bairro, eu vou fazer. Por que não ajudar? É o bairro (em) que eu moro. Tenho que preservar aquilo que eu desfruto. Queria que o bairro tivesse um ponto legal pra ficar sem sair... Porque é assim, se quiser sair, tem que ir pra um lugar longe. Não pode ser aqui porque aqui não tem nada. É legal se tivesse a união entre o bairro e a escola ... pra preservar, melhorar em relação aos vizinhos... A Parada XV não tem muita união.

Aqui na escola, passei muitas coisas boas, mas também ruins. Tipo assim... teve uma época (em) que eu não conseguia nem mais vir na escola. Cabulava muito, porque namorava com o "B". e, então, perdi um ano. Aconteceu de eu perder ele... assim, ele teve um acidente de moto e ... a gente namorou três anos e parecia que tudo tinha se acabado do nada. Eu vinha pra escola, mas, a partir desse momento, eu não conseguia mais vir de blusinhas decotadas, eu já não gostava muito de me arrumar... Tinha que me arrumar pelo crédito que tinham me dado: a "paquitinha" da escola já não vem mais "paquitinha".

Eu vinha pra escola porque a escola é um ponto de encontro pra botar a fofoca em dia... "hoje aconteceu isso na minha casa e eu não tô a pampa e tenho que ficar aqui na escola porque, se for pra casa, vou ficar pensando coisa ruim". Eu mesma, quando o B. morreu, fiquei paranóica, chegava a fumar maconha, que eu nunca imaginava fazer. Me misturei com umas pessoas que não tinham nada a ver comigo. Deixei minhas amigas verdadeiras de lado... Foi um refúgio pra parar de pensar, mas estava entrando num mundinho em que várias pessoas já

entraram. Um mundinho que, de repente, bum, explode. Você acaba com sua vida. Saía da escola, já não tinha mais minhas colegas, que elas já tinham terminado o ano, ficava na porta, fumava... Alguém via a R. fumando maconha. Meu irmão vinha, pesava na minha, ficava minha mãe triste... Naquela época, minha mãe vinha direto na escola.

A escola foi um refúgio. Não ficava em casa pra não pensar demais. Tentei me matar e vinha pra escola pra conversar. Se estivesse chorando, alguém ia chegar 'Ô "R"., o que que tá pegando?' Todo mundo já sabia porque conhecia o B. Então vinha e conversava comigo. Depois dessa época que fumei... tenho até vergonha de falar... que fumei maconha. Quando vi que estava fazendo uma coisa errada, as pessoas falavam 'Você não é assim', pessoas que nunca tinham falado comigo. É uma coisa que eu vou levar pra sempre. Sempre tinha alguém pra conversar. Parei com esse negócio, eu me sentia bem na hora, falava coisas nada a ver, rindo, me abrindo. Os meninos falavam 'Ó, lá, a louquinha tá se abrindo pra mim'. Na escola tinha sempre a diretora, professora, um colega. Parei, pensei 'isso não é vida pra mim'. Tá certo que perdi a pessoa que eu mais amava no mundo depois de Deus e da minha mãe. Mas não precisava acabar a minha vida com droga, não precisava me jogar debaixo de um carro, isso ia trazer tristeza pra muita gente que gostava e precisava de mim. Foi uma fase muito difícil aqui na escola. Hoje, muito do que fiz de errado, parecia um caminho de pedra... Uma coisa que nunca mais quero ver é maconha na minha frente. Estou aqui contando o que passei, mas podia não estar aqui... A pessoa que convivi três anos, ia pensar: 'Por que ela mudou?' Todo mundo erra, mas eu levei um tapa na cara da vida pra acordar (...) A escola foi um refúgio, onde consegui me levantar.

Na escola tem professores preocupados.. hoje vejo a escola e tanta coisa que eu convivi, como uma coisa boa na minha vida. De tudo um pouco a escola ajudou na vida da gente. Na escola, a gente aprendia uma coisa legal, chegava em casa 'ô, mãe, aprendi isso, isso hoje na escola. Aprendi que isso eu não posso fazer porque vai acontecer isso. Isso aqui é errado'. O que a gente aprende na escola, a gente leva pra casa de exemplo. Eu tinha que levar exemplo pra minha irmã menor. Ela já vê o que eu passei, o que aconteceu comigo, o que fiz de

errado. Já passei pra ela não cometer os mesmos erros que eu. A escola passa coisas boas”.

“O pessoal que eu costumo sair pra me divertir em festas é o pessoal que agente estudou junto, que fez amizade dentro da escola. É uma amizade gerada pela escola, não é uma amizade da rua. Eu tenho amigo tal que a gente sai, que a gente se reúne final de semana. Se tem uma festa pra ir os amigos que eu vou chamar são esses. Os amigos que eu fiz na escola, os amigos que estudaram comigo .

A escola é o único lugar em que você pode encontrar pessoas para fazer amizade e depois estar indo na casa da pessoa. Estudei no MR três anos. Moro há quatro no XV. Terminei o ano passado, tal, e pra mim a escola sempre foi o local de lazer, um lugar pra rever meus amigos. Então, desde o primeiro ano que eu estudei aqui, já era assim. Já vinha gente que não estudava mais, que tinha terminado, pessoal sempre vem aqui. O MR é uma escola que está sempre de portas abertas pros ex-alunos.

Os alunos estão sempre entrando, saindo, não tem aquela barragem das outras escolas. Aqui a gente se sente bem, tal, tem amizade com os professores, com a direção da escola.

Aqui a comunidade, mesmo, se resume no MR. Todo mundo no XV, eu acho que já estudou no MR. Quem não estudou ainda, vai estudar, com certeza. É um lugar muito importante no XV. Além de um local de aprendizagem, é a maior área de lazer do XV.

Aqui no MR, fiz grandes amizades e tenho elas até hoje. A gente sente muita falta da escola e eu sinto muita falta da 8º série. Eu mudei pro noturno e tinha outra expectativa. Eu namorava escondido. Dava mais um tchan, uma ênfase no namoro.

Foi uma experiência muito boa. O ponto de encontro hoje, onde o pessoal fala: ‘vamos lá na escola’, é a escola. Não tem uma sorveteria, não tem uma quadra esportiva boa que tenha alguns eventos, alguma coisa que possa falar:

Sábado tem alguma coisa, pô, vamos pra lá. Sexta, tal dia, assim assado. Não tem. Então o pessoal acaba se encontrando na escola até os antigos alunos que nem eu. Eu gosto de ir lá na escola. Você vai na escola, encontra muitos amigos, relembra muita coisa, vê ex namorada, ex paquera, vê como a pessoa mudou.

Eu fiz o 3º ano numa turma (em) que todo mundo tinha estudado junto. A gente conhecia a história de todo mundo, já tinha se paquerado e ficava zoando o tempo todo. Tinha a nossa turminha, era uma turma muito boa. Foi muito gostoso, A gente colocava apelidos nos professores, imitava professor. Parecia que era uma festa todo dia.

Foi um ano que a gente já começou assim: esse ano vai ser o último ano. A gente vai acabar com a escola. Nós vamos detonar. A gente vai dar trabalho mesmo! A gente vai bagunçar, a gente vai namorar, não queremos saber de estudar nesse último ano. Esse último ano é pra fechar, mesmo!

Então, foi bastante turvado, e eu cheguei no final do ano com muito medo, porque eu tinha expectativa que eu ia repetir, por eu não ter estudado, por muitas faltas, por falta de nota, e eu comecei a ficar com medo.

Quando caiu a realidade, caiu lá pra outubro, novembro. Aí, começou o desespero, porque todo mundo bagunçou, fez o mesmo ritmo, só que estudaram também, e eu não, eu só baguncei e esqueci do estudo. Aí falei: 'Meu Deus, vou repetir, e tô frito'. Ano que vem, essa galera não vai estar aqui. Só vou estar eu, aqui. Então, vou estar muito arrependido. Então, tenho que correr atrás do prejuízo.

Foi muito difícil, porque eu não estava mais a fim de estudar, mas a gente foi empurrando com a barriga até que conseguimos passar. Eu sinto muita falta da escola... Por isso que bate a vontade de ir na escola, rever o pessoal.

O movimento do bairro, da Parada XV, tá na escola. Não tem outra. Eu acho que não tem outro point. O MR foi uma escola que... ela abrigou, ela confortou muita gente da Parada XV. Muitos. Então muita gente tem história, as histórias são muito boas.

O Grêmio foi espetacular. Eu achei que foi uma coisa que marcou muito só que era meio atrapalhado, a gente sonhava muito e falava muito e nada de agir,

muitas vezes a gente foi cortado. Às vezes quando a gente ia fazer alguma coisa era cortado. A gente ficava muito desmotivado com uma coisa: a gente tentava só que os próprios alunos reprimiam, criticavam, cobravam muito e não ajudavam. Mas a gente queria fazer uma organização para todos resolverem juntos os problemas da escola só que eles não viam isso. Viam que era gente que tinha que fazer tudo e isso acabava complicando. A gente acabou arrumando muitos conflitos com os meninos da escola.

