UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PETTER MAAHS DA SILVA

**Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão
da escola pública: um estudo de caso**

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2015

PETTER MAAHS DA SILVA

**Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão
da escola pública: um estudo de caso**

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

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

SÃO PAULO

2015

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

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

379.33 S586c	Silva, Petter Maahs Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso / Petter Maahs da Silva; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s. n., 2015. 265 p.; anexos
-----------------	--

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Classe baixa 2. Cultura 3. Participação 4. Escola pública
5. Gestão democrática da educação I. Paro, Vitor Henrique, orient.

Nome: Petter Maahs da Silva

Título: Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso

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

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Elias, Hilda e Aline,
amores de uma vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Terminado o caminho que me conduziu até este momento, em que concluo minha pesquisa, olho para trás e confirmo que, realmente, não existe nada que se possa fazer sozinho na vida sem a bondosa e solidária ajuda dos companheiros.

Nesse sentido, gostaria de exprimir minha sincera e profunda gratidão a todos os moradores do Bolsão, em Cubatão, que tão gentilmente responderam às perguntas desta pesquisa e com os quais tenho aprendido o verdadeiro sentido das palavras força, persistência e generosidade.

Agradeço ao querido mestre Vitor Henrique Paro – rigor científico e um coração maior que o mundo –, pelo privilégio da orientação.

Agradeço à minha amada Monalisa Rodrigues, por ter suportado a jornada ao meu lado.

Agradeço também aos queridos e inestimáveis amigos Abelardo Bento, Antonio Rodrigues Jr., Cássio Canhoto, Clarissa Castilho, Doclé de França, Gisele Dias, Hamilton Moreira Jr. e Luísa Dias, sem os quais não seria possível ter iniciado e muito menos encerrado este trabalho.

Agradeço aos companheiros do Gepae/USP por todos esses anos de convivência e trocas de ideias e experiências.

Agradeço aos amigos da Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Cubatão, pelas informações sobre a ocupação do Bolsão.

E, finalmente, agradeço à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo apoio.

Alguns há que vivem nas trevas
Enquanto outros vivem na luz
Podem se ver os que vivem na luz
Os que vivem nas trevas não são vistos
Bertolt Brecht

RESUMO

SILVA, P. Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso. 2015. 265 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a intervenção espontânea popular na escola pública estatal. Parte-se da hipótese de que o comportamento popular, longe de ser uma reação irracional ou deferente à degradação dos serviços escolares, possui uma lógica própria, fundamentada em valores compartilhados pelo grupo social e na eficácia da ação, podendo se tornar mais complexo a partir da mediação da cultura, dos costumes e da prática cotidiana. A confirmação desta hipótese recoloca no centro da discussão a capacidade de intervenção da população nos processos escolares, a despeito da impermeabilidade administrativa das escolas, de acordo com as necessidades e expectativas populares, dentro daquilo que é possível em cada momento histórico. Busca-se reconstruir, por meio de pesquisa empírica de caráter qualitativo e de estudos teóricos comparados, as formas originais e inovadoras (muitas vezes violentas) de intervenção que a população de um bairro popular-operário da periferia de Cubatão, Estado de São Paulo, encontra para alcançar seus objetivos junto à escola pública estatal, os expedientes adotados para manifestar seus descontentamentos, mesmo quando a participação formal lhes é negada ou é considerada inviável pela própria população.

Palavras chave: 1. Classe baixa; 2. Cultura; 3. Participação; 4. Escola pública; 5. Gestão democrática da educação.

ABSTRACT

SILVA, P. Cultural conditionings of popular classes' participation in public school's management: a case study. 2015. 265 p. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research was aimed to analyze the popular spontaneous intervention in the school. Assuming that popular behavior, far from being an irrational reaction or subservient to the degradation of school services, has its own logic, founded in values shared by the social group and in the efficiency of the action, and can thus become more complex due to the mediation of culture, customs and daily practice. The confirmation of this hypothesis replaces in the center of discussion the popular capacity of intervention in school processes, despite school's administrative impermeability, according to popular needs and expectations within what is possible in each historical moment. The purpose is to reconstruct, through qualitative empirical research and compared theoretical studies, the original and innovative (sometimes violent) forms of intervention which the population of a working class district in Cubatão periphery, São Paulo state, finds to reach its objectives concerning state public school, its resources to manifest discontentment, even when formal participation is denied to or considered inviable by the population itself.

Keywords: 1. Lower class; 2. Culture; 3. Participation; 4. Public school; 5. School democratic management.

LISTA DE SIGLAS

ACCEC	Associação Cubatense de Capacitação para o Exercício da Cidadania
ADRA	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais
Amcorjar	Associação de Moradores do Conjunto Residencial Jardim Real
APM	Associação de Pais e Mestras
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAP	Coordenadoria de Análise e Planejamento da Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública do Estado de São Paulo
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Social e Urbano
CE	Conselho de Escola
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
Cobal	Companhia Brasileira de Alimentos
Cetesb	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
Cosipa	Companhia Siderúrgica Paulista
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
Novarep	Sociedade de Melhoramentos do Jardim Nova República
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PAMOS	Posto de Atendimento Médico, Odontológico e Social
PI	Período Integral
RBPC	Refinaria Presidente Bernardes de Cubatão
SAB	Sociedade de Amigos do Bairro
Seduc	Secretaria Municipal de Educação
Seplan	Secretaria Municipal de Planejamento
TP	Turma de Progressão
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEPE	Unidades Espaciais de Pesquisa Estatística
USF	Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ELEMENTOS TEÓRICOS.....	15
1.1. Metodologia da pesquisa.....	15
1.2. Delimitação de conceitos.....	27
<i>1.2.1. Cultura</i>	<i>27</i>
<i>1.2.2. Poder</i>	<i>56</i>
2. A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA EM OUTROS DOIS CONTEXTOS SOCIAIS BRASILEIROS	62
2.1. Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública: o estudo de caso de Elie George Guimarães Ghanem Jr, sobre a participação popular na região da Capela do Socorro, Zona Sul da cidade de São Paulo	62
2.2. Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: a participação fragmentada: o estudo de caso de Suemy Yukizaki, sobre a participação popular em Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro	71
2.3. Análise comparativa de resultados	84
3. CONTEXTO DA PESQUISA	106
3.1. Cubatão: de Rainha da Serra a Vale da Morte	106
3.2. O Bolsão	116
3.3. As escolas	157
4. PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: ESTUDO DE CASO	181
4.1. Participação popular.....	181
4.2. Participação popular na escola pública	195
4.3. Outros elementos da cultura popular de participação na escola	222
<i>4.3.1 Entre o falar e o agir</i>	<i>222</i>
<i>4.3.2 O senso prático popular</i>	<i>230</i>
<i>4.3.3 A desconfiança em relação ao Estado</i>	<i>237</i>
CONCLUSÃO	240
REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	262

INTRODUÇÃO

Meu interesse em pesquisar a questão da participação popular na gestão da escola pública tem a ver, inicialmente, com o fato de eu dirigir, há sete anos, uma escola pública na periferia de Cubatão, região da Baixada Santista, litoral do Estado de São Paulo. Observando as formas próprias que as pessoas simples do povo encontravam para lidar com a escola e conseguir aquilo que elas acreditam ser importante em termos educacionais, pareceu-me claro que esse era um conhecimento que não poderia ser desconsiderado pelos educadores. Conhecer os interesses da população em relação à escola e as táticas utilizadas para alcançá-los tornou-se, então, meu primeiro objetivo.

O ponto de vista privilegiado da direção, que me permitia ter acesso à documentação da escola e ao cotidiano tanto da escola quanto do Bairro, era uma oportunidade que não poderia ser desperdiçada. De resto, o vínculo entre minha atividade profissional e a atividade de pesquisa não me parecia uma contradição, afinal, como dizia Charles Wright Mills (2009, p. 21), aconselhando o estudioso iniciante, “os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica [...] não separam seu trabalho de suas vidas”, levam-nos “ambos a sério demais para admitir tal dissociação, e querem usar uma coisa para enriquecimento da outra.”

Por outro lado, a pesquisa encontrava justificava na realidade nacional de dissociação entre o magistério e a população usuária da escola pública – população essa composta em sua imensa maioria por representantes legítimos das classes populares. Tal dissociação entre intelectuais e massa, de fato, não tem origem na escola, e nem é “privilégio” dos educadores. Trata-se, ao que tudo indica, do resultado de uma ideologia que perpassa todo o corpo social brasileiro. Como bem alerta Victor Vincent Valla e Aveline Algebaile (2011, p. 26),

São inúmeras as situações que indiciam a produção histórica e a persistência do desconhecimento, desqualificação e recusa intelectual e política das experiências dos pobres como base efetiva para a formulação de políticas públicas e programas de ação. Situações em que o saber sobre os problemas que atingem os pobres, não podendo ser suficientemente manifestado e considerado, permanece disperso e impalpável para técnicos, professores, profissionais de políticas sociais, cientistas e lideranças. Nesse contexto, são revalidadas, cotidianamente, práticas que reiteram e ampliam as distâncias e os estranhamentos entre segmentos sociais cuja proximidade seria fundamental para o enfrentamento do estado dramático de desigualdades que caracteriza a produção da vida social no Brasil.

Restava, contudo, escolher os aspectos da realidade a serem pesquisados, bem como a forma como esses mesmos aspectos seriam abordados. Nesse sentido, pareceu-me pertinente a indicação de Richard Hoogart (1973, p. 9), para quem a pesquisa sobre as classes populares deve levar em consideração a necessidade de adequar “aspectos particulares da vida do ‘povo’

com a vida, em sentido lato, que esse mesmo ‘povo’ toma face às suas diversões”. Assim, resolvi ampliar meu campo de pesquisa e estendê-lo ao cotidiano do Bairro, para compreender não apenas o comportamento da população usuária dos serviços educacionais *na escola*, mas sim seu comportamento em relação *à escola*, isto é, em termos de *produção da convivência* entre um bairro popular-operário de periferia e suas escolas – digo escolas porque ao considerar a realidade do Bairro foi preciso considerar também a existência de outras seis escolas que atendem aos moradores do bairro cubatense conhecido popularmente como Bolsão.

Quais os aspectos da cultura popular de participação política estão presentes nessa relação com a escola? Que fatores influenciam e condicionam a participação popular na escola pública? Que tipos de estratégias são utilizados pela população para alcançar suas expectativas ou ter atendidas suas necessidades na escola? Haveria distinção entre as formas de participação popular no cotidiano do Bairro e aquelas acionadas pela população para se relacionar com a escola? As intervenções populares na escola (“individuais” ou coletivas) alteram, de algum modo, a qualidade da organização escolar?

Sobre os fatores que influenciam e condicionam a participação popular na escola pública, Vitor Henrique Paro (2004) já havia anunciado que esses podem ser de diversas ordens, podem ser internos e externos à escola. Os condicionantes de participação internos, isto é, presentes na instituição escolar são, segundo o autor: (a) condições de trabalho ou condições materiais da participação; (b) condicionantes institucionais; (c) condicionantes político-sociais ou os interesses dos grupos dentro da escola; (d) condicionantes ideológicos da participação (PARO, 2004, p. 54). Já os condicionantes de participação externos, presentes no bairro são: (a) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população; (b) condicionantes culturais; (c) condicionantes institucionais, ou mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo (PARO, 2004, p. 54).

Os condicionantes culturais da participação externos à escola, que se tornaram o foco de interesse desta pesquisa, podem ser definidos como aqueles que representam “a visão de mundo das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar.” (PARO, 2004, p. 54) É certo que tanto a vontade de participar quanto a percepção da viabilidade da participação depende de todos os condicionantes, internos e externos à escola. Ou seja, não se deve supor que os condicionantes culturais da participação possam ser considerados à parte dos demais condicionantes que influenciam a participação política da população na escola –

tal abstração só tem validade em termos analíticos, pois, na prática, os condicionantes internos e externos de participação da população na escola atuam de forma amalgamada.

Meu próximo passo, então, foi consultar a literatura científica sobre o tema. Nesse sentido, foram-me úteis as pesquisas de Luiz Pereira (1976), Maria Malta Campos (1982), Maria da Glória Gohn (1985), Rogério Cunha Campos (1989), Sérgio Luís Avancine (1990), Elie George Guimarães Ghanem Jr. (1992), Marília Pontes Spósito (1993; 2001), Vitor Henrique Paro (1995, 2000), Teise de Oliveira Guaranha Garcia (1995), Rosa de Fátima Souza (1998), Suemy Yukizaki (2002) e Victor Vincent Valla (2011).

A partir daí, e aliado a meus interesses, estabeleci como objetivo principal dessa pesquisa tentar compreender como operam, na prática, os condicionantes culturais de participação das classes subalternas na gestão da escola pública, com o intuito de dar continuidade às discussões sobre o tema. Além disso, propus-me analisar se era possível estabelecer similaridades entre os meus resultados e os resultados de outras pesquisas.

Para a consecução deste objetivo, utilizei técnicas qualitativas de pesquisa social, em especial alguns procedimentos metodológicos utilizados em pesquisa participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986) e na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que julguei os mais adequados para o tratamento do tema.

Assim, a presente pesquisa consiste num estudo de caso de cunho etnográfico, uma forma de contribuir para o conhecimento sociológico a respeito da cultura de participação política das classes populares na escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, foi uma forma de homenagear os moradores do Bolsão de Cubatão, com os quais tenho o privilégio de conviver há sete anos.

A dissertação, que ora apresento, portanto, resultado desse percurso, está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, exclusivamente teórico, foi escrito com o propósito imperativo de subsidiar a análise dos dados da pesquisa empírica. Assim, para uma melhor compreensão da proposta de trabalho, o primeiro capítulo foi dividido em duas seções: a primeira seção aborda questões pertinentes às opções e justificativas metodológicas, como as escolhas dos eixos de análise (construção do objeto por meio de processos constitutivos da realidade), os níveis analíticos primários (o cotidiano) e os riscos da opção metodológica escolhida (heterogeneidade e particularidade dos dados), conforme parâmetros estabelecidos, principalmente, nos trabalhos de José Álvaro Moisés e Verena Martinez-Alier (1978), Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), Vitor Henrique Paro (1995), Edward Palmer Thompson (2013) e Michel Thiollent (2011); a segunda seção trata da conceituação de categorias de

análise amplas (cultura e poder), importantes para a compreensão destes conceitos e da forma como os utilizo.

O segundo capítulo comporta um estudo de caso comparado. Consiste na descrição e comparação por contraste entre os resultados desta pesquisa e os resultados de dois outros estudos de caso, em dois contextos sociais brasileiros distintos. Trata-se, precisamente, dos estudos de caso realizados pelos professores Elie George Guimarães Ghanem Jr. (1992) e Suemy Yukizaki (2002). Ou seja, após a descrição das conclusões gerais a que chegaram os dois autores citados, busquei identificar pontos de convergência e discordância entre seus trabalhos e os resultados desta pesquisa, conforme o material empírico coletado na pesquisa de campo e o referencial teórico metodológico adotado.

O terceiro capítulo descreve o contexto da pesquisa, as características históricas e culturais da cidade de Cubatão, localizada na Baixada Santista, litoral do Estado de São Paulo, e do bairro escolhido para a coleta do material empírico, conhecido na região pelo nome genérico de Bolsão. No mesmo sentido, procedi à descrição do perfil político-pedagógico das escolas existentes no bairro, elementos de sua gestão e a imagem social que a população faz de cada uma delas. Em linhas gerais, este capítulo apresenta o “pano de fundo” sobre o qual se desenvolvem os processos sociais que serão descritos e interpretados no quarto e último capítulo desta dissertação.

O quarto capítulo, intitulado Participação Popular na Escola Pública, compreende a tentativa de reconstrução científica do movimento social representado pelas relações concretas que ocorrem, cotidianamente, entre a população de um bairro popular-operário e suas escolas.

O esforço epistemológico está concentrado na compreensão dos processos de elaboração de estratégias de intervenção e mobilização popular junto às escolas, acionadas para alcançar a qualidade dos serviços de consumo coletivo que lhes interessa, de acordo com suas necessidades e expectativas, historicamente constituídas. Este quarto e último capítulo comporta, ainda, uma breve discussão a respeito do conceito de participação popular, seguida do histórico de mobilizações coletivas ocorridas no Bairro, conforme relatadas pelos informantes da pesquisa empírica ou registradas na imprensa e em documentos oficiais. Para fins estritamente didáticos – pois na prática elas são inseparáveis –, algumas características relevantes da cultura de participação popular na escola, que marcaram as entrevistas e observações, são apresentadas de forma decomposta e compartimentada: a contradição entre o falar e o agir; o senso prático da ação popular; a desconfiança em relação ao Estado.

Finalmente, é possível dizer que os quatro capítulos convergem para uma avaliação geral dos processos que contribuem para que os moradores de um bairro popular-operário da periferia de Cubatão, litoral paulista, reconheçam e interfiram nos limites institucionais das escolas, ou seja, suas formas próprias de superar ou de se submeter a esses limites. Em resumo, trata-se de um estudo sobre os condicionantes culturais de participação política das classes populares na escola pública estatal.

1. ELEMENTOS TEÓRICOS

Este primeiro capítulo reúne os elementos teóricos da pesquisa. Inicialmente, são apresentadas as opções metodológicas, as justificativas para a escolha do método e a descrição dos procedimentos de coleta, organização e exposição dos dados empíricos.

Em seguida, são delimitados conceitualmente os principais elementos implicados na discussão, as categorias amplas de análise *cultura* e *poder*.

1.1. Metodologia da Pesquisa

As perguntas que iniciaram esta dissertação, desde seus fundamentos enquanto projeto de pesquisa, remeteram-me, inevitavelmente, aos aspectos *culturais* da participação política da população na escola pública estatal. Observando a luta cotidiana da gente comum contra a precariedade dos serviços públicos que lhes eram oferecidos pelo Estado brasileiro, foi ficando cada vez mais claro que seria importante empreender esforços no sentido de descrever e interpretar o processo de constituição da cultura de participação popular na escola, a partir da reconstrução das relações cotidianas entre esses dois extremos: a população e o Estado.

A escola seria, então, um dos pontos de contato (ou de atrito) entre o civil e o estatal, em que o convívio do normativo sedimentado com o desvio da norma tornam-se partes intrínsecas de uma mesma lógica de construção histórica (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 21). A constituição histórica da cultura, por sua vez, em uma sociedade na qual os meios de produção estão concentrados nas mãos de poucos indivíduos, pressupõe a existência de contradições sociais concretas e irresolúveis, derivadas da forma como essa mesma sociedade organiza a produção e a distribuição do excedente social.

Conforme Paro (2012, p. 46-47 – grifo no original), as relações sociais de produção, no modo de produção capitalista, determinam,

em última instância, a forma como [a] sociedade se organiza. Essas relações constituem relações de exploração de uma parte da população sobre a outra, sob a forma de apropriação do produto do trabalho alheio. Essa exploração só é possível porque o trabalho, nessa sociedade, produz um excedente. Sem a produção de excedente por uns, não é possível sua apropriação por outros [...] É importante notar, de passagem, que essa constatação, aparentemente muito simples, de que o homem, há muito tempo, e em especial na sociedade capitalista, é capaz de produzir para além de suas necessidades imediatas é de particular importância para a explicitação das verdadeiras relações de produção que têm lugar em nossa sociedade. [...]

A lógica de distribuição do excedente social, que define os percentuais mínimos de investimento em serviços públicos de consumo coletivo ou em infraestrutura produtiva (VALLA, 1998, p. 8), opera por meio do conflito entre necessidades e expectativas divergentes e em transformação no seio da própria sociedade. Sendo assim, é possível inferir que a oferta de escolarização de boa qualidade para as amplas camadas populares implicaria em investimentos sociais crescentes por parte do Estado (O’CONNOR, 1977; OFFE, 1984; 1994), maiores do que o Estado brasileiro parece estar disposto a investir (PARO, 1995, p.19), considerando ainda a base pobre de acumulação de capital no Brasil (OLIVEIRA, 1977, p. 116; MOISES; ALIER, 1978, p. 21).

Nessa perspectiva, utilizo a categoria ampla de análise da luta de classes, ou seja, de interesses divergentes e conflitantes entre a população e o Estado, este último entendido como expressão dessas contradições sociais. Entretanto, não pretendo aqui atribuir identidade às classes sociais; por ora, para explicar o conceito de classe social que adoto nesta pesquisa, limito-me à profícua metáfora do “campo de força societal”, de Thompson (2013), autor fundamental em minhas análises¹.

A meu ver, pesquisas que abandonaram a perspectiva da disputa entre grupos sociais divergentes, no campo de força societal da luta de classes, perderam muito de seu potencial explicativo, criando generalizações indiscriminadas que parecem não corresponder à realidade prática, à concretude do funcionamento das relações sociais, das quais, talvez, sejam bons exemplos os trabalhos de Roberto Da Matta (1997a; 1997b) e Livia Barbosa (2006).

¹ “Eu hesitaria antes de descrever essa cultura como uma cultura de *classe*, no sentido em que se pode falar de uma cultura da classe trabalhadora no século XIX, na qual as crianças eram socializadas num sistema de valores com notações de classe distintas. Mas não se pode compreender essa cultura, nos termos da experiência, na sua resistência à homilia religiosa, na sua zombaria picaresca das prudentes virtudes burguesas, no seu pronto recurso à desordem e nas suas atitudes irônicas para com a lei, a menos que se empregue o conceito dos antagonismos, ajustes e (às vezes) reconciliações dialéticas de classe. Ao analisar as relações *gentry*-plebeus, descobre-se menos uma batalha encarniçada e inflexível entre antagonistas sociais irreconciliáveis que um ‘campo de força’ societal. Tenho em mente um experimento escolar (que, sem dúvida, fiz errado) em que uma corrente elétrica magnetizava uma placa coberta de limalhas de ferro. As limalhas, que eram uniformemente distribuídas, agrupavam-se num ou noutro polo, enquanto no meio aquelas limalhas que tinham permanecido no seu lugar alinhavam-se vagamente, como dirigidas a polos atrativos opostos. É uma imagem muito próxima de como vejo a sociedade do século XVIII, na qual, para muitos objetivos, a multidão se aglomerava num polo, a aristocracia e a *gentry* no outro, e até o final do século os grupos profissionais e comerciais estavam ligados por linhas de dependência magnética aos governantes ou, de vez em quando, escondiam a face na ação comum junto à multidão. Essa metáfora não só permite compreender a situação muito frequente de motim (e o modo como se lidava com esse), mas também grande parte do que era possível, e igualmente os limites do possível que o poder não se aventurava a passar.” (THOMPSON, 2013, p. 69 – grifos no original) Mesmo reconhecendo as diferenças que existem entre a cultura das classes populares no Brasil do século XXI e a cultura das classes camponesas e operárias inglesas do século XVIII ou XIX, considero válida a tentativa de utilizar aquilo que elas têm de universal, ou seja, a capacidade de construir formas próprias de resistência e negociação com o poder instituído, seja do Estado, seja do mercado.

Tampouco pretendo utilizar a perspectiva do controle social sobre as populações subalternas, exercidos pelas elites dirigentes ou pelo Estado (o que é a mesma coisa), como ocorre com os trabalhos de Maria José de Mattos Taube (1986) e Maria Auxiliadora Guzzo Decca (1987). Interessa-me, antes, exatamente aquilo que escapa ao controle estatal (ou das elites), expresso nas formas próprias da cultura de participação popular, resgatando a escola de uma suposta pertença ao Estado, o que a têm transformado “automaticamente em representante unívoca da vontade estatal” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 12).

A ênfase nos aspectos culturais da participação popular na escola, entretanto, não deve indicar a adoção de um viés teórico-metodológico culturalista, que privilegia remanescências impositivas de uma suposta homogeneidade cultural sobre a personalidade dos indivíduos, nem mesmo as particularidades do grupo social em detrimento das relações sociais mais amplas. Dante Moreira Leite (1969) teceu considerações fundamentais sobre o ponto de vista culturalista – sobretudo em relação ao tipo de inversão da realidade que se busca evitar na presente dissertação –, tomando como exemplo a ideia da possibilidade de existência real de um caráter nacional alemão autônomo, conforme defendida por Bertram Schaffner:

Em Schaffner, como em Mead e Benedict, o padrão cultural tende a ser visto como algo que independe da realidade econômica e social. Em outras palavras, é o caráter alemão que determina a capacidade de trabalho do povo; é a psicologia que determina a vida econômica e social, e não o contrário. Disso resulta uma volta aparente a uma forma de pensar que se supunha ultrapassada: os povos têm características psicológicas e são estas que determinam as guerras, a vida econômica e política de um país. (LEITE, 1969, p. 65)

Por outro lado, minha análise não compactua com os pressupostos teóricos estruturalistas, que veem na estrutura econômica da sociedade a origem e o fim dos mecanismos que condicionam e aprisionam, inescapavelmente, a consciência e as ações dos indivíduos, como em Louis Althusser ([1970]). A meu ver, a completa autonomia da esfera econômica permite interpretações que anulam o homem enquanto sujeito histórico, subordinando, absolutamente, os grupos sociais não proprietários aos grupos sociais proprietários dos meios de produção. Ou seja, a concepção estruturalista anula na totalidade o próprio movimento histórico, admitindo a divisão da sociedade em classes sociais distintas, com interesses opostos, negando, contudo, as contradições inerentes ao confronto real entre esses interesses divergentes. Como bem definiu Leite (1969, p. 329), são “as condições de vida social que determinam as características psicológicas, embora estas, depois, possam também influir na vida social”.

Finalmente, é preciso dizer que não tenho a intenção de promover a fusão entre esses dois métodos, culturalistas e estruturalistas, pois não se trata de misturar, intercalar ou sobrepor formas diferentes de recorte da realidade, em que se enfatiza ora aspectos da cultura,

que determinam a conformação psicológica e da personalidade dos indivíduos, ora aspectos da estrutura socioeconômica, que da mesma forma anulam as possibilidades de autoria e de intervenção na realidade.

Na verdade, pretendo abordar o tema da cultura de participação popular na escola a partir das relações sociais concretas, contraídas na prática cotidiana, informadas por reciprocidades, contradições, heranças do passado, expectativas futuras e processos de legitimação que, ao final, constituem o movimento real de construção coletiva e autoral da história e das próprias personalidades individuais.

O objetivo desta pesquisa consiste em descrever e interpretar a cultura de participação popular na escola pública estatal, a partir da reconstrução dos processos sociais em desenvolvimento no cotidiano de um bairro popular-operário da periferia de Cubatão, Estado de São Paulo. Busca-se analisar as relações sociais em termos de *produção da convivência* entre um bairro e suas escolas, o que sugere a necessidade de influências recíprocas. Essas relações sociopolíticas estariam, hipoteticamente, na base da constituição da cultura de participação popular na escola.

No limite, busca-se compreender as formas de utilização e elaboração das *táticas de participação popular na escola, compartilhadas socialmente a partir do referencial da cultura, dos costumes e da prática cotidiana, mobilizadas por necessidades e expectativas historicamente determinadas*. Conhecer o sentido das ações políticas das classes populares na escola pública torna-se relevante na medida em que se considere os usuários dos serviços públicos como sujeitos históricos que contribuem para a transformação das instituições, ainda que essa contribuição fuja aos padrões idealizados pela burocracia estatal e pelas prescrições legais, o que, de resto, não torna a participação menos legítima.