Eu acho que vou ficar velhinho e a melhor parte da minha vida foi o colégio. Pra muitos, é isso. É onde você conhece muita gente, principalmente se você for uma pessoa desinibida, que gosta de amizades. Então, o que marcou, pra mim: as amizades, os namoros, as brigas... Eu acho que o que marcou, mesmo, foram as amizades.

Na escola a gente encontra gente de todo tipo. Os jovens têm faixa de idade diferente. Uns curtem skate, outros pagode, uns são evangélicos, clubbers... Eu acho que a escola é um país. Na escola, você vê de tudo. Do brega ao chique, todo tipo de pessoa. São várias culturas. Tem a galera do rock'n'roll, do pagode, outro que é eclético, pra ele tudo é bom, é dez. É uma mistura meio louca, porque é tanto tipo de gente, que você acaba aprendendo muita coisa. Você acaba mudando sua moda, seu modo de ser. Às vezes, você é skatista, esse ano você é skatista, ano que vem, você é pagodeiro. Aí, outro ano, você é roqueiro. Olha, que mistura.

Minha relação com os professores foi boa e ruim, ao mesmo tempo. Tinha professores que eu achava o máximo, como pessoas e como professores. Tinha outros, que eu já abominava. Não gostava nem da pessoa e nem do modo de ser professor. A minha relação foi bastante turva. Os finais de anos de colégio, tipo, 8ª, 1º, 2º e 3º, (a relação) foi turva. Tinha muito bate-boca, você vai crescendo, amadurecendo, acaba sendo peitudo, muito boca-dura e não aceita as coisas, acha que sabe tudo. Teve muito professor novo. O respeito acabava ficando meio pra trás. Isso já gerava um conflito, você já tinha aquela coisa de xingar, falar. A malandragem fala mais alto. Você vem de uma periferia meio turva, e acaba

ficando nervoso, fala muito na gíria, você promete, você faz isso, faz aquilo outro e acaba discutindo mas foi uma experiência até boa com os professores”.

“No MR, comecei na 7º e terminei o 3º. Terminei em 2000, numa sala bem agitada, brincava pra caramba. Os professores também eram bem extrovertidos.

Não queria vir pra essa escola porque achava que não ia conseguir estudar aqui, me adaptar. Depois que eu comecei a estudar aqui eu vi que não era nada disso. Comecei a gostar, até porque tinha bastante conhecidos. Aí, estudando, convivendo, aprendi a gostar daqui. Tanto é que, agora dá saudade de vez em quando e eu venho aqui rever alguns professores.

Foi uma coisa que não volta mais né? É só lembranças, mesmo, momentos bons, quando nós íamos assistir as fitas sobre o dia a dia nas periferias. Teve vários trabalhos, vários projetos. A gente ia também jogar bola quando estudava a tarde.

De ruim... teve muitas discussões, né? Acontece, faz parte. Pessoas que te criticam, que não gostam da sua pessoa. Pessoas que você até acha, assim, que é seu amigo, e tal... No fim, você vai ver e são pessoas que estão com falsidade com você. Mas até então, isso é normal, né? Todo lugar existe isso daí.

As amizades que eu tenho, que eu convivo hoje em dia, a maioria eu conheci na escola. Bastante pessoas que eu convivo hoje, mesmo fora da escola, eu conheci a maioria dentro da escola, porque na maioria das vezes, a gente conhece as pessoas da escola que vêm de outro bairro...Pessoas que moram, tipo assim, no mesmo lugar que você, assim, no mesmo bairro, mas não perto, próximo, né? Então, conforme você estuda, assim, você faz amizade na sala, acaba conhecendo as pessoas. Eu acho que eu conheci mais pessoas na escola do que na própria rua onde eu moro”.

“Eu entrei no colégio MR com sete anos de idade e me formei com 17. Me formando nessa escola, muitas experiências acabei tirando do lugar. Muitas amizades conquistadas, muitos professores aos quais me apeguei bastante.

Inclusive o diretor é uma pessoa muito simpática, que sempre me recebe quando retorno à escola. Teoricamente, a escola não teria a obrigação de me receber porque não sou mais aluno, no entanto o diretor, ele me recebe de forma acolhedora assim como os professores. Eu vejo essa escola como um espaço muito acolhedor. Um espaço onde, realmente, a questão do público é respeitada. O direito de entrar e sair, o direito de ir e vir na escola, sem que alguém, o diretor ou a diretora, se incomode com isso.

Uma escola que respeite o espaço público se torna uma excelente escola. É claro que o ensino precisa ser cuidado e melhorado. Muitas coisas ainda precisam ser melhoradas, ser revistas. Mas não adianta nada uma escola ter o ensino bom se o espaço público não é respeitado. O primeiro passo pro crescimento de uma escola é o respeito pelo espaço público. Com esse respeito pelo espaço público, noventa por cento do caminho estará andado.

E nesse público eu vejo as relações entre os diferentes segmentos da escola. A relação professor/aluno, a relação diretor/aluno. É uma coisa muito interessante porque não é aquela coisa “ah, eu sou o professor, eu sou intocável”, ou “eu sou o diretor, eu sou inacessível”. Isso não existe no MR. Todos têm acesso a todos, cada um tem direito a dar sua opinião. Essa questão do espaço público é realmente respeitada. Estou sempre de volta porque gosto da escola e acho que as pessoas nunca devem esquecer suas raízes.

Aqui eu vivi experiências que me marcaram. Houve ocasiões, principalmente na 5ª série, que marcaram muito. Foi quando comecei a conquistar várias amizades. A gente sempre se reunia pra jogar futebol na casa dos amigos. Ali comecei a aprender o que era ter amizade na escola e ver que não era só um local de estudo, mas um lugar onde você vai formar laços com pessoas queridas.

No colégio eu também passei experiências interessantes. Encontrei pessoas interessadas em lutar pelo crescimento da escola e acabei tendo os mesmos interesses. Pessoas que não se contentavam com a situação, mas buscavam

sempre melhoria para a situação, exigindo mais dos professores. Não vendo apenas no professor uma figura estranha, na frente de uma sala, mas buscando conhecer a vida dele mais a fundo e entender que a escola não é apenas um local de ensino, mas um local onde você vai aprender a se relacionar com as pessoas também.

A gente buscava não se contentar apenas com as aulas da semana. Aí, que é que a gente fez? Juntou uma comissão de alunos, se organizou e foi falar com a diretoria pra buscar um cursinho pré-vestibular durante o fim-de-semana. Isso foi no 3º colegial. A gente começou a enxergar que a vida escolar não acabaria apenas ali no 3º. Não era o fim, era apenas o início. Pra esse início, a gente precisava de um apoio. Junto com alguns alunos, a gente organizou comissões e buscou professores voluntários para dar uma força para aqueles alunos que quisessem crescer.

Realmente, a gente acordou pra realidade de que a vida não acabava ali na escola. Ela continua mundo afora e terminar a escola é só o início. Uma vez terminado o 3º colegial, você não tem mais a obrigação de, no ano seguinte, ir lá ver a lista da sala em que você caiu. Você tem outra perspectiva de vida, de correr atrás. Baseados nessa perspectiva, a gente fez essa organização, buscando um cursinho no qual a gente pudesse se apoiar e ter a base para conquistar os nossos sonhos.

No cursinho, as intenções dos alunos são diversas. Muita gente vai prestar concurso, outros simplesmente vão prestar vestibular e outros estão lá apenas observando o movimento do corpo da escola. Nessas questões de intenção, a gente vai vendo que muitas pessoas vão buscar o sucesso na vida, mas de várias formas. Uns pensam que esse sucesso vão encontrar através da vida do crime. Outros têm a exata noção que pra obter o sucesso na vida, precisam estudar. Esses alunos de sábado estão buscando o conhecimento, acima de tudo. Não apenas de matérias escolares, de serem bons vestibulandos, mas o conhecimento como formação geral. Estão buscando o saber.

Às vezes a gente desconfia da própria chance de entrar em uma universidade pública. O primeiro passo é entender que a universidade pública é

feita para o aluno que não pode pagar. A gente tem as mesmas condições de lutar por ela que alguém que sai de um colégio grande. É essa consciência que a gente tem que tomar. Na verdade, o dinheiro é uma coisa que podem tomar da gente, mas o conhecimento, não. O conhecimento, uma vez adquirido, a gente tem a chance de lutar por qualquer coisa”.