A hipótese inicial de trabalho consiste na ideia de que as intervenções aparentemente espontâneas da população na escola pública estatal influenciam sua gestão, ainda que sob a forma também aparente da participação individualizada, sob o signo auspicioso da reclamação ou do voluntariado (YUKIZAKI, 2002). Os resultados dessas intervenções, por sua vez, reorientam a própria ação popular, redefinindo os condicionantes culturais de participação que a engendram. Não faria sentido, portanto, supor que as intervenções espontâneas da população, mesmo sob a forma individual da reclamação e do voluntariado, sejam possíveis fora do arcabouço real das redes de relações sociais, ou seja, como construção autoral e *compartilhada* da realidade. Numa frase: a participação individual, ou fragmentada, nunca é totalmente individual, é sempre coletiva, pois as relações sociais a precedem.

Além disso, é possível supor que o comportamento popular, longe de ser uma reação irracional ou passiva à degradação dos serviços escolares e à impermeabilidade administrativa da escola pública (GHANEM, 1992), possui uma lógica própria, fundamentada em valores compartilhados pelo grupo social imediato e na eficácia da ação, podendo se tornar mais complexo à medida que se desenvolvem as condições culturais gerais. Mesmo por que, a cultura em sentido amplo², em sua existência prática real, não em estado puro, abstrato, é resultado também dos processos de resistência de culturas específicas, ou seja, dos enfrentamentos e das negociações entre os diversos grupos e arranjos sociais, e destes com o poder (CHAUÍ, 1983; THOMPSON, 2013).

Não me parece contraditória, portanto, a estratégia de reconstrução teórica da lógica do comportamento de participação política do grupo social investigado a partir da exemplaridade de seus indivíduos, de suas experiências de vida concretas. Afinal, como diria Karl Marx (2004a, p. 141 – grifo no original),

embora se revele como indivíduo *particular*, e é exatamente esta peculiaridade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual, o homem é igualmente a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida. Ele existe ainda na realidade como a intuição e o espírito real da existência social, como totalidade da manifestação humana da vida.

Ou seja, se são as contradições da vida material, o conflito entre as forças produtivas e as relações de produção, que explicam a consciência do indivíduo, e não o contrário (MARX, 1982, p. 25-26), então, tanto as forças produtivas quanto as relações de produção só podem ser perfeitamente compreendidas em suas relações de reciprocidade, em movimento, enquanto devir histórico.

Segundo Thompson (2013, p. 77),

cada elemento dessa sociedade, considerado em separado, pode ter precedentes e sucessores, mas que, considerados em seu conjunto, formam uma soma que é maior que a soma de suas partes: é um conjunto estruturado de relações, em que o Estado, a lei, a ideologia libertária, as ebulições e as ações diretas da multidão, todos desempenham papéis intrínsecos a esse sistema, e dentro de limites designados por esse sistema, que são, ao mesmo tempo, os limites do que é politicamente “possível” e, num grau extraordinário, os limites do que é também intelectual e culturalmente “possível”. [...]

Conforme José de Souza Martins (1979, p. 1-2 – grifo no original),

o mais fundamental é a reconstrução científica do *processo social*, do movimento da sociedade. Um modo de produção é um modo como se dá esse movimento. O conceito vem no final do processo de pensamento e não no começo. Se reduzimos o modo de produção a um momento, a uma etapa econômica, como faz Sweezy e o fazem os adeptos do que Lukács definia como “marxismo vulgar”, desfiguramos o processo histórico e introduzimos na sua análise um entendimento economicista, positivista e a-histórico. [...]

De fato, meu primeiro passo epistemológico está fundamentado sobre bases exclusivamente empíricas. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa “voltada para

² O conceito de cultura, em sentido amplo e em sentido restrito, será detalhado mais adiante.

a descrição de situações concretas” (THIOLLENT, 2011, p. 15). Para Thiollent (2011, p. 15), a opção de iniciar a abordagem do objeto pelos aspectos empíricos constitui, tão somente, um passo lógico do processo científico, ou seja, escolher um lado por onde iniciar a pesquisa. Consequentemente, o nível de análise primário utilizado é o *cotidiano*.

É certo que fundamentar a pesquisa sobre bases empíricas, e ter como referência as representações da realidade expressas nas subjetividades dos indivíduos, em sua cotidianidade (HELLER, 2008), pode suscitar críticas que apontem para uma possível incapacidade de generalização do método e a consequente invalidação dos resultados, uma vez que a consideração da realidade local e cotidiana supostamente pode contradizer o movimento geral da sociedade, etc. Em outras palavras: fundamentar a pesquisa sobre bases empíricas não significa abrir mão do rigor teórico metodológico? Ou ainda: tomar como fonte de informações o nível analítico primário do cotidiano, não comprometeria o potencial de generalização dos resultados?

Creio que, para ambas as perguntas, a resposta seja não.

Entretanto, negar que essas críticas tenham algum fundamento não é suficiente. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 13), é preciso enfrentar e superar esses obstáculos metodológicos:

[...] O conhecer esta realidade cotidiana apresenta, sem dúvida, diversos problemas teóricos. Como integrar na teoria o caráter inevitavelmente heterogêneo do cotidiano? Como construir categorias que liguem a historicidade do cotidiano com a história do movimento social?

Inicialmente, é preciso entender que a valorização dos aspectos observáveis do objeto, a base empírica, não significa a desvalorização da teoria no processo epistemológico. A produção teórica, certamente, remete à universalidade, pois consiste no acúmulo de informações sobre determinado objeto, ou sobre as formas de acesso ao objeto, que não podem ser desprezadas. Como disse Élise Freinet (1979, p. 55), os textos “são os monumentos da experiência humana”.

Thiollent (2011, p. 15-16) assinala que:

Embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica – de pesquisa-ação ou não –, não faria sentido. Essas questões são vistas como sendo relacionadas ao papel da teoria na pesquisa e como contribuição específica dos pesquisadores no discurso que acompanham o desenrolar da pesquisa, levando a uma deliberação acerca dos argumentos a serem levados em conta para estabelecer as conclusões.

Como se vê, o privilégio dado à base empírica no processo de pesquisa não significa o desprezo pela “pesquisa teórica, sempre de fundamental importância” (THIOLLENT, 2011, p. 15). Na verdade, tenho em mente uma forma de abordar o objeto que consiste na tentativa de

reconciliação entre teoria e prática, durante o próprio processo de desenvolvimento da pesquisa:

[...] Não nos parece haver incompatibilidade entre o fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo à sociedade como um todo. [...] (THIOLLENT, 2011, p. 15)

Trata-se apenas de estabelecer uma prática de pesquisa que consiga conciliar, dialeticamente, os diversos níveis de análise utilizados, a partir dos quais seja possível a construção de novas categorias que facilitem a compreensão das leis universais que regem o objeto.

[...] Entre esses diversos níveis de análise, não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral. Trata-se de estabelecer um constante vaivém no qual privilegiamos aqui os níveis mais acessíveis ao pesquisador participante. (THIOLLENT, 2011, p. 15)

No que diz respeito aos problemas metodológicos supostamente advindos da utilização da exemplaridade dos indivíduos como referência para a análise da cultura de participação política das classes populares, é preciso deixar claro que não estou interessado essencialmente nas conformações psicológicas dos pesquisados. Ao contrário, interessam-me, prioritariamente, os aspectos sociopolíticos, causa e efeito da prática social. Segundo Thiollente (2011, p. 15):

[...] contrariamente a certas tendências da pesquisa psicossocial, os aspectos sociopolíticos nos parecem ser mais pertinentes que os aspectos psicológicos das “relações interpessoais”. Na abordagem da interação social, aqui adotada, os aspectos sociopolíticos são frequentemente privilegiados. O que não quer dizer que a realidade psicológica e existencial seja desprezada.

Finalmente, para desconstruir o argumento da incapacidade de generalização dos resultados, utilizo a estratégia de parametrização da análise, isto é, a comparação crítica com outros estudos de caso de mesma natureza. Corroborando essa posição, Thiollent (2011, p. 111), indica que “é possível alcançar um certo nível de generalização a partir da experiência em várias pesquisas”³.

Em resumo:

[...] Os pesquisadores devem identificar as generalizações populares e cotejá-las com as generalizações teóricas. A comparação dos dois tipos de raciocínio constitui uma importante fonte de informação para se saber até que ponto existe uma real intercompreensão, a possibilidade de diálogo e de transformações nos modos de pensar acerca de determinados problemas. (THIOLLENT, 2011, p. 45-46)

³ No caso específico da pesquisa-ação, entretanto, Thiollent (2011, p. 111-112) adverte: “[...] Mas, quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver um problema prático e formular um plano de ação, a forma de raciocínio utilizada consiste em particularização e não em generalização. Nesse caso, é bastante inadequada a crítica segundo a qual a pesquisa-ação seria marcada por uma fraca capacidade, ou até uma impossibilidade de generalização. Com a particularização trata-se de passar do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas. [...] O primeiro passo consiste na particularização. Em seguida, a partir das dificuldades e soluções encontradas em várias situações, podemos imaginar um segundo passo no sentido de uma generalização. [...]”

Para Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 22), o “corte do cotidiano, para o qual o sujeito individual é o referencial significativo, define um primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social”. Ou seja, a realidade local e os indivíduos são as primeiras fontes de informação que alimentarão, empiricamente, os processos de análise e as conclusões da pesquisa, mas não as únicas. Como bem define Agnes Heller (2008, p. 34), o cotidiano “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

No geral, a exemplo do procedimento adotado por José Álvaro Moisés e Verena Martinez-Alier (1978), quando pesquisaram os quebra-quebras nos trens dos subúrbios do Rio de Janeiro e de São Paulo, entre os anos de 1974 e 1976, tomo aqui uma situação específica – as intervenções das classes populares na escola pública estatal – como

uma síntese de uma série de contradições que se definem não apenas por condições históricas gerais dadas, mas também por algum grau de intervenção dessas próprias classes, em relação com as demais, como fator mesmo constitutivo dessas contradições. Essa intervenção, por vezes, aprofunda ainda mais ou mesmo reorienta o sentido dessas contradições. [...] (MOISÉS; ALIER, 1978, p. 20 – grifo no original)

Ainda segundo Moisés e Alier (1978, p. 40-41), a eficácia política das intervenções populares, como o protesto (mas também como qualquer tipo de manifestação popular “espontânea” como a reclamação, o “barraco”, o voluntariado, o mutirão, o motim, etc.), ainda que possua uma aparência anárquica, informal, desorganizada ou irracional,

opera não só ao nível do Estado [ou do mercado], na medida que conseguem mobilizar este; ela opera, também, ao nível da própria massa, afirmando diante dela mesma a sua própria potencialidade de intervenção [...] Assim, qualquer novo incidente não só constitui mais um caso de protesto popular, mas vem reforçar o potencial reivindicativo futuro.

Sendo assim, trabalho com algumas hipóteses iniciais, que pretendo testar durante o desenvolvimento desta pesquisa. São elas: (a) as intervenções populares nas escolas não são espontâneas, mas sim historicamente construídas e compartilhadas; (b) as intervenções populares na escola afetam sua gestão; (c) além dessas experiências práticas, contribuem para a cultura de intervenção popular nas escolas elementos da cultura hegemônica e os costumes locais.

Para a consecução dos objetivos a que me proponho, utilizo técnicas qualitativas em pesquisa social. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; THIOLLENT, 1987; 2011; PARO, 1995; 2000)⁴. A opção pela pesquisa qualitativa tem a ver, entre outras coisas, com a “maior

⁴ Aqui, é importante dizer que não há contradição entre a opção metodológica desta pesquisa e a adoção de hipóteses iniciais de trabalho, que orientem os rumos da investigação social. Conforme Thiollent (2011, p. 40), o esquema tradicional de pesquisa, “formulação de hipóteses/coleta de dados/comprovação (refutação) de hipóteses [...] não seria aplicável nas situações sociais de caráter emergente, com aspectos de conscientização, aprendizagem, afetividade, criatividade etc. [...]”, típicas de algumas tendências em pesquisa social qualitativa. Contudo, o mesmo Thiollent (2011, p. 40) explica que a rigidez das hipóteses do modelo tradicional podem ser substituídas por diretrizes, que, apesar do caráter menos rígido, “desempenham uma função semelhante”. Em

flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 30) que a abordagem permite, principalmente se comparada à metodologia da pesquisa sociológica tradicional.

Vale observar que o privilégio dado aos aspectos qualitativos da pesquisa não significou desprezar aspectos quantitativos relacionados ao objeto, tampouco considerá-los irrelevantes; estes podem complementar e enriquecer a análise. Tanto é assim que resolvi locupletar meu material de análise a partir de informações estatísticas e documentais diversas, de acordo com a pertinência em relação ao tema. De acordo com Thiollent (2011, p. 110):

Os procedimentos argumentativos não excluem a necessidade de uma coleta de dados a mais exaustiva possível, inclusive sob forma quantificada, para se ter uma imagem da realidade na qual se desenrolam a pesquisa e a ação transformadora. Assim, os pesquisadores devem reunir todas as informações disponíveis sobre a população, os tipos de atividade, as faixas etárias, fontes de renda, moradia, nível educacional, cultura, hábitos de consumo, direitos adquiridos etc. Este tipo de levantamento é necessário. Porém, contrariamente à pesquisa descritiva comum, é apenas um dos pontos de partida para o trabalho de investigação e de ação e não um produto final a ser burocraticamente arquivado.

A escolha do método tem a ver também com uma avaliação prévia do comportamento popular, feita a partir dos resultados de outras investigações sobre o tema (ALIER; BOITO JR; 1978; MOISÉS; ALIER, 1978; GHANEM, 1992; GARCIA, 1995; PARO, 1995; YUKIZAKI, 2002; FONTES, 2008; VALLA, 1998; RODRIGUES, 2011). Os resultados dessas pesquisas indicaram as técnicas de pesquisa qualitativa como sendo as mais adequadas para a abordagem do objeto. Isto é, a partir dos conhecimentos acumulados sobre o comportamento popular, foi possível avaliar que a realização de entrevistas e observações seria a forma mais adequada de alcançar os objetivos pretendidos.

De fato, as entrevistas abertas ou semiabertas parecem ser a forma mais apropriada de captar, com maior precisão, as oscilações no discurso popular. O questionário tradicional, rígido e com perguntas pré-concebidas, não deixa espaço para a livre manifestação, reflexão e divergência do entrevistado. Não permite também a abordagem de novos aspectos da realidade que, muitas vezes, surgem durante o próprio processo de entrevista, e que não foram previstos pelo pesquisador (PARO, 1995, p. 24-25).

Assim, esta dissertação pode ser considerada um estudo de caso de cunho etnográfico (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; PARO, 1995; 2000), orientado por entrevistas semiabertas e técnicas de observação.

suma: “O padrão convencional de pesquisa social empírica adota, em geral, um esquema hipotético baseado em comprovação estatística frequentemente associado ao experimentalismo. Esta concepção tem seus méritos e seus defeitos. Mas o que importa é salientarmos que este esquema não é o único possível, sobretudo no contexto impreciso da pesquisa social. Sem abandonarmos o raciocínio hipotético parece-nos perfeitamente cabível a formulação de quase-hipóteses dentro de um quadro de referencia diferente e principalmente qualitativo e argumentativo” (THIOLLENT, 2011, p. 40).

As entrevistas semiabertas seguiram um roteiro precário, ou semiestruturado (PARO, 1995, p. 24), que serviu de referência para os processos de intercomunicação que buscaram captar as concepções de mundo dos entrevistados. No entanto, a utilização de um roteiro semiestruturado, com perguntas pré-elaboradas, não significou uma imposição da problemática (THIOLLENT, 1987), ou o cerceamento da livre expressão dos entrevistados. O roteiro foi utilizado apenas para orientar o diálogo, sem obstruir, de forma alguma, a reflexão sobre o tema, pois só assim é possível se aproximar ao máximo da concepção de mundo do entrevistado.

Quanto aos cuidados necessários à realização das entrevistas e aplicação do roteiro precário, buscou-se garantir um clima de informalidade, descontração e empatia entre entrevistador e entrevistados. Para preservar o ambiente de informalidade e confiança, algumas conversas não puderam ser gravadas, sendo anotadas, durante o processo de realização das entrevistas, as partes das falas que mais chamaram minha atenção.

Outras entrevistas puderam ser gravadas e foram realizadas informalmente, como um processo de diálogo, onde os motivos para a realização das perguntas eram explicados previamente aos entrevistados, sem, contudo, haver uma imposição inflexível na condução do tema. Daí que muitas entrevistas, ou conversas, tenham se estendido por horas. Para garantir ao máximo a livre expressão dos entrevistados, acolhi as orientações de Paro (1995, p. 24), sobre a necessidade de o entrevistador falar o mínimo possível, permitindo que o entrevistado discorra livremente sobre o tema proposto.

Creio que muito da artificialidade da relação entrevistador entrevistado, apontada por Paro (1995, p. 25) como um dos problemas para a realização deste tipo de pesquisa, tenha sido superada pelo tempo em que trabalho e convivo com a população do Bairro. Minha relação com os moradores, em muitos casos, já se tornou pessoal, o que facilitou bastante a abordagem de alguns assuntos, diminuindo – embora não eliminando – os efeitos constrangedores com que se reveste uma entrevista formal.

A condução das entrevistas sob a forma de diálogo, de intercomunicação entrevistador entrevistado, pressupõe o questionamento da concepção de mundo dos entrevistados. Paro (1995) já havia utilizado essa técnica e advertido para possíveis críticas quanto a um suposto agravamento da imposição da problemática (THIOLLENT, 1987; cf. PARO, 1995, p. 25). Contudo, é o próprio Paro (1995, p. 25 – grifo no original) quem explica e defende a utilização deste procedimento, a partir do qual o

questionamento [é] feito após a conclusão de determinado assunto ou da entrevista propriamente dita e [tem] o sentido não de discordar pura e simplesmente das respostas fornecidas pelo entrevistado, mas de problematizar alguns temas por eles elaborados, de

moda a aprofundar *com ele* a reflexão a respeito do tema e verificar suas opiniões frente a pontos de vista divergentes.

As entrevistas, individuais ou em grupo, aplicadas de modo aprofundado ao “conjunto da população implicada na situação problema” (THIOLLENT, 2011, p. 107), bem como as observações, foram realizadas a partir de dois grupos de entrevistados: moradores pais de alunos ou com algum parente próximo matriculado em uma das escolas do Bairro; lideranças comunitárias, com ou sem filhos matriculados nas escolas do Bairro.

A exigência de que os entrevistados fossem responsáveis por estudantes teve o intuito de selecionar pessoas com algum tipo de vínculo com o sistema educacional. Buscou-se investigar o comportamento de indivíduos que dependessem ou que tivessem algum tipo de interesse nos serviços escolares, e que reunissem um mínimo de informações sobre o funcionamento das escolas. Vale observar que três entrevistados nesta pesquisa, além de responsáveis por alunos, eram também alunos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma das escolas do Bairro.

De forma secundária, apenas para complementar informações sobre o cotidiano das instituições públicas no Bairro, conversei com alguns servidores públicos (quatro gestores escolares, duas enfermeiras, um professor, um inspetor de alunos, uma secretária de escola e uma policial militar) e com dois alunos de uma das escolas de ensino fundamental do Bolsão. Conversei também com uma atendente da central de vagas da Secretaria Municipal de Educação e com dois técnicos da Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Cubatão (Seplan), que me ajudaram a compreender a dinâmica de ocupação do Bairro.

Foram entrevistados vinte e seis moradores e quatro lideranças comunitárias. As observações e entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar: no portão e no pátio das escolas, durante a entrada e saída das crianças, ou pelas ruas, comércios, esquinas e praças do Bairro, de maneira informal, onde surgia uma oportunidade ou uma fala interessante. Tive a oportunidade também de entrevistar alguns moradores em suas casas, o que foi muito útil, tanto para coletar impressões da população sobre as escolas como para o levantamento do histórico e do cotidiano do Bairro.

Quanto à representatividade da amostra, considero irrelevante um número muito grande de entrevistas, pois optei pelo princípio de intencionalidade ao invés do princípio da aleatoriedade. Conforme Thiollent (2011, p. 71),

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. [...] Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

O roteiro da pesquisa, que não foi rigidamente seguido, foi estruturado da seguinte forma:

1. A participação (atual ou passada) do entrevistado em alguma organização de reivindicação, como partidos, sindicatos, associação de moradores, etc.;
2. A participação do entrevistado em algum tipo de manifestação no Bairro;
3. O apoio do entrevistado a algum candidato a vereador, prefeito, deputado, etc.;
4. A opinião do entrevistado sobre a qualidade dos serviços públicos de consumo coletivo oferecidos no Bairro;
5. A opinião do entrevistado sobre a forma mais eficaz para se alcançar uma reivindicação: elegendo um candidato, procurando a justiça, solicitando providências junto aos governos, denunciando o problema na mídia ou outra forma qualquer;
6. A opinião do entrevistado sobre a importância da escola pública na educação de seu filho e das crianças do bairro;
7. A opinião do entrevistado sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas escolas públicas do Bairro;
8. A opinião do entrevistado sobre a maneira mais fácil de ter suas demandas atendidas nas escolas (procurar a direção, o Conselho de Escola, a secretaria de educação ou outra instância qualquer);
9. A opinião do entrevistado sobre como proceder quando a direção da escola não resolve seus problemas;
10. As impressões do entrevistado sobre o atendimento na escola;
11. O que o entrevistado sente quando é chamado na escola;
12. O que o entrevistado mais gosta na escola;
13. O que o entrevistado menos gosta na escola;
14. O que o entrevistado mudaria na escola;
15. Se o entrevistado já havia levado alguma reivindicação ao Conselho de Escola;
16. Se o entrevistado confia em alguém na escola e por qual motivo;
17. Se o entrevistado concorda com ações agressivas contra a escola, se acredita na eficácia delas, ou se prefere outra forma de lidar com a instituição;
18. Discorrer livremente sobre suas experiências (agradáveis ou traumáticas) com a escola.

As transcrições das entrevistas foram feitas por mim, pessoalmente. Como afirma Paro (1995, p. 26), entregar esta tarefa a uma pessoa não envolvida diretamente com o processo de

coleta dos dados – ainda que seja um profissional –, pode pôr a perder sutilezas das falas dos entrevistados que só o momento das entrevistas e o contato pessoal podem revelar.

[...] Minha experiência com esse tipo de procedimento tem demonstrado que ele deixa muito a desejar em virtude das omissões e incorreções que uma pessoa não familiarizada com a investigação em curso pode vir a cometer. Uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas; muito da complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de se perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala. Pausas, exclamações, gestos, hesitações, silêncios etc. – tudo isso pode ser omitido se quem faz o registro não tem condições de aferir em que dimensão cada um desses comportamentos pode ser relevante para a análise final. [...] (PARO, 1995, p. 26)

Para o levantamento dos aspectos históricos e estatísticos de constituição e funcionamento do Bairro, consultei também fontes documentais diversas. Utilizei arquivos da imprensa local – matérias de jornais e de televisão –, de órgãos técnicos da Prefeitura Municipal de Cubatão e do Governo do Estado de São Paulo, das secretarias das escolas (quando me foi permitido o acesso) e, em alguns casos, arquivos pessoais de antigos moradores, aos quais sou imensamente grato pela generosidade e confiança.

1.2. Delimitação de conceitos

Neste item serão discutidos os conceitos de *cultura* e *poder*, categorias de análise amplas que podem subsidiar o estudo de caso comparado (capítulo 2) e a discussão dos dados da pesquisa empírica (capítulo 4), assim como contribuir para a melhor compreensão do texto e da conclusão da pesquisa.

1.2.1. *Cultura*

A compreensão das formas próprias de participação popular na escola pública – tomando como referência o Bairro que me serviu de campo de pesquisa para o presente estudo de caso –, expressão específica e legítima da cultura de participação política das classes populares no Brasil, exige a conceituação rigorosa do termo cultura, em sentido amplo e restrito, bem como a análise de seu funcionamento prático na vida cotidiana. Para a discussão do conceito de cultura, foram de fundamental importância as contribuições de Chauí (1983; 1986; 2007), Adolfo Sánchez Vázquez (2007) e, principalmente, Thompson (2013).

Conforme Chauí (1986, p. 11), uma análise retrospectiva pode revelar, inicialmente, que o termo cultura deriva do verbo latino *colere*. Assim,

Cultura era o cultivo e cuidado com as plantas, os animais e tudo que se relacionava com a terra; donde, agricultura. Por extensão, era usada para referir-se ao cuidado com as crianças e sua educação, para o desenvolvimento de suas qualidades e faculdades naturais; donde puericultura. O vocábulo estendia-se, ainda, ao cuidado com os deuses; donde culto. [...] Em latim, *cultura anima* era o espírito cultivado para a verdade e a beleza, inseparáveis da Natureza e do Sagrado. (CHAUÍ, 1986, p. 11)

Assim, cultura “era relação com a natureza que, além de agricultura, implicava também em torná-la habitável para os homens” (CHAUÍ, 1983, p. 56). Nesse sentido, existe uma evidente aproximação entre os conceitos de cultura e de civilização. Civilização, por sua vez, do latim *cives* e *civitas*, refere-se “ao civil como homem educado, polido, e à ordem social (donde o surgimento da expressão Sociedade Civil).” (CHAUÍ, 1986, p. 12) Chauí (1986, p. 12) adverte, entretanto, que o termo civilização “possuía um sentido mais amplo que o civil.” Segundo a autora, civilização significava, “por um lado, o ponto final de uma situação histórica, seu acabamento ou perfeição, e, por outro lado, um estágio ou uma etapa do desenvolvimento histórico-social, pressupondo, assim, a noção de progresso.” (CHAUÍ, 1986, p. 12)

A partir do século XVIII, o Século das Luzes, o conceito de cultura passa a não coincidir totalmente com o conceito de civilização (CHAUÍ, 1983, p. 56). Na verdade, ainda segundo Chauí (1986, p. 11), durante o Iluminismo, “o termo Cultura articula-se, ora positiva ora negativamente, com o termo Civilização” (CHAUÍ, 1986, 11), de acordo com as tendências político-filosóficas do período, mais alinhadas ora com o pensamento Ilustrado ora com o nascente Romantismo. Nas palavras de Chauí (1983, p. 56 – grifo no original):

[...] Ora, na oposição à civilização (nítida em Rousseau, mas ainda mais poderosa nos românticos alemães), cultura toma duas direções. Por um lado, passa a significar o que é “natural” nos homens por oposição ao artificialismo da civilização, ou se se quiser, designa a interioridade humana contra a exterioridade das convenções e das instituições civis-civilizadas. Mas, por outro lado, passa a ser *medida* de uma civilização. Agora, cultura não é o “natural” qualquer, mas o específico da natureza humana, isto é, o desenvolvimento autônomo da razão na compreensão dos homens, da natureza e da sociedade para criar uma ordem superior (civilizada) contra a ignorância e a superstição. Nesse sentido, torna-se sinônimo de progresso racional e de história. Entendida como exercício racional e, portanto, livre da vontade, a cultura surge como reino humano da finalidade oposto ao reino necessário da natureza. A oposição deixa de ser entre o “natural” e o “artificial”, como no início da Ilustração, para tornar-se oposição entre liberdade e necessidade, no final da Ilustração e já no idealismo transcendental. [...]