Nas falas dos alunos, a escola é revelada em sua complexidade. Ela não é apenas o lugar de ensinar e de aprender. Seus usuários encontram nela, no anonimato do cotidiano, sentidos e benefícios outros para estar ali. Ela é lugar, a exemplo da vida familiar, da vida profissional e da vida no bairro, de aprendizagens sociais decisivas como a amizade, a participação, a organização como coletivo, a crítica, a discussão, o afeto, o acolhimento, o sentimento de pertença, o sentido do público. Ela introduz, de maneira particularmente poderosa, à aprendizagem da vida cotidiana (Mayol, op.cit.: 165).

Enquanto a metrópole constrange, amedronta, restringe os espaços de convivência em favor da privatização das relações, os usuários da escola revelam que inventam para ela sentidos que lhes permitem sonhar outros espaços de ação e de movimento. Nesse sentido, a escola, que eles dão a ver em seus relatos, é lugar de corpo e de vida. Lugar que eles deixam sem deixar, pois continuam ligados à ele fisicamente, quando retornam, e também em suas memórias e sonhos, em suas histórias singulares.

Foco – Escola e trabalho

Cena 1: Frente de trabalho: o currículo produzido e o currículo vivido. Saberes e poder.

A situação que vivemos não é nada tranqüila nesses tempos neoliberais. A crise do sistema financeiro, o calote da Argentina, a onda de atentados terroristas e o acirramento da crise social no Brasil fazem transbordar os conflitos. O aumento da fome, o crescimento da tensão social e do desespero de milhares de pessoas frente à falta de trabalho vêm produzindo uma mudança do conceito de pobreza ⁶.

O lado pessoal enredado na crise social, extravasa em angústia levando-nos, como educadores, a questionar: que mundo teremos para nossos filhos e alunos? O desafio docente não é uma atividade profissional que se funda nas coisas inanimadas, máquinas e objetos, mas nas pessoas e nos saberes, que são processos vivos e fecundos, como diz Morin (2001). A Educação lida com novos seres humanos que vão se incorporando ao mundo, colocando-se em continuidade conosco numa dupla temporalidade.

Como define poeticamente Jorge Larrosa, "a Educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades **respondem** à chegada dos que nascem. A Educação é a forma em que o mundo **recebe** os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar"(1998:73. Grifos do autor).

Como temos respondido, enquanto escola, à chegada das novas gerações? Que lugar, que espaço temos aberto para elas?

O espaço físico da escola vem se configurando como espaço de rendimento político a curto prazo, percepção construída a partir da própria

⁶ Em sua obra "Por uma outra globalização: *do pensamento único à consciência universal*", Milton Santos indica que, durante meio século, os países subdesenvolvidos conheceram três formas de pobreza: a pobreza incluída, entendida como pobreza acidental, residual ou sazonal; aquela conhecida como marginalidade, resultado da divisão do trabalho internacional e interna, e a denominada pobreza estrutural, que, do ponto de vista moral e político, equivale a uma dívida social.

vivência. Vivemos a campanha Amigos da Escola, campanhas pelos direitos sociais, trabalho, saúde, escola para todos, Campanha pela Paz, Agita São Paulo e outras tantas. Para amenizar a situação de empobrecimento, o Governo cria e recria planos de socorro momentâneo, medidas paliativas para escamotear a crise social. Ele acaba utilizando a escola, o pessoal técnico-administrativo e a força de trabalho expropriada para atender à comunidade. Isso aconteceu na inscrição para as Frentes de Trabalho ⁷, um dispositivo utilizado pelo governo estadual para atender a um exército de desempregados cada vez maior, recrutando-os nas áreas de maior concentração de pobreza.

No período de 99 a 2000, o espaço físico de nossa escola foi utilizado como pólo de inscrição dos candidatos à Frente de Trabalho. Ali se formaram filas intermináveis com muitas pessoas iludidas pela propaganda veiculada na mídia, convocando para a inscrição. Entre aquelas tantas pessoas, eu reconhecia muitas mães e pais de alunos, bem como muitos alunos do colegial aguardando para fazer a inscrição.

A Frente de Trabalho era, para muitos jovens, a única chance de ingressar no mercado, conseguir o primeiro emprego, e quem sabe, a possibilidade de ajudar financeiramente em casa. Nas palavras de uma aluna, ter uns trocados “para poder comprar um creme para o cabelo, umas coisinhas, uma roupa, um perfume do Boticário, um livro, um CD”. Quantos pequenos sonhos e esperanças.

Para as pessoas mais velhas, talvez a inscrição representasse o retorno ao mercado de trabalho, uma forma de não se sentirem excluídas, de se sentirem produzindo, de se sentirem gente.

⁷ Segundo a Secretária do Emprego e Relações do Trabalho, a Frente de Trabalho é um Programa Emergencial de Auxílio-Desemprego (PEAD). Esse programa, de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, envolve todas as secretarias e seus órgãos. Tem como objetivo proporcionar ocupação, qualificação e renda à população desempregada residente no Estado. Criado pela Lei estadual nº 10.321, de 08/06/1999 (regulamentada pelo Decreto nº 44.034, de 08/06/1999 e pelo decreto nº 44.731, de 28/02/2000), e alterado pela Lei nº 10.618, de 19/07/2000, o Programa prevê atendimento especial aos portadores de deficiência e egressos do sistema penitenciário do Estado, reservando-lhes, respectivamente, 3% e 2% de postos para seu atendimento. Os candidatos inscritos no Programa, com o mínimo de um ano de desemprego e residindo há pelo menos dois anos no Estado, foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: os que têm maiores encargos familiares; mulheres que são arrimo de família; os que desempregados há mais tempo, e os de mais idade. O programa prevê a integração de bolsistas.

O pessoal que trabalhava preenchendo as inscrições sabia que o número de vagas era restrito, apesar da divulgação sugerir possibilidades de outra monta. Nossa indignação tornou-se mais aguda ao percebermos que pessoas diferentes, ao preencherem a ficha de inscrição, deixavam o mesmo endereço, com o mesmo nome da rua e o mesmo número da casa.

Eram os moradores da favela do bairro, que cresce a cada dia, multiplicando seus barracos feitos com sobras de madeiras, caixotes, pneus, refugo de lixo reciclado. O cheiro de esgoto e outras precariedades fazem os 12 m² por habitante, defendidos pela OMS, parecer mera ficção. Sem um endereço legal nem um código de endereçamento postal para receber o telegrama de aprovação para Frente, essas pessoas estariam, de antemão, excluídas do processo. Então utilizavam o endereço da residência mais próxima do início da favela.

Quanta contradição. A Frente de Trabalho, como uma ação governamental, não deveria atender à população mais necessitada, ao invés de discriminá-la ainda mais?

Lidando com essas situações todas, refletindo sobre o modo de funcionamento do sistema e seus mecanismos sutis de exclusão, percebi o modo de vida dessa população excluída, formada por muitos retirantes de regiões distantes. Ainda que marcada com o signo da exclusão, essa população espera, mesmo assim. Lembrem o Pedro Pedreiro, de Chico Buarque que, desesperado, espera pela esperança aflita, bendita, infinita do apito do trem que já vem, que já vem, que já vem. Vivendo a contradição da desesperança que ainda espera, essa população constrói táticas de sobrevivência: preenche as fichas com o endereço da última casa da rua, cria uma legenda para mapear-se e preservar a possibilidade de receber a convocação para Frente de Trabalho.

Algumas pessoas que eu conhecia conseguiram que suas inscrições fossem selecionadas. Elas receberam o telegrama e foram convocadas para o treinamento. Entre elas, um aluno do 3º Colegial noturno. Numa noite, após a aula, ficou com um grupo de alunos discutindo as relações entre os blocos econômicos e o fluxo de capitais, relações de poder econômico, político e

ideológico. Esses alunos queriam saber mais sobre o que era coerção e persuasão.

“Oh, eu entendi esse negócio de relação de poder porque agora eu tô trabalhando na Frente de Trabalho. Eu tô vendo como o povo vive e sofre para pegar condução. É um descaso. O povo não tem canal para reclamar, os ônibus são precários, lotados. Já os ônibus que atendem a cidade não são assim”.

Então perguntei : “E como é o seu trabalho na Frente?”

O aluno respondeu: “Hum, são menores que estão sendo enganados. Nas Frentes, nós, os menores, fazemos pesquisa com os usuários de ônibus. Por exemplo: ‘em que bairro você mora?’, ‘para que bairro vai?’ Isso é às cinco horas da manhã. Você pergunta essas coisas durante três dias. No quarto e no quinto dia, o povo já te xinga. e então, o que a gente faz? A gente preenche a papelada do nosso jeito , mudando a ordem das perguntas e respostas. Por exemplo: nós mudamos o destino e a origem. E quando não dá pra fazer a pesquisa e não tem trabalho, a gente vai pra casa. Depois, os chefes falaram para gente controlar e contar a saída das pessoas do ônibus. Os motoristas compravam os passes a oitenta centavos e vendiam a um real. Eles ganhavam vinte centavos, sabe como é? É um problema para o pessoal da Frente porque, se falta dinheiro na conta, o motorista pode ser mandado embora. O diretor de garagem poderia aumentar o salário do pessoal da Frente. A jornada era de seis horas. Agora, olha só, nós temos que levantar às quatro da manhã. Os que são de maior não estão trabalhando. É, eu acho que os motoristas enganam a empresa”.