De fato, para os Ilustrados, a cultura passa a ser o “*metron*, [que] permite avaliar, comparar e classificar civilizações.” (CHAUÍ, 1986, p. 13) Dessa maneira, o “exercício livre da Razão e da Vontade esclarecida” transforma a cultura no “reino humano dos fins e dos valores, separado do reino natural das causas necessárias e mecânicas.” (CHAUÍ, 1986, p. 13) Proceda-se, assim, à transformação do conceito de natureza, a fim de adequá-lo ao conceito iluminista de cultura, estreitamente ligado ao conceito de civilização:

[...] Gradativamente, a Natureza torna-se imóvel, passiva, materialidade dispersa, exterioridade mecânica, enquanto a Cultura se faz mobilidade, atividade, temporalidade,

autoconsciência, objetivação da subjetividade e reconciliação do subjetivo e do objetivo no Espírito Absoluto. Cultura torna-se o reino humano da História, universo das *obras*. (CHAUI, 1986, p. 13 – grifo no original)

Em oposição aos Ilustrados, os Românticos compreendem a relação entre cultura e civilização de forma antitética, ou seja, o conceito de civilização é visto como “artifício, cultivo da exterioridade, sujeição da sensibilidade e do ‘bom natural’ aos espartilhos de uma razão artificiosa, decadente.” (CHAUI, 1986, p. 12) Proceda-se, dessa forma, à separação entre os conceitos de cultura e civilização, aquela vista como virtude natural do homem. Como anota Chauí (1986, p. 12), para o Romantismo,

[...] Civilização seria o início e o término da barbárie. Em contrapartida, Cultura é bondade natural, interioridade espiritual, sentimento e imaginação, vida comunitária espontânea. Assim, enquanto Civilização designa convenção e instituições sociopolíticas, Cultura se refere à religião natural, às artes nascidas dos afetos, à família e à personalidade e subjetividade como expressões imediatas e naturais do espírito humano não-perverso. [...]

Cria-se, então, um dualismo: enquanto os Ilustrados opõem os conceitos de cultura e natureza, conforme as compreendiam os Românticos, identificando cultura com civilização, os Românticos, por sua vez, fazem coincidir os conceitos de natureza e cultura, rejeitando o conceito de civilização.

Seja como for, no século XIX o conceito de cultura sofre uma nova bifurcação, seguindo duas direções distintas:

[...] Numa delas, refere-se ao processo interior dos indivíduos educados intelectual e artisticamente, constituindo as “humanidades”, apanágio do “homem culto” em contraposição ao “inculto”, desembocando, como lembra Hanna Arendt, no filistinismo burguês. Na outra, marcada pela relação com a história, torna-se o conjunto internamente articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida ora como trabalho do Espírito mundial (como em Hegel), ora como relação determinada dos sujeitos sociais com as condições materiais dadas ou produzidas e reproduzidas por eles (como em Marx). Na linha da *Kulturgeschichte*, aparece como o campo das formas simbólicas – trabalho, linguagem, religião, ciências e artes; na linha marxista, como resultado das determinações materiais econômicas sobre as relações sociais e a ideologia. [...] (CHAUI, 1983, p. 57)

Por conseguinte, torna-se evidente a inexistência de um significado único para o conceito de cultura. Esse novo desdobramento no conceito permite avaliar, entre outras coisas, que a cultura pode assumir dois sentidos distintos, um amplo e outro restrito. Conforme Chauí (1986, p. 14),

[...] Em sentido amplo, Cultura é o campo simbólico e material das atividades humanas, estudadas pela etnografia, etnologia e antropologia, além da filosofia. Em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, com privilégios de classe, e leva a distinção entre cultos e incultos de onde partirá a diferença entre cultura letrada-erudita e cultura popular.

Vale dizer, ademais, que, apesar das diferenças, em ambos os casos, tanto na vertente hegeliana como na vertente marxista, a cultura “é concebida como fazer humano na relação com a materialidade e como história.” (CHAUI, 1983, p. 57)

Contudo, as relações que se estabelecem entre a materialidade e o fazer histórico assumem colorações distintas, em uma ou noutra vertente. Na vertente hegeliana, a cultura é concebida em sua forma abstrata, como cultura geral, resultado de um trabalho racional que tende para a universalidade; trata-se, precisamente, do *Volksgeist* hegeliano, isto é, o mito do Espírito do Povo, em que as manifestações populares “são vistas como constituindo uma totalidade orgânica – a *Kultur des Volkes* (Cultura do Povo) que Herder opunha à *Kultur der Gelehrten* (Cultura dos Instruídos)”. (CHAUÍ, 1986, p. 19)

Porém, se em Herder a verdadeira demonstração de unidade cultural de um povo encontra-se em sua “língua, religião, moralidade e artes”, o *Ur-Volk*, “povo originário que sustenta o povo presente e suas particularidades”, em Hegel, ao contrário, “o ‘espírito do povo’ não se encontra na origem e sim no término do processo histórico como resultado do trabalho racional e não como explosão de sentimentos naturais”. (CHAUÍ, 1983, p. 30) Nesse sentido, para Hegel,

não só o “espírito de um povo” é resultado e não princípio, como ainda o Estado é o ponto mais alto da vontade plenamente consciente de si e para si, ponto culminante da racionalidade do Espírito Objetivo e, portanto, primeiramente universalidade política e somente depois particularidade nacional. Afinal, Hegel parte da sociedade civil e não da nação e sobretudo considera o natural como selvageria, alienação e animalidade inconsciente que não poderia, de modo algum, sustentar o ápice da racionalidade, o Estado. (CHAUÍ, 1983, p. 30-31)

Segundo Chauí (1983, p. 30), Hegel “resume e recolhe os frutos do romantismo e do liberalismo”, ou seja, dialetiza o conceito de cultura de Românticos e Ilustrados, promovendo a unidade cultural a partir da superação-conservação

da unidade imediata ou substancial da família como comunidade natural (ponto onde começava e findava a concepção política de um Herder, por exemplo) e superação-conservação da unidade mediata ou formal das vontades como sociedade civil (ponto onde começava e findava a concepção liberal clássica). (CHAUÍ, 1983, p. 30)

Ainda segundo Chauí (1986, p. 104-105 – grifo no original), a unidade cultural pretendida pelo idealismo hegeliano, que encontra suportes empíricos e simbólicos nos conceitos de Estado Nacional, Povo-nação, etc., pode ser examinada a partir da seguinte constatação:

Considerando a Nação como “existência antropológica e geográfica”, para usarmos uma expressão de Hegel, ou como a face externa do social (território, língua, *mores*, instituições), e o Povo como face interior da sociedade ou como unidade política e jurídica constituída pelo conjunto dos cidadãos, os dois termos têm como referência um todo uno, indiviso, senão de *facto*, pelo menos de *jure*.

A unidade e a indivisibilidade (ainda que ideais ou ideias reguladores da Nação, para usarmos a linguagem kantiana) possuem suportes empíricos (território, leis) e suportes simbólicos (sentimento nacional, soberania popular). Evidentemente, unidade e indivisibilidade não significam ausência de diversidade. Pelo contrário, o todo é visto como internamente diversificado (por exemplo, regiões, no caso da nação; e grupos, no caso do povo), mas a diversidade é encarada apenas como pluralidade daquilo que é, em si, uno e idêntico. Não há *diferença interna*.

Na vertente marxista, a tentativa de unificar culturalmente a população, por meio da ideia de nação, povo, pátria, cultura nacional, etc., mascarando suas divisões sociais internas, é denunciada como um artifício utilizado pela própria sociedade para suprir, no campo ideal, a falta de identidade na realidade concreta. Sendo assim, o dilema em que vive a moderna sociedade capitalista pode ser descrito da seguinte forma:

[Essa sociedade terá] que encontrar dentro de si seu próprio nascimento e o de suas instituições, o princípio de suas transformações e, no entanto, se defronta com um obstáculo quase insuperável para realizar essa tarefa: a ausência de identidade consigo mesma, pois sua existência é comandada por divisões internas cuja origem também precisa ser explicada. Como diz Lefort, estamos numa sociedade que se vê obrigada a reconhecer a origem da divisão como divisão de origem, como separações originárias. No instante mesmo em que essa sociedade se produz como sociedade, produz as divisões que a fazem ser e nas quais não pode reconhecer-se porque nelas não encontra a identidade que a definiria. Pressupondo divisões e repondo a divisão das classes, tenta oferecer-se como idêntica identificando-se a uma das classes – a dominante –, mas só pode fazê-lo imaginariamente (pela ideologia) e recorrendo à força e à persuasão. O único recurso de que dispõe para alcançar a identidade sem desfazer a divisão é o recurso que ela mesma, sob a ação da classe dominante, irá perder: o poder como instância simbólica de identificação social, mas desfeito como tal porque identificado com o aparelho de Estado e, portanto, com uma particularidade que se erige a si mesma à dimensão da universalidade (imaginária). Estamos numa sociedade que recusa refletir sobre a divisão interna que a constitui e que dissimula essa divisão produzindo identidades e um sistema de identificações imaginárias: a lei, o Estado, o direito, a organização, a família, o trabalho, a ciência, a arte, e, evidentemente, o povo e a nação. Repondo a divisão interna e pondo um sistema de equivalências abstratas (cuja forma canônica é a mercadoria), a sociedade tenta exorcizar as contradições que a constituem e o trabalho dessas contradições. Paradoxalmente, essa sociedade fará da história o grande agente de instauração da identidade, em lugar de instituinte das divisões. (CHAUI, 1983, p. 60-61)

Para os marxistas, portanto, o conceito de cultura não pode ser compreendido a parte do conceito de classe, de luta de classes, ou seja, de grupos sociais distintos, com interesses opostos, que se enfrentam no terreno histórico de acordo com as relações materiais de produção, isto é, a partir do modo de produção e distribuição do excedente social. No mesmo sentido, torna-se fundamental, para a compreensão do funcionamento da cultura segundo a vertente marxista, o conceito de ideologia.

Como afirma Chauí (1986, p. 21):

[...] Evidentemente, a perspectiva marxista se diferencia da Romântica e da Ilustrada porque seu conceito central não é o de povo-popular, mas o de luta de classes. Ou, se se quiser, seu ponto de vista é o povo como plebe explorada, dominada e excluída. Entre a exploração econômica e a dominação política instala-se uma mediação fundamental que permite legitimar e naturalizar as duas primeiras. Essa mediação, Marx designou com o nome de ideologia, produção da universalidade imaginária e da unidade ilusória numa sociedade que pressupõe, põe e repõe as divisões internas das classes. [...]

Outra grande contribuição da vertente marxista para a compreensão do conceito de cultura foi proporcionada a partir do pensamento de Gramsci, por meio do conceito de hegemonia. O conceito gramsciano de hegemonia interessa, particularmente, a esta pesquisa porque permite a compreensão do funcionamento dos processos constitutivos da cultura de

participação popular na escola, ou seja, seu funcionamento real. Como constata Chauí (1986, p. 21),

[...] A novidade gramsciana consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global que constitui a “visão de mundo” de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações, normas e valores da classe dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata. Todavia, o conceito de hegemonia ultrapassa aqueles dois conceitos: ultrapassa o de cultura porque indaga sobre as relações de poder e alcança a origem do fenômeno da obediência e da subordinação; ultrapassa o conceito de ideologia porque envolve todo o processo social vivo percebendo-o como práxis, isto é, as representações, as normas e os valores são práticas sociais e se organizam como e através de práticas sociais dominantes e determinadas. [...]

Nesse sentido, Chauí (1986, p. 21 – grifo meu) afirma que, para Gramsci, “a hegemonia é *a cultura* numa sociedade de classes”, ou seja, cultura em sentido amplo, cultura hegemônica. Chauí (1986, p. 21-22) lembra também que hegemonia

não é um “sistema”: é um complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados e interiorizados, mas que, por ser mais do que ideologia, tem capacidade para controlar e produzir mudanças sociais. Numa palavra, é uma práxis e um processo, pois se altera toda vez que as condições históricas se transformam, alteração indispensável para que a dominação seja mantida. Como cultura numa sociedade de classes, a hegemonia não é apenas conjunto de representações, nem doutrinação e manipulação. É um corpo de práticas e de expectativas sobre o todo social: constitui e é constituída pela sociedade sob a forma de subordinação interiorizada e imperceptível.

De fato, o conceito de hegemonia permite compreender que as imposições institucionais e a dominação cultural de uma classe sobre a outra ocorrem a partir de mecanismos de subordinação imperfeitos, sujeitos a rupturas e permanências, que se constituem historicamente no confronto entre os diversos interesses sociais em disputa. Segundo Chauí (1983, p.18-19 – grifo no original), a hegemonia

[...] Não é forma de controle sócio-político nem de manipulação ou doutrinação, mas uma direção geral (política e cultural) da sociedade, um conjunto articulado de práticas, ideias, significações e valores que se confirmam uns aos outros e constituem o sentido global da realidade para todos os membros de uma sociedade, sentido experimentado como absoluto, único e irrefutável porque interiorizado e invisível como o ar que se respira. Sob essa perspectiva, *hegemonia é sinônimo de cultura em sentido amplo e sobretudo em sociedade de classes.*

A importância do conceito de hegemonia para a compreensão das relações entre as classes sociais e o funcionamento da cultura foi apontada também por Thompson (2013), em seus estudos sobre as relações classistas na Inglaterra do século XVIII:

[...] O conceito de hegemonia é muito valioso, e sem ele não saberíamos compreender como as relações eram estruturadas. Mas embora essa hegemonia cultural possa definir os limites do que é possível, e inibir o crescimento de horizontes e expectativas alternativos, não há nada determinado ou automático nesse processo. Essa hegemonia só pode ser sustentada pelos governantes pelo exercício constante da habilidade, do teatro e da concessão. Em segundo lugar, essa hegemonia, até quando imposta com sucesso, não impõe uma visão abrangente da vida. Ao contrário, ela impõe antolhos que impedem a visão de certas direções, embora deixem livres em outros. Pode coexistir (como aconteceu na Inglaterra do século XVIII) com uma cultura muito vigorosa e autônoma do povo, derivada de sua própria experiência e recursos. Essa cultura, que em muitos pontos pode ser resistente a toda forma de dominação externa, constitui uma ameaça sempre presente às descrições oficiais da realidade. Com o solavanco brusco da experiência, a intrusão de

propagandistas “sediciosos”, a multidão da “Igreja e Rei” pode se tornar jacobina ou luddita, a Marinha czarista leal pode se tornar uma frota bolchevique insurrecional.

Por isso, não posso aceitar a visão, popular em alguns círculos estruturalistas e marxistas na Europa Ocidental, de que a hegemonia impõe uma dominação abrangente aos governados – ou a todos que não são intelectuais – chegando até o próprio limiar de sua experiência, e implantando em suas mentes, no momento do nascimento, categorias de subordinação, das quais eles são incapazes de se livrar e que sua experiência não é capaz de corrigir. [...] (THOMPSON, 2013, p. 79)

Definitivamente, é possível avaliar que a cultura hegemônica, ou cultura em sentido amplo, em uma sociedade de classes, não coincide integralmente com qualquer cultura específica, ou cultura em sentido restrito. Ou seja, a cultura hegemônica nunca é o resultado exato, o retrato fiel, da concepção de mundo produzida pelas classes dominantes. Pelo contrário, só pode ser o resultado ou real expressão do confronto entre as diversas culturas restritas, das classes dominadas e das próprias classes dominantes.

Desse modo, não faria sentido supor a existência real, prática, de uma cultura única, universal⁵, algo como um espírito nacional, à qual todos os grupos sociais estivessem inexoravelmente e passivamente submetidos. Como constatou Gramsci (2006 p. 207), é “impossível falar de ‘espírito’ quando a sociedade é constituída por grupos, a não ser que se conclua necessariamente tratar-se de... espírito de grupo”. Nesse sentido, conclui-se que um espírito da sociedade só será possível quando realmente forem abolidas as classe sociais, “quando ocorrer a unificação.” (GRAMSCI, 2006, p. 207)

Em relação à inevitável dominação cultural das elites, ou à cultura hegemônica em sociedades de classe, Chauí (2007, p. 53) afirma que “as ideias não são dominantes porque abarcam toda a sociedade, nem porque a sociedade toda nela se reconheça, mas porque são ideias dos que exercem a dominação”. Como se vê, para Chauí (2007), a máxima marxista deve ser interpretada como dominação em movimento, em ato, e não como dominação de fato, consumada de uma vez por todas e para sempre. Para Chauí (1983, p. 19), a hegemonia,

determina o modo como os sujeitos sociais se representam a si mesmos e uns aos outros, o modo como interpretam os acontecimentos, o espaço, o tempo, o trabalho e o lazer, a dominação e a liberdade, o possível e o impossível, o necessário e o contingente, as instituições sociais e políticas, a cultura em sentido restrito, numa experiência vivida ou mesmo refletida, global e englobante cujas balizas invisíveis são fincadas no solo histórico pela classe dominante de uma sociedade. É o que Gramsci designa como “visão de mundo”. Mas significa também, por outro lado, que essa totalização é um conjunto complexo ou um sistema de determinações contraditórias cuja resolução não só implica num planejamento contínuo das experiências, ideias, crenças e dos valores, mas ainda propicia o surgimento de uma contra-hegemonia por parte daqueles que resistem à interiorização da cultura

⁵ Thompson (2013, p.22) assim se manifesta sobre o conceito de cultura: “Critiquei antes o termo cultura por tender a nos empurrar no sentido de uma noção holística ou ultra consensual [...] Não podemos esquecer que ‘cultura’ é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.”

dominante, mesmo que essa resistência possa manifestar-se sem uma deliberação prévia, podendo, em seguida, ser organizada de maneira sistemática para um combate na luta de classes.

Com efeito, os processos que concorrem para a constituição de uma cultura – em sentido amplo e restrito, incluindo o modo de produção e reprodução social – devem ser compreendidos como resultado de um movimento contraditório de construção coletiva, um processo em que os indivíduos se atualizam historicamente, incorporando e ressignificando, isto é, se apropriando, no sentido vigotiskiano do termo, de estruturas herdadas, de necessidades concretas e imposições da cultura hegemônica, a partir das quais se torna possível plasmar novos valores, conhecimentos e experiências, num processo essencialmente humano ao qual Marx (2004a) denominou de objetivação da essência humana.

Além disso, a cultura em sentido restrito vista pelo prisma da universalidade abstrata seria, por excelência, uma operação ideológica, uma ferramenta a serviço da dominação de uma classe sobre a outra em uma sociedade fundada na luta de classes, ou seja, a tentativa de afirmação de um “padrão cultural único e tido como o melhor para todos os membros da sociedade” (CHAUI, 2007, p. 50), do qual apenas uma minoria seria beneficiária. De resto, as tentativas de se constituir um caráter nacional, seja por meio do mito da origem, como no nacionalismo romântico, seja por meio do povo-nação como destino, como no nacionalismo racional de Hegel (CHAUI, 1983), historicamente não passam de inversões da realidade, operações ideológicas, no sentido marxiano do termo, como bem analisou, por exemplo, Leite (1969).

Na perspectiva que adoto nesta pesquisa, conforme havia dito anteriormente, a constituição da cultura tem início a partir de um processo de atualização histórica compartilhada pelos sujeitos sociais. Pode-se dizer, então, que a atualização histórico-cultural é um processo essencialmente educativo (PARO, 2008; 2012), que opera a partir de três elementos fundamentais e indissociáveis: (a) os conhecimentos, valores e experiência produzidas pela sociedade global, impostos hegemonicamente pela cultura e pela ideologia; (b) os costumes herdados e praticados pelo grupo social imediato; (c) a práxis cotidiana, que é o enfrentamento das situações sociais reais, concretamente vividas e compartilhadas pelos membros do grupo social. Só assim torna-se possível a compreensão da cultura em sentido restrito, ou seja, como produto das relações sociais imediatas compartilhadas e herdadas, e destas com a cultura hegemônica que, por sua vez, também é contaminada pelas culturas em sentido restrito.

Tomando como referencia o esquema teórico de Thompson (2013), o movimento social do qual resulta a cultura de um grupo social, ou seja, cultura em sentido restrito,

constitui-se a partir de três elementos fundamentais: as interações com a lei (do Estado e da comunidade), a herança e o exercício dos costumes e a atividade prática cotidiana, a práxis.

O primeiro componente do esquema teórico de Thompson (2013), portanto, diz respeito à interação com a lei. De fato, cada indivíduo, desde o nascimento, encontra-se submetido, inexoravelmente, a restrições impostas pelo meio social em que vive; regras, normas, sanções, convenções, legislação formal, instituições, etc. Esse conjunto de leis emana tanto da legislação oficial, do Estado, como do próprio grupo social a que pertence imediatamente o indivíduo, sob a forma de pressões sociais comunitárias ou do direito consuetudinário.

Em relação às leis, seria possível destacar, inicialmente, dois aspectos diametralmente opostos: sua importância para a regulação das relações sociais e sua utilização como ideologia em favor da classe dominante. Isto é, por um lado, as leis servem como marco regulatório formal e informal dos conflitos e das relações sociais, ou seja, como regras do jogo. (BOBBIO, 1986) Aqui, em seu aspecto formal, caberia ainda a crítica à incapacidade estatal em estender os direitos civis (MARSHALL, 1967) às amplas camadas pobres da população⁶ que, em casos como os do Brasil, permanecem de fato alijadas dos serviços da Justiça, marcando a divisão da sociedade em classes sociais distintas.

Como afirma José Murilo de Carvalho (2013, p. 212-214), além da inadequação dos órgãos encarregados pela segurança pública (aparato policial), o Judiciário também não existe para maior parte da população brasileira. Para os cidadãos de segunda classe, “a classe média modesta”, os direitos civis existem de forma parcial e precária (CARVALHO, 2013, p. 216); para os cidadãos de terceira classe, “população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos”, o Código Civil não existe, para “eles vale apenas o Código Penal.” (CARVALHO, 2013, p. 216-217).

Por outro lado, a legislação formal e o sistema judiciário podem ser utilizados como ferramentas ideológicas, expedientes de dominação de classe; a legislação formal, muitas vezes, representa uma fraude de classe, precisamente quando serve a interesses particulares, que não têm relação com o conceito de justiça social e de bem comum. Alguns processos históricos são esclarecedores a esse respeito, como os cercamentos das terras comunais na Inglaterra do século XVIII, por exemplo:

⁶ Marshall (1967, p. 82) já havia reconhecido as dificuldades de ampliação dos direitos civis às massas populares. Comparando o avanço dos direitos políticos em relação aos direitos civis, na Inglaterra, o autor reconhece: “Tem-se verificado ser muito mais difícil alcançar-se resultados similares no campo dos direitos civis porque a ação processual, ao contrário do voto, é muito mais cara.”

[...] Empregava-se a lei como instrumento de capitalismo agrário, favorecendo as razões do agrícola. Quando se pretexta que a lei era imparcial, derivando as regras de sua própria lógica autoextrapoladora, temos de replicar que tal pretexto era uma fraude de classe. (THOMPSON, 2013, p. 142)

De modo geral, no que diz respeito às leis, o que importa reter, para os fins desta pesquisa, é sua tendência à cristalização, ao instituído, isto é, sua contradição permanente com a dinâmica das necessidades e expectativas sempre instituintes da vida prática cotidiana dos diversos grupos sociais, especialmente em sociedades de classe.

De fato, as leis podem representar a extrema formalização da realidade, aquilo que Sánchez Vázquez (2007, p. 276) denominou de burocratismo. Na prática burocrática, constata-se “o divórcio total entre o interior e o exterior, entre a forma e o conteúdo.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 276) Em outras palavras:

[...] A exterioridade ou formalização da prática é o traço mais característico do burocratismo. A forma, extraída de um processo anterior, aplica-se mecanicamente a um novo processo. E dado que, ao burocratizar-se uma atividade prática, a lei que a rege se converte em uma lei *a priori* estranha a seu conteúdo, a atividade burocratizada pode repetir-se até o infinito, com a condição de preencher a forma que preexiste ao conteúdo e à margem do próprio processo prático. Na prática burocrática – ou, mais propriamente –, burocratizada, os atos práticos nada mais são do que roupagem ou capa com a qual se reveste uma forma que já existe, como um produto ideal acabado. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 276-277)

Ademais, as implicações do burocratismo para a compreensão das relações entre a escola pública e as classes subalternas costumam levar o pesquisador social a compreender aquela como representação exclusiva da vontade estatal (EZPELETA; ROCKWELL, 1986), o que constitui um erro. Nesse sentido, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 18):

[...] Os conceitos clássicos acerca de instituição, especialmente de instituição educacional, enfatizam os fins, os objetivos e a organização hierárquica. Atendem à legalidade e normalização regulamentar como padrões do comportamento dos atores e como referenciais de controle e avaliação. Estes conceitos são o pano de fundo implícito e comum tanto ao planejamento como a um grande número de pesquisas educacionais. Estas não encontram dificuldade alguma em transformar a classificação oficial de escolas, professores e alunos em seus padrões de amostragem, tomando como “dados” a informação que o sistema recolhe através de seus próprios mecanismos e categorias e aceitando como parâmetros de avaliação os que o sistema propõe. [...]

Portanto, segundo a perspectiva que adoto nesta pesquisa, é preciso reconhecer que a existência documentada, oficial, da instituição escolar, regida pela legislação formal, não dá conta das formas práticas de constituição da cultura de participação popular na escola. Por isso, concordo com Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 13 – grifo no original), quando afirmam que a existência oficial da escola coexiste com

outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 13 – grifo no original)

Para a compreensão da cultura de participação popular na escola pública, bem como para a compreensão da constituição da cultura de um modo geral, em sentido restrito, é preciso considerar, como Thompson (2013), a influência de outro componente importante de análise: a função do costume na constituição da cultura.

Superficialmente, o costume é visto como resíduo do passado, tradição ou folclore, o que o caracteriza como uma permanência, um atraso cultural, se comparado à concepção de mundo oficial, à atualidade da cultura hegemônica. De fato, o conceito de costume pode ser entendido como sinônimo de folclore, que, por sua vez, também é um conceito imerso em incompreensões e preconceitos de toda espécie⁷. Gramsci (2002, p. 133) já havia alertado sobre essa incompreensão acerca da verdadeira natureza dos costumes, ou do folclore:

[...] Pode-se dizer que, até agora, o folclore foi preponderantemente estudado como elemento “pitoresco” (na realidade, até agora foi apenas coletado material de erudição, e a ciência do folclore consistiu, sobretudo, nos estudos sobre o método para a coleta, seleção e classificação deste material, isto é, no estudo das cautelas práticas e dos princípios empíricos necessários para desenvolver de modo profícuo um aspecto particular da erudição; com isso, decerto, não se desconhece a importância e o significado histórico de alguns grandes estudiosos do folclore). Seria preciso estudar o folclore, ao contrário, como “concepção do mundo e da vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções de mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. [...]

Para Gramsci (2002, p. 134):

[...] O folclore só pode ser compreendido como um reflexo das condições de vida cultural do povo, ainda que certas concepções próprias do folclore ou perdurem mesmo depois que as condições foram (ou pareçam ter sido) modificadas ou, então, deem lugar a combinações bizarras.