Resolvi perguntar: “Será que eles não são explorados e por isso trocam os passes?”

Ele respondeu: “Ah, mas a gente não entrega os motoristas. Sabe, né, é a segurança, as ameaças”. Perguntei: “E as reclamações dos usuários e outras irregularidades dos motoristas, você conta?” Os outros três alunos e eu, curiosos, aguardávamos a resposta. Ele disse: “A gente põe no relatório as reclamações, mas as outras coisas, não. Eles respondem rotina da empresa. Eu só fico com raiva porque uns motoristas não dão atenção pros velhos e pros aposentados na hora de entrar no ônibus”.

Outro aluno comentou: “Acho uma sacanagem”.

Questionei: “e então, como é tomar a decisão de reclamar do motorista?”

Ele respondeu: “É difícil. Você pode estar ajudando a demitir. Mas, para o diretor de planejamento, a providência pode não ser nada. Ele tem poder, entende? Sabe, eu vi que os motoristas também têm poder, Eles se vingam, furam pneus, deixam o combustível ligado”.

Ouvindo essa história, fiquei pensando sobre a produção do conhecimento implicada nas relações de poder, abarcando significados compartilhados na prática social. Vivenciado, construído nas nossas relações, construindo identidades nas relações de trabalho, na rua, na comunidade. Então perguntei: “Como você se sente nessas relações de trabalho, diferentes da rua, da casa e da escola?”

Ele respondeu: “De mãos atadas. Dá vontade de mudar e você não consegue. Eles falam: “Peraí você é pesquisa”.

A turma do segundo módulo começou a entrar na sala e interrompemos nossa conversa. Fiquei pensando na questão dos conhecimentos aprendidos na escola, na vivência de nossos alunos e em como, juntas, essas duas dimensões vão produzindo o currículo deles.

Pensando na dinâmica da produção curricular e considerando-a do ponto de vista dos professores, funcionários e direção, no processo de inscrição (as filas e as expectativas das pessoas), percebo que também vamos formando um currículo interior, que vai se incorporando à nossa fala e ações. Na trama dessa organização do currículo, projetamos a organização do material pedagógico, trazemos nossa vivência, nossa memória e a idéia de que ainda somos porque fomos.

Cena 2 - O entendimento dos alunos e moradores sobre as relações de trabalho

As primeiras ocupações do bairro estiveram ligadas à construção de um dos marcos de referência local - a estação ferroviária. Ali se concentraram trabalhadores, que vindos de outras regiões da cidade de São Paulo, rasgaram, no braço, o traçado da linha férrea.

A paisagem foi se modificando. Surgiram as olarias, que passaram a empregar parte da população trabalhadora do bairro. Com o aumento da população, da ampliação da rede de transporte e da expansão de ofertas de empregos em locais afastados da Parada XV de Novembro, os trabalhadores do bairro passaram a se deslocar para outros bairros em busca de trabalho e do ingresso em outras ocupações. O bairro, então, foi se transformando em bairro-dormitório.

Hoje, os moradores do bairro vivem o drama do desemprego. A produção industrial é desigualmente distribuída entre as diversas regiões do globo. O sistema produtivo passa por mudanças significativas, como o uso de máquinas e sistemas computadorizados nas linhas de produção. Isso tem contribuído para a extinção e queda na oferta de empregos.

A preocupação com desemprego é manifestada:

“Eu tenho grande preocupação, vejo preocupação, muita preocupação nas pessoas porque não têm emprego, né? Você não tem mais aquela coisa de trabalhar, daquela coisa assim..pô, eu... com 13 anos já trabalhava. Aos 14 anos, a gente tinha emprego pra trabalhar. Office-boy, aquela coisa toda. Hoje você não tem isso. E qual é a tendência? Ter menos emprego mesmo. Tem menos pessoas trabalhando na profissão mesmo. As pessoas vão ficar aí, ociosas, não sei. E o que é que vai se inventar?”

Os trabalhadores desqualificados e sem especialização profissional, que moram na periferia, sofrem ainda mais em um mercado de trabalho que os exclui. Vivendo a consequência do desemprego, muitos tentam garantir a sobrevivência trabalhando na economia informal, como destaca uma das entrevistadas:

“Grande parte trabalha informalmente. Alguns catando papelão, outros com barzinhos, ou senão uma quitanda. Grande parte da população aqui se vira informalmente”..

E continua explicando o mecanismo da economia informal do bairro:

“É assim: as pessoas que vendem fazem banquinha, por exemplo, para vender melancia, frutas, ou senão, qualquer objeto que as pessoas possam vender, cds clandestinos, cigarro clandestino, tudo isso é economia informal por aqui. Essas pessoas não têm possibilidade de arrumar um emprego fixo. A grande maioria delas não tem estudo. A idade também não ajuda porque essas pessoas já ultrapassaram os trinta anos. Você vê que elas não têm a possibilidade de entrar no mundo do trabalho, elas têm que viver informalmente mesmo”.

Na metrópole, as poucas vagas de emprego que ainda são oferecidas é no setor de prestação de serviços. Mas os jovens têm dificuldade em ocupá-las, em função de uma série de requisitos e exigências do mercado, que aparecem estampados nos anúncios dos jornais: morar próximo ao local de trabalho, ter experiência profissional e boa aparência.

A crise econômica, junto com o desemprego estrutural, gera desalento e falta de perspectiva.

“Eu vejo que esses jovens se sentem sem perspectiva de futuro. Eles não têm, como a gente tinha, antigamente, esperança. Se eu estudar, eu vou trabalhar, vou conseguir, vou vencer. Eles, não. Vou estudar pra quê, se um monte de gente está desempregada por aí? Eles não sabem se vão estudar, não sabem se terão um futuro. A maioria dos jovens estão perdidos. É muito difícil a vida pra eles. Eles têm capacidade mas não confiam na capacidade por “n” coisas que estão acontecendo no mundo, questão de instabilidade. Eles sabem que as pessoas que têm preparação estão com dificuldade, imaginam então a própria situação. Eles não têm esperança. Eles têm só o hoje. Eo amanhã, quem sabe?”

Com dificuldade de vislumbrar uma profissão, o jovem da periferia é força de trabalho barata e abundante, ganhando salários que não satisfazem suas necessidades básicas. Alguns são “arrimo de família” e sustentam a casa com um salário mínimo.

“Eu tinha uma ilusão”, conta uma ex-aluna. “A de trabalhar em um shopping. Não era um sonho só meu. Quando você conversa com as meninas aqui, elas dizem: ‘Ah, vou trabalhar em shopping quando terminar o ensino médio’. O shopping representa tudo de luxuoso. A questão da vitrine, do poder aquisitivo, da possibilidade de ter tudo aquilo. De ver e achar que é seu. Uma amiga que trabalha em shopping sempre me falava: ‘Nunca queira trabalhar em shopping. Você trabalha todo dia, feriado, tudo, até as dez horas para ganhar salário baixo, em pé mais de doze horas. Minha ilusão em três meses acabou. Num Natal, acabou a minha ilusão.

Eu sei que tem muita desistência na escola. Uns param de estudar para trabalhar. Uns são expulsos, começam a mexer com droga. Os que ficam, acham que só porque estudaram no MR não têm condições para fazer faculdade. É difícil, o povo só ganha pra comer, vestir e pagar as contas que tem. A gente ganha pra pagar aluguel, luz as coisas que a cada dia ficam mais caras. Com isso, as pessoas se carimbam ainda mais com a pobreza”.

Continuar na escola tem sido muito difícil para o aluno trabalhador. Ele enfrenta o desgaste do trabalho, o transporte coletivo lotado, caro e com problemas de atraso, além da distância da escola em relação ao local de trabalho. Esse conjunto de fatores acaba influenciando os alunos a desistirem de estudar. No embate entre completar a escolarização ou se manter no mercado de trabalho, muitos param de estudar para trabalhar.

Concluir a escolarização, no entanto, pode abrir diversas perspectivas. Uma delas é a escolha do magistério. Uma ex-aluna, em início de carreira como alfabetizadora de jovens e adultos, destaca:

“E agora vou fazer a formatura com os meus alunos e vou me formar também. Lá na escola, agora eu vejo, aprendi muitas coisas com os professores. O jeito de dar aula. Lembro do professor de Matemática. Lembro do (...) Se chegasse um minuto depois, ficava pra fora. Eu lá na escola sou bem tolerante. A aula é das sete às nove. Os alunos chegam sete e meia, oito horas. Fazer o quê?”