Para Thompson (2013, p. 90), o costume deve ser entendido como uma ambiência, ou seja, “um ambiente vivido que inclui práticas, expectativas herdadas, regras que não só [impõem] limites aos usos como [revelam] possibilidades, normas e sanções tanto da lei como das pressões da vizinhança”. Portanto, para Thompson (2013, p. 16), o costume não pode ser sinônimo de tradição, pois é um campo de disputa e de transformações.

Na verdade, para Thompson (2013, p. 86 – grifo meu), o costume encontra-se na interface entre a lei e a prática cotidiana; aliás, o “próprio costume é a *interface*, pois podemos considerá-lo como práxis e igualmente como lei”, mas, lembrando que, definitivamente, “sua fonte é a práxis.”

Por ser interface, entre a lei e a prática cotidiana, o costume não pode ser visto como simples permanência, antolhos do passado que impedem a compreensão do presente e

⁷ Thompson (2013, p. 14) afirma que: “Assim, desde a sua origem, o estudo do folclore teve este sentido de distância implicando superioridade, de subordinação [...], vendo os costumes como remanescentes do passado. Durante século e meio, o método preferido dos colecionadores foi reunir esses resíduos como ‘costumes de almanaque’, que encontravam seu último refúgio na província mais remota. [...]”

comprometem expectativas em relação ao futuro, pois as necessidades concretas, sentidas a partir da realidade imediata, impelem os sujeitos históricos à ação, com graus variáveis de consciência; conseqüentemente, é preciso admitir que o conceito de costume comporte a categoria da mudança, e não só a de permanência.

Recorrendo, novamente, aos estudos de Thompson (2013, p. 142) sobre os cercamentos das terras comunais na Inglaterra do século XVIII, é possível afirmar que o “costume era um território em que muitos interesses lutavam por vantagens”, ou seja, “no momento dos cercamentos, [o costume] era um território de conflito de classe incondicional.” A análise do avanço capitalista na Inglaterra no século XVIII, e parte do XIX, durante o processo de cercamento das terras comunais, permite identificar claramente o caráter paradoxal dos costumes: por um lado, a modernização das relações de produção no campo representava o incremento da produção social global e o acúmulo de riquezas, mas, por outro lado, significava também a pauperização das condições de vida dos camponeses, uma vez que os cercamentos os impedia de ter acesso à terra e, conseqüentemente, à sobrevivência autônoma. Por isso, parece ser um erro atribuir à cultura dos camponeses ingleses do século XVIII, em sua resistência teimosa ao “progresso”, um caráter exclusivamente tradicional, desatualizado e conservador.

Conforme Thompson (2013, p. 19 – grifo no original), em relação à cultura costumeira camponesa na Inglaterra do século XVIII, é possível afirmar que se tratava de “uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, *rebelde*.”

Nas palavras de Thompson (2013, p. 19):

[...] a cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia (tais como os cercamentos, a disciplina do trabalho, os “livres” mercados não regulamentados de cereais) que os governantes, os comerciantes e os empregadores querem impor. A inovação é mais evidente na camada superior da sociedade, mas como ele não é um processo tecnológico/social neutro e sem normas (“modernização”, “racionalização”), mas sim a inovação do processo capitalista, é quase sempre experimentada pela plebe como uma exploração, a expropriação de direitos de uso costumeiro, ou a destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer [...] Por isso a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes. [...]

Daqui, infere-se que o costume “pode ser visto como um lugar de conflito de classes, na interface da prática [...] com o poder político” (THOMPSON, 2013, p. 95), afinal, ele vigora “num contexto de normas e tolerâncias sociológicas [...] na rotina cotidiana de ganhar o sustento” (THOMPSON, 2013, p. 89). Nesse sentido, a definição do antropólogo Gerald Sider (1986⁸, apud THOMPSON, 2013, p. 22) aponta para um dos aspectos fundamentais do conceito de costume:

⁸ SIDER, Gerald M. **Culture and class in anthropology and history**. Cambridge, 1986.

Os costumes realizam algo – não são formulações abstratas dos significados nem a busca de significados, embora possam transmitir um significado. Os costumes estão claramente associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derivem simplesmente dessas realidades nem as expressem. Os costumes podem fornecer o contexto em que as pessoas talvez façam o que seria mais difícil de fazer de modo direto [...], eles podem preservar a necessidade da ação coletiva, do ajuste coletivo de interesse, da expressão coletiva de sentimentos e emoções dentro do terreno e domínio dos que deles coparticipam, servindo como uma fronteira para excluir os forasteiros.

Percebe-se, então, que, mesmo enquanto herança comunitária, os costumes estão, em boa medida, fundamentados nas condições de vida atuais, e não no passado. Isto é, são reproduções de experiências passadas que comprovaram sua eficácia na prática, que permanecem inalteradas no presente enquanto as condições que a geraram também persistirem. Isso não significa dizer que o costume coincida exatamente com o real, pois, como já esclareceu Gramsci (2006), o homem do povo, ou homem-massa, parece possuir duas consciências teóricas, ou costumeiras (THOMPSON, 2013), uma delas contraditória:

[...] É quase possível dizer que ele [o homem-massa] tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. [...] (GRAMSCI, 2006, p. 103)

De fato, a análise detalhada dos costumes populares revela, com frequência, certa ambiguidade de identidade, perceptível, principalmente, no descompasso entre o discurso e a norma de conduta, como veremos no quarto capítulo desta dissertação, o que demonstra a pertinência das conclusões de Antonio Gramsci sobre a consciência popular. Thompson (2013, p. 20) lembra ainda que é essa contradição que comprova a oposição entre a moral do povo e a moral oficial, ou à cultura em sentido amplo:

A identidade social de muitos trabalhadores mostra também uma certa ambiguidade. É possível perceber no mesmo indivíduo identidades que se alternam, uma deferente, a outra rebelde. Adotando outros termos, esse foi um problema que preocupou Gramsci. Ele observou o contraste entre a “moralidade popular” da tradição e do folclore e a “moralidade oficial”. [...]

Com efeito, o costume deve ser visto “como algo que perpetua imperativos de subsistência e usos que protegem a comunidade contra riscos.” (THOMPSON, 2013, p. 259) O costume é, portanto, uma forma de defesa, de proteção, da comunidade. E justamente por isso, sua abrangência é, normalmente, local.

Como afirma Thompson (2013, p. 86), o “costume é local, *lex loci*, e pode eximir uma localidade do império do direito consuetudinário”. Sendo assim, o localismo dos costumes permite compreender que a lei, enquanto cultura em sentido amplo, não se sobrepõe completamente ao costume, enquanto lei local. Na verdade, o “direito comum, que em termos

vagos era vizinho da residência, era direito *local* [...] era igualmente um poder para excluir estranhos.” (THOMPSON, 2013, p. 149 – grifo no original) Ora, em um mundo onde o progresso assume a fisionomia de um processo que culmina com a exclusão social de grandes massas de trabalhadores, torna-se justificável o sentido de defesa e resistência local com o qual se reveste o costume. Thompson (2013, p. 15) lembra ainda que, para alguns trabalhadores industriais ingleses do século XIX, diante dos processos de exclusão corroborados pelas leis oficiais, o costume passava a ter a mesma força da lei.

Por outro lado, esse direito local é “apenas um guia parcial [da] *praxis loci*, só adquire significado quando [inserido] no estudo disciplinado do contexto local” (THOMPSON, p. 119), pois, ainda assim, os limites impostos pelas autoridades, pela cultura hegemônica, não deixam de ser o que são: limites.

Contudo, é bom reafirmar que, apesar da influência que a cultura em sentido amplo pode exercer sobre a organização das culturas em sentido restrito, as normas de conduta criadas pela cultura dominada não são definidas a partir de fora, pelas hierarquias religiosas ou pelas autoridades, e sim por dentro da própria cultura. (THOMPSON, 2013, p. 18) Se a lei estabelece os limites tolerados pelas autoridades, dentro dos quais se move a cultura dominada, é a partir desses mesmos limites que os dominados elaboram seu próprio sistema de regulação das relações sociais e, conseqüentemente, criam as condições para perceber e ampliar esses limites.

Por isso, pode-se dizer que a eficácia da lei, ou da cultura em sentido amplo, é limitada pelo costume e pelas contradições da prática. Como afirma Gramsci (2002, p. 138), o costume, que pode ser conceituado também como direito natural popular, consiste no

conjunto de opiniões e de crenças sobre os “próprios” direitos que circulam ininterruptamente entre as massas populares, que se renovam continuamente sob o impulso das reais condições de vida e da espontânea comparação entre o modo de ser das diversas camadas. [...]

No mesmo sentido, Thompson (2013, p. 88) conclui que:

Se as lembranças dos mais velhos, a inspeção e a exortação tendem a estar no centro da interface do costume entre a lei e a práxis, o costume passa no outro extremo para áreas totalmente indistintas – crenças não escritas, normas sociológicas e usos asseverados na prática, mas jamais registrados por qualquer regulamento. Essa área é a mais difícil de recuperar, precisamente porque só pertence à prática e à tradição oral. Talvez seja a área mais significativa para o sustento dos pobres e das pessoas marginais na comunidade do vilarejo. [...]

Depois de ter listado todas essas características dos processos de formação e da complexidade do funcionamento do costume, creio que talvez fosse possível sintetizá-lo a partir do conceito thompsoniano de “consciência costumeira”. Para Thompson (2013) a consciência costumeira se define pelas normas e práticas costumeiras de um determinado grupo social, em uma determinada localidade. Nessa perspectiva, as normas e práticas

comunitariamente vividas e compartilhadas se identificam com as formas próprias e alternativas de economia, com o dialeto, as gírias e as expressões regionais (que inclusive são fortemente marcadas pelo conteúdo de classe), com as instituições locais (que regulamentam as relações na comunidade), com os passatempos, jogos e rituais comunitários, etc. (THOMPSON, 2013, p. 147)

Ainda segundo Thompson (2013, p. 147-148), a consciência costumeira tem a ver com as formas próprias de sustento da comunidade, “com os recursos e usos existentes”, um costume da localidade. Em suma, a consciência costumeira pode ser entendida como um “sentimento de pertencer a um lugar, desde a infância – talvez especialmente na infância –, dentro de um espaço comum partilhado e ‘livre’” (THOMPSON, 2013, p. 147). De acordo com a exposição de Thompson (2013), conclui-se que o conceito de consciência costumeira coincide, afinal, com o conceito de *identidade*.

Admitir que o costume alimenta-se da prática cotidiana, significa compreendê-lo como possibilidade e não com determinação histórica, isto é, como campo de contradições, de disputa e de negociações, de luta entre necessidades e expectativas divergentes no seio da sociedade. A prática cotidiana, por sua vez, pressupõe a atividade de homens concretos, capazes de agir de acordo com seus interesses; seres éticos, capazes de criar novos valores, para além daqueles imediatamente herdados ou impostos. Essa ação transformadora do homem sobre o mundo constitui, conforme o esquema de Thompson (2013), o terceiro componente de constituição da cultura em sentido restrito: a práxis.

A práxis pode ser definida, inicialmente, como uma atividade. Trata-se, contudo, de uma atividade específica, distinta de “outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 219) Nessa afirmação de Sánchez Vázquez (2007, p. 219) está contida a ideia de que toda práxis é uma atividade, mas “nem toda atividade é práxis.” Atividade, aqui, tem o sentido de ação, um agir sobre determinada matéria. A atividade seria, então, em sentido geral, “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 219)

Entretanto, Sánchez Vázquez (2007, p. 219-220) alerta para o fato de que a amplitude deste conceito de atividade

não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social.

Dessa forma, a atividade pode englobar,

em um nível físico, as relações nucleares de determinadas partículas que levam à transformação dos elementos em seu conjunto, ou a atividade de um órgão em particular; em um nível psíquico, as atividades do homem ou do animal do tipo sensorial, reflexo, instinto, etc.; nesse plano instintivo, a atividade pode manifestar-se como uma série de atos tão complexos como o da construção de um ninho por um pássaro, sem que por isso deixe de ser uma atividade meramente biológica, natural. O homem também pode ser sujeito de atividades – biológicas ou instintivas – que não ultrapassam o nível meramente natural e que, portanto, não podem ser consideradas como especificamente humanas. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 220)

No que diz respeito à atividade especificamente humana, o conceito de atividade só faz sentido quando “os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 220) Segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 120), a atividade especificamente humana, fundamental, ou a práxis produtiva, nada mais é do que o trabalho humano, como o definiu Marx (2004b, p. 212), isto é, uma “atividade adequada a um fim”.

Por este caminho, a atividade própria da espécie humana, a práxis, se diferencia essencialmente da atividade animal. Como bem define Sánchez Vázquez (2007, p. 223):

Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade.

Ou seja:

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 222)

A práxis seria, então, a atividade especificamente humana em que sujeitos ativos, portadores de necessidades e expectativas historicamente determinadas, buscam atingir fins conscientemente estabelecidos. Isto é, na atividade praxiológica estão envolvidos, necessariamente, graus variados de consciência sobre determinada realidade, que expressam, na teoria, necessidades humanas radicais (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 119). Observe-se que a tônica no conceito de trabalho, ou da práxis fundamental, em Marx (2004b), recai, primeiramente, sobre a capacidade humana de estabelecer fins, e não na simples atividade sobre a matéria; só depois do estabelecimento ideal dos fins é que ocorre a subordinação da vontade à matéria, durante o desenvolvimento da atividade.

Para Marx (2004b, p. 212), o trabalhador “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.”

Sobre a subordinação da vontade à matéria, durante a atividade, Marx (2004b, p. 212) afirma o seguinte:

[...] E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação de suas próprias forças físicas e espirituais.