Na entrevista, o trabalho pedagógico realizado na escola aparece na fala da ex-aluna, que se apropria desse trabalho em sua rotina docente:

“Uso coisas do ginásio, do colegial. Tem dois fichários aí só de coisas que eu dou para os meus alunos. A professora de Português, aquela alta, lembra? Faço tanta coisa que ela deu pra gente. A maioria das coisas que eu faço são coisas que eu aprendi, tenho saudades. Devia ter repetido. Pelo menos você tem um lugar pra ir, se divertir”.

Outros alunos trabalhadores comentam a respeito das relações vividas por eles nos locais de trabalho:

“Eu trabalhei na fábrica de sandália, cheirava cola o dia inteiro e os meus patrões eram racistas. Era uma branquelona e outro lá, só falando de negro, que a gente não presta e que a Parada XV é o lugar mais ferrado da Zona Leste. Que os ladrões vem tudo pra cá”.

Ainda sobre as relações de trabalho vivenciadas pelos alunos trabalhadores, um ex-aluno comenta a respeito da sua satisfação. Ele sente-se valorizado como professor de informática:

“Eu me considero uma pessoa calma, bastante profissional no que faço. Atualmente, trabalho com informática. Sou professor de informática em várias escolas. Dou aula na Eurodata, Data Byte e no sindicato das costureiras. Por isso aprendi a conviver com vários tipos de pessoas: o modo de conversar, de se impor na frente de outra pessoa de nível superior”.

Outro jovem reconhece que a escola teve um papel fundamental e contribuiu com aqueles que estão no mercado de trabalho atualmente:

“Os poucos hoje que estão trabalhando foi devido à escola e tudo o que eles tiveram lá dentro”.

O desemprego do jovem é decisivo em suas opções na vida:

“a falta de emprego também faz com que as pessoas procurem o outro lado da moeda”.

Para a grande maioria dos jovens, o reverso da moeda do mercado de trabalho é o desemprego. Segundo uma ex-aluna, formada no ensino médio,

“É difícil, mas vou correr atrás. Emprego também está difícil”.

A luta contra o desemprego estrutural, um dos causadores da miséria na população da periferia, é encarada como resistência à exclusão social. Nela, as

relações de trabalho são concebidas de forma diferente daquela entendida pela lógica capitalista.

“Nas ações vinculadas ao movimento social do bairro há o trabalho com jovens, específico na escola, com skate. Um esporte marginalizado e tal. Na falta de espaço que o pessoal tinha, calhou de ter uma área na escola apropriada pro uso, sub-utilizada. Calhou de ter pessoas organizadas, dispostas a estar tentando construir algo. A gente tá trabalhando com o lance do skate. A renda também é do skate mesmo. A gente tá trabalhando com cooperativismo. Tem um projeto de cooperativa de skate.

Quando a gente fala em trabalho com a comunidade, acho que são vários trabalhos e nem são trabalho. É uma coisa natural, nem considero como trabalho. Grupo tem quando é tratado como grupo. Tem nego perguntando ‘o que é que pode fazer?’ Vamos fazer. Mas o trabalho com a comunidade, eu acho que é aquela coisa, não tem o trabalho com a comunidade. É uma... uma relação com grupos, com pessoas que eu acho que é pro bem da comunidade. Então o trabalho deve ser esse, né? De tentar uma organização em cima dessas redes de proteção saber que tem alternativa e organizar as pessoas. Essa é essência da coisa”.

Entre aqueles a quem falta o emprego, nascem possibilidades tímidas, plantadas nos entrelaçamentos da rede de trabalho voluntário e solidário desenvolvido na comunidade.

Foco - O que acontece na escola e que também ensina: a vida que vem em ondas

Cena 1 - A explosão da vida e da festa na escola.

Durante alguns anos, um grupo de professores organizou atividades culturais na escola, junto com os alunos. Conseguimos organizar apresentações de teatro, danças folclóricas, danças dos grupos de jovens da comunidade, capoeira e feira cultural com exposição de cartazes, cerâmica, maquetes, dobraduras, desenhos etc.

Para organizar essas atividades, sempre enfrentávamos dificuldades. Discutíamos com os alunos as atividades a serem apresentadas e sentávamos com nossos pares para definir a organização desses eventos. Era difícil a comunicação entre os diferentes turnos, séries e disciplinas. Sempre havia divergências quanto à definição e expectativas em relação à festa. Na prática, sabíamos que era enfrentando essas diferenças e “matando um leão” (se matando) a cada dia que as atividades aconteciam.

Com o passar dos anos, o entusiasmo dos alunos em relação a essas atividades foi se consolidando. Eles queriam que acontecessem festas na escola e forçavam a vontade de professores, e direção. Eles criavam expectativa na preparação de uma atividade extracurricular.

A vontade de fazer, acontecer e mostrar as atividades da escola sempre esteve presente no grupo participava do Conselho da Escola. Esse grupo sempre nos apoiava, juntamente com a direção da escola. O desejo de fazer coisas sempre marcou nossas escolhas. As atividades iam sendo forjadas com a vontade de mostrar o quanto nossos alunos produziam coisas maravilhosas. Um exemplo foi a encantadora vernissage organizada pela professora de Educação Artística, com releituras das obras de Van Gogh, Matisse e Tarsila do Amaral, produzidas pelos alunos. A professora expôs carinhosamente o material, preparou um coquetel regado a suco de laranja e groselha, bolachas de água e sal e patê.

Lembro com saudade de como essa atividade nos marcou e aos alunos. Eles se sentiam os próprios artistas, sendo reconhecidos pelos colegas através de sua produção artística. Foi uma festa, um momento intenso de partilha e realização.

Durante vários dias, na escola, só se comentava sobre o evento. Professores e alunos, a partir de seus diferentes olhares, explicitavam os sentidos produzidos, compartilhando-os.

Porém, no ano em que concentramos energias para o concurso público para professores, esquecemos das festas. O concurso provocou grande ansiedade nos professores da rede estadual. Eles sabiam que, se fôssemos efetivados, poderíamos escolher a escola onde trabalhar sem a ameaça do desemprego e da desestabilidade que nos acometia a cada início de ano. Quando concretizada, rompia os vínculos com os colegas, com os alunos e com a escola. Ainda hoje, mesmo efetivada, sofro com a ruptura e o desencanto que cada processo de atribuição de aulas provoca. A efetivação era uma forma de nos vincularmos a uma unidade escolar e de continuarmos nosso trabalho. Como estávamos estudando para o concurso, a falta de tempo e a tensão não permitiram a organização das atividades culturais naquele ano. No ano seguinte, após a realização do concurso e a escolha de cargos, passamos a conviver com uma escola desestabilizada, com a maioria do quadro docente modificado. Os sentimentos de insatisfação e desencanto estavam em todo o corpo docente. Tínhamos a sensação de um eterno e complexo (re)começo. Vivemos um ano atípico, tenso, difícil de acabar. Convivendo diariamente com essa situação, durante as aulas, explicávamos para os alunos que queriam as atividades culturais que não tínhamos tempo para ajudá-los.

Entre os professores, conversamos e resolvemos priorizar excursões para cinemas, teatros, à mostra do Redescobrimento e visitas às universidades para compensar nossa falta de fôlego para as atividades culturais na escola.

No meio do ano eclodiu uma greve. Durante o movimento, (re)encontramos nossa criatividade e iniciativa. Realizamos um sarau, um Comitê de Solidariedade para ajudar os moradores de um bairro vizinho que tiveram suas casas demolidas.

Refizemos o jardim da escola, produzimos murais, cartazes. Com tempo para produzir, discutir e refletir, nós nos refizemos. Com o final da greve, já não éramos mais os mesmos. Saímos com um sentimento de indignação de uma greve frustrada e voltamos para viver o cotidiano de uma escola “rachada”. Parecia que éramos nós o epicentro do terremoto que provocou a rachadura. Surgiu a idéia, por parte de um professor substituto, de organizar uma festa dos Estados. Sabíamos que as pessoas estavam mais para velório do que para festa. Tínhamos dificuldades redobradas de nos encontrar devido à falta de tempo e um estado de desânimo coletivo.

Enquanto isso, os alunos combinavam entre si. Apoiados pelo Grêmio, decidiram assumir a organização da festa. Naquele momento, o Grêmio também tentava se fortalecer com a liderança de um aluno chamado J., um rapaz otimista, cheio de iniciativa e com vontade de fazer a escola viva colorida. Ele ajudava os alunos a se organizarem, cobrava envolvimento dos professores, articulava coisas e exigia suporte material da escola para as atividades.

Como um pântano silente, que sob a aparente imobilidade guarda uma grande biodiversidade pulsante de vida, foi sendo gerada e fecundada a festa. Aquela atividade que, para os professores, não iria acontecer, explodiu na escola.

Numa tarde, me pediram para falar sobre a festa e apresentar a comissão de organização. Eles já haviam discutido o tema, escolhido as atividades, negociado os critérios para a realização do trabalho e para a atribuição da nota bimestral. Haviam distribuído as funções e organizado um calendário de entrega dos trabalhos. Comunicaram-me que o tema daquela classe estava relacionado ao estado do Mato-Grosso. Minha tarefa era gravar músicas desse estado e preparar a erva mate que seria distribuída entre os participantes. Fui comunicada também, que eu deveria providenciar cola, fita adesiva e tesoura.

Fiquei surpresa e inquieta. Afinal, parecia que eles nem precisavam de mim. Compreendi o quanto haviam aprendido com a vivência de outras festas e com a organização de atividades culturais. Como destaca Vygotsky, o que era desenvolvimento em elaboração havia se convertido em saber fazer consolidado.

Tendo aprendido conosco, seus professores, agora caminhavam com as próprias pernas.

Alunos de outras salas vieram me procurar para ajudá-los a pesquisar sobre as danças de outros estados. Queriam dados populacionais, eventos religiosos, folclóricos e características gerais dos estados do Brasil. Enquanto as conversas com os alunos eram intensas, entre os professores eu não conseguia conversar nem trocar idéias sobre a organização da festa.

No dia do evento , renovou-se a surpresa. Na sala do 2º Colegial, a decoração estava caprichada, com a pesquisa apresentada em painéis com gravuras e textos. Quando os visitantes se aproximavam, recebiam informações sobre o Mato Grosso. Prepararam um “folder” e colocaram, ao fundo, Sonhos Guaranis, de Renato Teixeira. Distribuíram mate em copinhos plásticos. Fiquei impressionada com a capacidade própria de fazer neles desenvolvida.

A cada porta que eu adentrava, encontrava um cenário lindo, vivo. Na sala da Amazônia, decorada com animais em papel cartão a floresta estava representada em origami. Os alunos distribuíam lembrancinhas da festa e ofereciam porções de peixe para representar a comida típica daquele Estado. Estavam orgulhosos, queriam me mostrar cada detalhe. Dentro de mim, uma emoção forte, o coração inflava de alegria. Eu estava sem palavras, achava tudo maravilhoso e sorria com vontade de chorar.

Na sala que representava a Paraíba, os alunos organizaram um forró e eu “forrózei” com alguns deles que me puxavam “Vem dançar, vem dançar”.

A sala que representava a Bahia parecia uma cena de Jorge Amado. Um aluno, vestido de pai de santo, lia a mão dos visitantes dava “passes”. Quando leu minha mão, ele disse que eu esperasse, porque muitas coisas iriam acontecer.

Os alunos criaram um ambiente místico para representar Goiás. Fizeram painéis, com montanhas desenhadas, construíram a maquete do Congresso. Na sala do Paraná, contaram a história do estado com maquetes e fotos da estrutura arquitetônica, paisagens naturais e pontos turísticos.

Percebi que os alunos haviam feito uma ponte entre a exposição Brasil 500 anos, que eles visitaram, e sua exposição, experimentando um outro olhar.

Como professora, eu (re)descobria a escola, que me revelava a capacidade dos nossos alunos. Fortaleceu-se em mim a crença de que a arte e a estética ajudam a formar um homem melhor, ajudam a produzir um estranhamento em relação às miudezas do cotidiano e fortalece o desejo de produzir novos sentidos.

Mais uma vez os alunos me ensinavam, ampliando as fronteiras de meu trabalho como educadora e a perceber que o terreno pantanoso da escola, que muitas vezes parece que nos engolir, também pode ser cultivado e produzir girassóis. Isso ampliou meu foco de visão para os pequenos e grandes gestos que se vão formando e consolidando nas tensões do cotidiano.

O Grêmio exerceu uma forte influência junto aos professores e alunos. Foi um momento de produção intensa: os próprios alunos organizando-se para fazer sua obra, manifestando, com seu trabalho, a necessidade da diversão e da arte. Aquela exposição foi um momento de afirmação dos anseios das novas gerações do MR. Através dela, nossos jovens alunos reafirmaram a força da vida, assinalando a seus desanimados professores: "Olhem, estamos aqui e é essa a escola que queremos. Nós temos direito ao bom, ao humano, ao belo".

Ela foi também um momento de encontro de gerações entre as atividades que os professores já havíamos feito e a que eles agora realizavam. Nosso projeto enunciava-se neles, incorporado ao desejo de viver a adolescência com alegria, dignidade, direito à satisfação, à vida e à biofilia.

Cena 2 – As contra-palavras dos alunos: O avesso da festa na escola.

Em um bairro que sempre foi pobre em atividades de lazer, a escola representou, desde sua criação, uma possibilidade para a realização de atividades culturais e de festas para envolver a comunidade. As quermesses ali realizadas incorporaram-se às expectativas de lazer do povo do lugar. Afora isso, restavam os bailinhos nas casas dos conhecidos e a quermesse no M.R., no G. e na igreja.

No entanto, a violência crescente foi intimidando professores e direção. Nas festas aconteciam invasões de grupos de outras escolas e bairros. A falta de tempo, as dificuldades de articulação entre os períodos e a desestabilização da vida funcional dos professores esvaziaram a disposição para festas que ainda existia entre eles.

Os jovens, desejosos de se encontrar e divertir-se mesmo nas agruras da vida, seguiram manifestando sua expectativa de que a escola propiciasse atividades culturais e eventos.

Frustrados e insatisfeitos, eles criticavam a escola:

“A escola se preocupa tanto em passar conhecimento, conhecimento e, às vezes, o conhecimento não está nem numa lousa nem num giz. Se aprende mais numa apresentação cultural e num momento de lazer. Existem vários meios de se aprender. A escola nunca quer abrir espaço pra nada. São poucas as ocasiões abertas para a diversão, festa. Poucas festas juninas, poucos eventos. Essas coisas, que são um valor enorme em termos de cultura, acontecem muito, muito pouco”.

Mas além das queixas e cobranças, os alunos sempre **jogaram com a ocasião** (Certeau,1994). Aproveitaram o convívio e os estímulos, propiciados pelas relações escolares, para organizar grupos de música e de teatro, que ficaram em sua memória de alunos.

“Eu e minhas amigas montamos um grupo pra conscientizar esse povo aí sobre gravidez na adolescência, DSTs, AIDS, drogas, uso da camisinha. Dentro da escola, formei um grupo de samba com minhas amigas, ‘As Musas do Samba’.

Apesar de o bairro ser violento, a gente procura se divertir na medida do possível. Via muitos meninos, qualquer pedaço de lata estavam fazendo samba. Por que não nós, jovens bonitas e inteligentes, não poderíamos ter um grupo?

Aí o Negão, o "R": 'Por que vocês não montam um grupo de samba?'

Mas a gente não queria dar o braço a torcer e admitir que a idéia foi dele. Então mentimos: 'A gente já tem um grupo: Musas do Samba'. Olha a pretensão. A gente achou um menino que virou evangélico e parou de tocar. Ele tinha uns instrumentos velhos. A gente comprou. Fazia festa na escola, em casa. A gente se reunia pra estudar, ensaiar, cantar, pra ir à igreja.

Na escola, o pessoal era bem interessado. Foi divertido. A escola foi um lugar que fortaleceu bastante nosso vínculo artístico. Na escola, pressionavam pra gente tocar legal.

O grupo existe até hoje. Quando ouvem dizer que tem um grupo de mulheres que fazem samba, as pessoas do bairro ficam admiradas. Há dois anos, na festa do bairro, nos apresentamos e espalhamos cartaz no bairro inteiro".

A arte, em suas diversas linguagens, aparece sempre como um lugar inesquecível nos relatos dos alunos:

"A coisa que eu mais adorei e a que eu me dediquei de corpo, alma, coração, tudo... foi o teatro que a gente fez aqui na escola. A gente se apresentou pra todas as salas. A 'E' fazia o papel de bêbada, eu fazia o de prostituta e drogada. A 'J' fazia o de 'cdf'. Eram amigas que moravam juntas e que tinham conflitos. A gente tentou passar como que era a vida da prostituta, da bêbada. A gente apresentou aqui na escola e saiu pra apresentar até no teatro fora. A gente vinha mais pra escola pra zoar, sinceramente. Mas, nessa peça de teatro, a gente se dedicou mesmo. Estudava o texto pra sair perfeito. Na primeira apresentação, a nota maior foi a nossa. Nosso teatro foi escolhido pro teatro da Penha, o único. Logo quem? As bagunceiras, encenqueiras, conseguiram apresentar um teatro na Penha".

Mobilizaram-se para produzir eventos no cotidiano da escola, forçando o medo, a inércia e as dúvidas dos professores e da direção. O desejo de realizar a festa, em alguns momentos, não só congregou as diferentes turmas, como

impulsionou sua organização, conquistando o apoio da direção da escola e de alguns professores.

“A gente não podia deixar de fazer a Festa dos Estados. Era época do grêmio do ‘Jô’, que ajudou a fazer também. Ele deu a idéia, mas estava com medo, porque não sabia se a diretora ia autorizar. Porque, sempre que a gente tinha uma idéia boa, chegava na diretora, a idéia voltava. Ela podia até gostar, mas não deixava.

Nós organizamos tudo. Cada Estado tinha seu representante que tinha de escolher quatro pessoas para montar a festa, um dia antes. Todo mundo tinha tarefas: fazer cartaz, maquete, cortina. As classes foram divididas em grupos, as tarefas foram distribuídas e a gente decidiu que isso ia valer nota, para garantir que todos fizessem. A ‘S’ fez a maquete. A ‘G’ fez a cortina. Eu fiquei com o bolo, a arrumação. Teve o grupo da ‘I’ e da ‘C’, que fez o poema da estrela. Outro grupo ficou com coisas históricas de localidade e população. No dia de arrumar, eu chamei o ‘A’, o ‘D’, o ‘A’, o ‘I’. Mesmo assim, teve gente se matou pra arrumar tudo e outros que não ajudaram.

Graças a Deus não aconteceu nada de ruim. Teve comida típica. Foi legal. Acho que foi a primeira festa do MR em que não teve confusão. Eu não me lembro de ninguém ter invadido e estava aberta ao público.

As mães viram o trabalho dos filhos. Só no primário é que teve uma semana da Ciência em que as mães puderam entrar no MR para ver isso. Depois, cortaram por causa da invasão dos meninos de fora.

A parte do hino foi muito bonita. Cada bandeira era de uma sala. A minha era do Mato Grosso. Cada porta-bandeira dizia seu nome o nome e o Estado. Nessa hora, algumas mães até choraram. Foi uma festa que os alunos conseguiram montar sozinhos. O que a escola deu foi papel pardo e som. O restante, os alunos e o Grêmio conseguiram. A sala da professora ‘J’ estava linda, linda. Ela ajudou bastante. Foi a união dos alunos com alguns professores, mas os alunos fazendo.

Depois da festa, prestamos atenção: como um grupo unido de alunos consegue montar uma coisa que deu tão certo, tão grande. Às vezes, quando a

escola montava a festa, dava confusão, dava briga. O 'J'. chamou os meninos de fora, que tocaram. Apesar de não ter experiência de organizar festa, foi uma das que mais deram certo. O 'J' se animou tanto que até falou que ia montar no ano seguinte, só que não teve mais.

Organizar uma festa é diferente do que muita gente pensa. A imagem que todos têm é que as coisas não andam porque não querem. Só que aqui é que nem teatro: você vê os atores, mas não vê as pessoas que estão por fora, que ajudam a construir aquele teatro bonito. É a mesma coisa aqui dentro. Tem as pessoas que trabalham por trás. E... Nossa Senhora, é uma correria, é uma luta muito difícil, pessoas te derrubando o tempo todo por coisas que você tem que fazer. É uma ajuda muito complicada. Infelizmente, as pessoas não reconhecem isso daí. Mas há muitas pessoas que ajudam por fora pra manter o que a escola é, o que os alunos são, muitas pessoas aí fazem o seu papel escondidinho, indiretamente”.

O cotidiano da escola é atravessado por inúmeras dificuldades. Porém, mesmo com essas dificuldades, sentidos são produzidos e postos em circulação.

Em minha leitura (ainda que apaixonada) da festa, vi o aprendizado da organização e do como fazer. O aprendizado estava lá, mas não só. O avesso da festa, destacado pelos alunos, nas entrevistas, mostrou-me mais. Mostrou-me que os alunos se reconhecem fazendo, organizando-se e participando da vida da escola. Nesse fazer, produzem suas contra-palavras e as inserem, não como enunciados, mas como gestos no projeto pedagógico da escola.

Nossos meninos e meninas contaram a festa porque a fizeram. Fizeram-na com seus corpos e sua alegria. Com sua vontade de viver plenamente a adolescência, as relações de encontro, de amizade, de trocas, de partilha. Fizeram-na com seu desejo de re-conhecimento (as mães puderam ver e se emocionar com o trabalho dos filhos), com sua insistência e sua organização, não para sempre, nem homogênea, mas pontual e interessada. Fizeram-na, no mesmo equilíbrio instável em que vivem, arriscando-se.

Astuciosamente, jogaram com os lugares escolares – as notas, por exemplo – para validar suas iniciativas. Assumiram riscos, como o da invasão, jogando

com os saberes nascidos da pertença ao lugar – o 'J'. convidou os de fora, que tocaram. Contaram com querer e envolvimentos diversos, jogando com a flexibilidade de espírito daqueles que, por não pretenderem a adesão da ordem unida, não a transformam em pré-requisito.

Nossos meninos e meninas ensinaram-me, mesmo sem pretendê-lo.

A escola polifônica – breve texto à guisa de considerações finais.

Tomo emprestada a Canevacci (1997:17,18) uma de suas considerações acerca do estudo sobre São Paulo, intitulado *A Cidade Polifônica*. Segundo ele, a palavra polifonia se referia tanto a seu objeto de estudo quanto ao método de que se valeu para abordá-lo: *a polifonia está no objeto e no método*.

A grande cidade com que ele se deparou era feita de diferentes ritmos, estilos e signos. Ia sendo produzida, reproduzida, desconstruída e resignificada em um coro de vozes que se cruzavam, se confrontavam.

“O que mais chamou minha atenção em São Paulo foi o ritmo, ou melhor, a multiplicidade de ritmos que atravessam como correntes não só os espaços urbanos, mas também os espaços comportamentais e psicológicos das pessoas (op. cit.: 9)”.

A cidade, descreve Canevacci, apresentava-se com uma mistura de estilos, um embriagado de signos, um congestionamento de tráfegos. Experimentos "futuríveis", autoconstruções marginais, demolições constantes, hipermercados ou *shopping centers*. Tudo era estilisticamente permitido e podia coexistir lado a lado.

Na aproximação dessa complexa multiplicidade, Canevacci elaborou uma metodologia da comunicação urbana. Segundo ela, a cidade, percebida por múltiplos enfoques e por diferentes vozes que se relacionam só pode ser narrada com diferentes técnicas interpretativas. Essas técnicas enfocam os diferentes fluxos comunicativos, como as emoções do perder-se e achar-se, a seleção fotográfica, a linguagem literária e a pesquisa antropológica. Pesquisa antropológica não na direção do método holístico, mas no sentido da produção de um olhar distanciado: *não procuro regras, não divido, inventário: é um dos tantos percursos possíveis, efetuados*.

Aproximei-me da idéia de inventário sugerida por Canevacci. No trabalho que ora encerro, Procurei olhar para as pessoas que fazem a escola, para as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida.

Registrei uma sucessão de eventos, de pequenas ações. Recolhi vozes que narram episódios do cotidiano da escola a partir de diferentes lugares sociais. Os registros abordam o que se vive e vê na escola, o que está sempre alie que

produz sentidos. Nos sentidos, a polifonia do objeto a requerer um método que não a ocultasse.

Em respeito às vozes e lugares inventariados, interpreto a escola com o “olhar de dentro”, de quem participa das relações. Procuo compreender a escola nas contra-palavras dos alunos que narram sua constituição nas condições sociais de produção do espaço que, na metrópole, se configura como periferia. Procuo distanciar o olhar com a pesquisa e compreender a escola com as vozes dos teóricos que falam das cidades, das relações sociais, das conveniências e ritos de pertença que regem essas relações. Das vozes e lugares sociais nelas marcados; da produção e circulação de sentidos; da constituição social; da subjetividade no embate dos sentidos em luta; da singularização dos espaços e das pessoas como processos produzidos cotidianamente e anonimamente no interior das relações sociais.

No conjunto dessas vozes soam, em contraponto, diferentes modulações de um mesmo tema. Modulações que, nos encontros e confrontos que produzem entre si, desdobram-se em tantas variações que dão a ver os dramas humanos na história não escrita da escola, reproduzida, criada, e recriada por nós, seus usuários.

Com essas variações, tentei compor este texto. Não para descrever a escola da periferia, mas para compreendê-la em seus diferentes sentidos. Por quê?

Lembro-me da despedida de uma senhora que fazia parte do Conselho da Escola. Paciente terminal de câncer, no último encontro que tivemos, olhando-me nos meus olhos, disse: *“Eu tô indo embora. Mas continua olhando pra esses meninos da escola”*. Essa lembrança mexe com meus sentimentos. Ela me instaura como protagonista. Protagonista vem de *agon*, que significa agonia, e de *agonista*, aquele que luta.

Como protagonista, aproximei-me do cotidiano da escola movida pelo compromisso de continuar olhando por nossos meninos e meninas. Procurando dar conta do compromisso, experimentei-me na tentativa de olhar para a escola com os olhos deles . E o que vi?

Vi possíveis. Na tensão que sustenta a vida no interior da escola, vi o respeito à conveniência – *instância reguladora que recomenda tacitamente leis obrigatórias* que regem a realização dos interesses sociais cotidianos – e a singularização progressiva desse espaço social pela prática cotidiana de seus usuários. Vi movimento, vida.

Como destaca Certeau,

“a vida entretém e desloca, ela usa, quebra e refaz, ela cria novas configurações de seres e de objetos, através das práticas cotidianas, sempre semelhantes e diferentes (op.cit.: 207)”.

Reprodução e não-reprodução, obediência e singularização. Por entre esses pólos movem-se os dramas que vivemos na escola pública, junto com nossos alunos.

O aprendizado do olhar e da escuta mediados pelos alunos e pelos moradores que fazem e vivem a escola do bairro, de cujas vidas ela faz parte das mais distintas formas, possibilitou-me o acesso a outras palavras, que foram rompendo rumo à escrita.

A escola polifônica foi-se produzindo como visibilidade no processo de inserção total na escrita e na pesquisa. E o que foi fazer a pesquisa?

Ajudou-me Guimarães Rosa: *“Ações? O que eu vi sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante ou guardada, dada ou guardada que vai rompendo rumos”* (1986:153,154).

No início do trabalho, parecia que a escola era o Grande Sertão, marcado por um sentimento de solidão diante da escrita. Eu preferia falar sobre a escola, contá-la oralmente, fugindo da dureza da escrita. Conteí e recontei casos, hesitava em dar a ver meus registros. A constatação durou seis meses, até que minha orientadora encaminhou: agora, tudo isso vivido intensamente, contado e recontado, vai para o papel.

Narrei o cotidiano da escola. Fui juntando e rejuntando histórias. Outros, se levantavam do chão da escola, acrescentando-se.

No distanciamento do olhar para a pesquisa, percebi que, com os anos fluindo, tecemos na escola uma relação de cumplicidade, ligaduras e vínculos afetivos e de confiança. Também construímos um lugar de passagem onde se cruzam idéias, pessoas, palavras e *“relações com um plural do outro”* (Certeau.:207). Outro plural no sentido da não simulação da diferença.

No reconhecimento e na diferença, na cumplicidade e na publicidade (no sentido da face pública) das relações, produzimos a escola como um ***lugar de palavra*** – que diz respeito à identidade dos locutores, à circunstância, ao contexto, à materialidade das palavras trocadas. *“Uma cidade respira”*, diz Certeau *“quando nela existem lugares de palavra”*(op.cit.: 338).

Finalizo, parafraseando Saramago (1979), que diz: *“o escritor é um homem que sonha”*. Como professora, sonhei que do chão se levantavam as searas e as árvores. Levantavam-se os animais que correm nos campos ou voam por cima deles. Levantavam-se os homens e suas esperanças. Do chão da escola da periferia levantavam-se dores e conflitos, mas também esperanças. Pequenos episódios. Mas de pequenas pedras se fazem os muros, e de espigas separadas, as searas.

Referências bibliográficas

- AMORIM, M.(2001) *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, Musa.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) (1994) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*, São Paulo, Edusp.
- BAKHTIN, M. (1988) *Questões de literatura e estética (A teoria do romance)*, São Paulo, Hucitec/UNESP.
- (1988) *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec.
- (2000) *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- (2002) *Problemas da poética de Dostoiévsk*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 3ª edição.
- BENJAMIN, W., “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Lekov”. In: *Magia e técnica. Arte e política. Ensaio sobre literatura e a história da cultura*. São Paulo. Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P. (2000) *A miséria do mundo*, Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU, P. E PASSERON, J.C. (1982) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRAIT, B. (1994) *As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso*, In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (1994) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*, São Paulo, Edusp.
- CALDEIRA, T. P. R.(1984) *A política dos outros – o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo, Brasiliense.
- CALVINO, I. (1991) *As cidades invisíveis*. São Paulo. Cia das Letras.
- CANEVACCI, M. (1993) *A cidade polifônica*. São Paulo. Studio Nobel.
- CARLOS, A. F. A. (2001) *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo. Contexto.
- CASANOVA, P. G. (1999) *Globalidade, neoliberalismo e democracia*, In: GENTILI, P. (org.) *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*, Rio de Janeiro, Vozes.
- CERTEAU, M. A (2000) *Invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 5ª edição.
- (1996) *A invenção do cotidiano - 2. Morar, cozinhar*, Petrópolis, Vozes, 2ª edição.
- CURY, C.R.(1986) *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez.
- EZPELETA, J. E ROCKWELL, E. (1996) *Pesquisa participante*, São Paulo, Cortez.
- FARIA, E.; MOTTA, M. H. S.; VEN, M.M. (1997) *História oral de vida: o instante da entrevista*, In: SIMSOM, O. (org). *Os desafios contemporâneos da história oral*, Campinas, CMU/ CAMPINAS.
- FERREIRA, J. P. (1997) *Os desafios da voz viva* . In. SIMSON, O. (org), *Os desafios contemporâneo da história oral*, Campinas, CMU/ UNICAMP.
- FONTANA, R. A. C.(1996) *Mediação pedagógica na sala de aula*, Campinas, Autores Associados.
- (2000) *Fios que se entrelaçam: a relação com o outro nas*

- práticas de espaço*. Texto apresentado no V Congresso de Educação Infantil, organizado pela SMED de Porto Alegre.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e terra.
- FRIGOTTO, G. (1989) *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, São Paulo, Cortez.
- GIARD, L. (2000) *História de uma pesquisa*. In: CERTEAU, M. De. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*, Petrópolis, Vozes.
- GÓES, M. C. R. (1991) *A natureza social do desenvolvimento psicológico*, Campinas, Cadernos CEDES nº24.
- GOFF, J. L. (1998) *Por amor às cidades*, São Paulo, UNESP.
- HILLMAN, J. (1993) *Cidade e alma*, São Paulo, Studio Nobel.
- LACERDA, M. G. (1996) *Manual da tapeçaria*. Rio de Janeiro, Philobiblion.
- LARROSA, J. (1998) *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, In: LARROSA, J.; Lara, N.P. (orgs.), *Imagens do outro*, Petrópolis, Vozes, pp.67-86.
- (1998) *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*, Porto Alegre, Contrabando, 1998.
- LE VEN, M. (1997) *História oral de vida: o instante da entrevista*, In: SIMSON, O. (org.), *Os desafios contemporâneo da história oral*, Campinas, CMU/ UNICAMP.
- LEI 9394/96, ESTABELECE AS DIRETRIZES DE BASE PARA EDUCAÇÃO NACIONAL.
- MAYOL, P. (1996) *Morar*, In: CERTAU (1996) *A invenção do cotidiano - 2. Morar, cozinhar*, Petrópolis, Vozes, 3ª edição.
- MELLO, G. N. (1982) *Magistério de 1º Grau – da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Cortez.
- MERLEAU-PONTY, M. (1976) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Galimard.
- MORIN, E. (2001) *Cruzada de heróis anônimos*, In: *O Estado de São Paulo*, Caderno 2, pp. D10/D-11.
- NORMAS REGIMENTAIS BÁSICAS PARA A ESCOLAS ESTADUAIS. SEE. (1998) *Governo do Estado de São Paulo*, 1998.
- OLIVEIRA JR. , W. M. (1996) *Muitas almas para a cidade*, In: *Cadernos CEDES*, nº 39.
- PADILHA, A. L. (1997) *Possibilidades de história ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial*, São Paulo, Plexus.
- PEVALVA, A. (2000) *Violência e democracia - O paradoxo brasileiro*, São Paulo, Paz e Terra.
- ROSA, J. G. (1986) *Grande sertão: veredas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- RIOS, T. A. (2001) *Ética e competência*, São Paulo, Cortez, 11ª edição.
- SANTOS, M. (1991) *Pensando o espaço do homem*, São Paulo, Hucitec, 3ª edição.
- (1994) *Economia política da cidade*, São Paulo, Hucitec / Educ.
- (2001) *Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal*, Rio de Janeiro, Record, 5ª edição.
- SARAMAGO, J. (1989) *Levantado do chão*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

- SAVIANI, D. (1983) *Escola de democracia*, São Paulo, Cortez, 1983.
- SAWAIA, B. (2000) *As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Petrópolis, Vozes, 2ª edição.
- SECRETARIA DO EMPREGO E RELAÇÕES DO TRABALHO, Programa emergencial de auxílio desemprego (PEAD), São Paulo, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. (1988) *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*, São Paulo, Cortez / UNICAMP.
- (2000) *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*, In: Cadernos CEDES nº 2, 3ª edição.
- SNYDERS, G. (1988) *Alegria na escola*, São Paulo, Manole.
- VIDAL, D. G. (1990) *De Heródoto ao gravador: histórias da história oral*, In: Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória UNICAMP, nº 1.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.