Sendo assim, Sánchez Vázquez (2007, p. 222) parece estar correto quando afirma que os fins a que se propõem os homens são a “expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade.” Conforme José Ortega y Gasset (1963), a capacidade humana de criar valores, de se pronunciar diante do real, de dizer se algo é bom ou ruim, em suma, de ser ético, constitui parte essencial da atividade humana produtora ou ressignificadora dos sentidos para as ações; de fato, o homem é “o único ser para quem o mundo não é indiferente” (PARO, 2008, p. 24; cf. ORTEGA Y GASSET, 1963).

Ao considerar a prefiguração de fins, a ênfase recai, obviamente, sobre a atividade do cérebro, enquanto atividade teórica. Mas, isso não deve fazer crer que a atividade teórica seja uma forma de práxis. Pelo contrário, como afirma Sánchez Vázquez (2007, p. 232), a atividade do pensamento, ou teórica, não pode ser considerada, em si, uma forma de práxis:

A atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade [...] Mas por mais estreitas que sejam as relações entre uma e outra atividade, a atividade teórica por si só não mostra os traços que consideramos privativos da práxis, e, por isso, não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas de atividade prática [...] A nosso ver, a atividade teórica não é em si uma forma de práxis. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 232)

Assim, a atividade teórica deve ser compreendida apenas como um momento da práxis, e não como práxis efetiva. Trata-se, precisamente, de descrever a forma como se estabelecem as relações de reciprocidade entre aspectos teóricos e práticos na ação humana sobre a realidade.

Ao afirmar-se anteriormente que a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre teórico e prático. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 239)

Por outro lado,

Interpreta-se falsamente essa unidade da teoria e da prática quando se nega a autonomia relativa da primeira. Assim acontece quando se pensa que a prática se torna teórica por si mesma, partindo do pressuposto de que a prática deixa transparecer por si só sua racionalidade ou sua verdade. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o problema da

unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 257)

Como se vê, a práxis só pode ser perfeitamente compreendida como “atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 394). Mas a atividade material, em si, também não é capaz de explicar a práxis como atividade especificamente humana. O que a diferencia da mera atividade, como já foi dito anteriormente, é sua qualidade de ação refletida, teórica, consciente, a respeito do objeto sobre o qual se debruça o sujeito, mediante sua atividade prática.

Em relação à atividade teórica, consciente, como a compreendo nesta dissertação, basta dizer que “não se trata da teoria que se vê a si mesma como práxis, enquanto crítica do real que por si só transforma o real, nem como filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os fins que a prática deve aplicar” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 112). Entendo que a teoria depende da prática na medida em que esta “é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 243).

Por outro lado, conforme Sánchez Vázquez (2007, p. 172 – grifo no original), a atividade prática em si, aliada da teoria, ou da consciência, representa o

ponto de vista da consciência ordinária, pré-filosófica, que ignora tanto a relação intrínseca sujeito-objeto (realismo ingênuo) como a atividade do sujeito – no sentido teórico e prático. A relação exterior sujeito-objeto só se torna compatível aqui com a atividade prático-utilitária, o que prefigura bem mais a posição do pragmatismo do que a de uma verdadeira filosofia da práxis (*pragmatismo da práxis*).

Em resumo, ao conceito de práxis, nem a teoria nem a prática, sozinhas, se bastam. Isso significa dizer que a atividade humana transformadora da realidade deve se revestir, necessariamente, de um caráter teórico-prático:

Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 394)

Essa atividade prática, por sua vez, só pode ser qualificada como práxis na medida em que o sujeito capta os objetos da realidade subjetivamente (MARX, 2007, p. 27; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 92). Como bem lembra Sánchez Vázquez (2007, p. 92), “toda atividade – ideal ou real, espiritual ou material, teórica ou prática – implica certa correlação sujeito-objeto, em virtude da qual o objeto não pode manter uma posição absolutamente em si, à margem de sua relação com o sujeito.” A incompreensão da relação entre sujeito e objeto foi, de fato, o que levou Marx a se opor ao materialismo de Feuerbach – e a todo materialismo anterior –, por considerá-lo incapaz de superar o idealismo, o de Hegel em especial, uma vez

que para as duas correntes filosóficas, materialistas e idealistas, não havia o reconhecimento da atividade humana como práxis, ou seja, como atividade humana prático sensível, “*objetal (gegenständlich Tätigkeit)*” (MARX, 2007, p. 27).

Feuerbach, do mesmo modo que o idealismo alemão em geral, não reconhece o significado antropológico e gnosiológico da prática. Isso quer dizer que Feuerbach não viu o lado ativo do sujeito? Sim, viu-o, mas precisamente como o idealismo viu-o enquanto atividade da consciência, mas de uma consciência que cria um objeto ao qual concede uma realidade em si, quando esse objeto definitivamente só tem a realidade de ser um produto seu. [...] Feuerbach não desconhece que o sujeito é atividade, mas, como no idealismo, a atividade que tem em mente é a da consciência. No entanto, diferentemente dele [do idealismo], só vê o objeto como termo de uma relação invertida, deformada, entre sujeito e objeto. Sendo assim, para Feuerbach, a relação normal – a verdadeiramente humana, isto é, a teórica – exige que o objeto seja captado como objeto de contemplação. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 92)

A relação que se estabelece entre esse conceito de práxis e o objeto desta pesquisa – isto é, as relações sociais que se estabelecem entre as classes populares, como sujeitos, e a escola pública estatal, como seu objeto – permite supor que a instituição escolar não pode ser compreendida como simples objeto de contemplação, tampouco a atividade da população como ação desprovida de fins, isto é, necessidades e expectativas realmente sentidas e compartilhadas pelo grupo social em questão e historicamente determinadas.

Seja como for, segundo Sánchez Vázquez (2007), a práxis pode ser classificada de formas diversas, de acordo com o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação. Ainda segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 226):

[...] O objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser: a) o dado naturalmente, ou entes naturais; b) produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como materiais já preparados com os quais o operário trabalha ou o artista plástico cria; c) o próprio humano, trata-se da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, trata-se de indivíduos concretos. Em alguns casos, como vemos, a práxis tem por objeto o homem e, em outros, uma matéria não propriamente humana: natural em uns casos, artificial, em outros.

Para Sánchez Vázquez (2007, p. 226), entre as formas fundamentais de práxis encontram-se: a práxis produtiva, ou a “relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante seu trabalho – com a natureza”; a práxis artística, ou aquela atividade em que o trabalho humano transforma “uma matéria à qual se imprime uma determinada forma, exigida não mais por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e comunicação” (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2007, p. 229); a práxis experimental ou atividade científica, que pode ser definida com aquela que “satisfaz, primordialmente, as necessidades de investigação teórica e, em particular, as da comprovação de hipóteses” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 229-230); e a práxis política ou social, aquela em que o homem é sujeito e objeto da práxis, isto é, aquela em que “os diversos atos são orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas

relações econômicas, políticas e sociais” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 230-231), cuja forma mais evoluída é a práxis revolucionária (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 232).

Sobre a práxis política, como sinônimo de práxis social, Sánchez Vázquez (2007, p. 231) observa que:

[...] Na medida em que sua atividade [a da práxis política] toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social, ainda que em sentido amplo toda prática (inclusive aquela que tem por objeto direto a natureza) se revista de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez, em uma transformação do homem como ser social.

Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política.

Complementando sua análise sobre o conceito de práxis, Sánchez Vázquez (2007) divide-a em níveis, de acordo com o grau de consciência envolvido na atividade e o “grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 265), e ainda de acordo com o grau de consciência sobre a própria prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 293).

Sendo assim, conforme Sánchez Vázquez (2007, p. 267), a práxis pode ainda ser dividida nos seguintes níveis: práxis criadora, ou aquela que “se traduz na produção ou autocriação do próprio homem”, aquela que “lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”; práxis reiterativa, imitativa ou burocrática, aquela em que se apresenta de forma debilitada as características da práxis criadora, ou seja, a “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo [a] imprevisibilidade do processo e do resultado” e a “unidade e irrepetibilidade do produto” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 269); práxis reflexiva, ou aquela que se caracteriza pelo elevado nível de consciência da própria práxis, como autoconsciência (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 294); práxis espontânea, ou aquela em que se constata consciência da prática, da atividade em si, e que não se confunde com uma atividade inconsciente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 294).

Sobre a diferença entre a consciência prática e a consciência da práxis, Sánchez Vázquez (2007, p. 292-293 – grifo no original) esclarece o seguinte:

[...] Podemos chamar a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos e esquemas dinâmicos, de *consciência prática*. É a consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para converter um resultado ideal em real. Consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência é a que se eleva na práxis criadora, e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou também quando se materializam fins formais como na prática burocratizada, ou se plasmam fins ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria. A

consciência prática só qualifica a consciência na medida em que seus produtos ideais se materializam; não qualifica aquela que se desdobra de uma atividade teórica, à margem da prática, ou não responde de imediato às exigências de um processo prático.

Mas a consciência não só se projeta, se plasma, como se sabe a si mesma como consciência projetada, plasmada, ou, o que dá no mesmo, sabe que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua, e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela.

A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos denominá-la *consciência da práxis*.

No que tange aos níveis da práxis, apresentados logo acima, é importante dizer que as práxis reflexiva e espontânea não são “modulações dos níveis práticos antes examinados (criador e repetitivo), no sentido de que a práxis reflexiva correspondesse, sem mais, à práxis criadora, e a espontânea à não criadora, mecânica ou repetitiva” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 294). Ou seja, são níveis diferentes da práxis, que se combinam ou se opõem de acordo com o grau de consciência envolvido e a natureza da atividade.

Nesse sentido, a práxis espontânea “não se opõe diametralmente a uma atividade criadora”, pois a práxis criadora pode ser, como na práxis artística, “em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 294). Por isso mesmo, Sánchez Vázquez (2007, p. 294) explica que não se deve confundir “uma práxis espontânea com uma pretensa práxis inconsciente ou com uma práxis da qual a consciência estivesse, em grande parte, excluída por estar em uma relação de exterioridade com o processo prático.”

À práxis criadora opõe-se a práxis mecânica, ou reiterativa, pois, como afirma Sánchez Vázquez (2007, p. 294), a práxis reiterativa “acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea.” Sendo assim, a práxis reiterativa se opõe “tanto à atividade prática criadora como à espontânea” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 294). Entretanto, é preciso lembrar que nenhuma atividade especificamente humana pode prescindir de certo grau de consciência, por mais repetitiva e mecânica que seja a atividade. Como lembra Sánchez Vázquez (2007, p. 336),

se o homem se define essencialmente como ser prático, isto é, como ser que transforma uma determinada realidade e produz uma nova realidade ao mesmo tempo em que transforma e produz a realidade humana, a história do homem nada mais é do que a história de sua práxis. O homem é histórico justamente como ser prático. Desse modo, essa práxis humana, considerada historicamente, é sempre a atividade prática de seres humanos conscientes e, portanto, de sujeitos que aspiram a realizar suas intenções e perseguem seus próprios fins. [...]

Com efeito, a práxis é essencialmente criadora, mas nem por isso o homem vive em constante estado criador (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 267). Para Sánchez Vázquez (2007, p. 267), o homem “só cria por necessidade, isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer a novas necessidades.” Segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 267), a “repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação”, ou seja, o homem repete “enquanto não se vê obrigado a criar.”

Mas, ainda segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 267),

Criar é para ele [o homem] a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como Hegel e Marx destacaram a partir de diferentes enfoques filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si próprio. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas, junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição.

De um modo geral, tem-se uma escala de envolvimento da consciência que qualifica o tipo de práxis. Essa qualificação, por sua vez, pode criar uma hierarquia da práxis, que vai da práxis fundamental, o trabalho humano, à práxis revolucionária, como grau mais elevado da práxis. No entanto, como bem lembra Sánchez Vázquez (2007, p. 232), a separação entre as diversas modalidades e níveis da práxis só pode ser concebida em nível abstrato, pois na realidade prática elas compõem uma totalidade indivisível, à qual se pode denominar de práxis total humana. Nas palavras de Sánchez Vázquez (2007, p. 232):

Se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora diante da natureza exterior e diante de sua própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. Mas, por sua vez, tanto uma como a outra atividade, junto com as restantes formas específicas de práxis, não são mais do que formas concretas, particulares de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 232)

No limite, a práxis deve ser compreendida como mediação entre a teoria e a prática, isto é, como teorização sobre a prática e prática refletida, teorizada. Ou seja,

[...] Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia. Portanto, a passagem da filosofia à realidade requer a mediação da práxis. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 116)

Ao ressaltar a atividade consciente do sujeito, e considerando a práxis como atividade prática especificamente humana transformadora da realidade e do próprio homem, surge a questão da relação homem sociedade, ou indivíduo coletividade. Em outras palavras: a ênfase na atividade consciente do sujeito não seria uma forma de subjetivismo?

Em primeiro lugar, e em conformidade com o referencial marxista, Sánchez Vázquez (2007, p. 331) assinala que “quando falamos aqui da práxis individual ou da práxis coletiva de um conjunto de indivíduos, temos sempre presente a individualidade impregnada da qualidade ou essência social que é inerente ao indivíduo como nó de relações sociais.” Por outro lado, a práxis deve ser compreendida como “revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, [que] passa do plano teórico ao prático” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 117)

O que Sánchez Vázquez (2007, p. 117) pretende esclarecer é que a teoria, por si só, é inoperante, sua eficácia está “condicionada pela existência de uma necessidade radical que se expressa como crítica radical e que, por sua vez, torna possível sua aceitação”. Em outras

palavras, as “ideias [...] expressam necessidades e interesses reais” (SÁNCHEZVÁZQUEZ, 2007, p. 137). Em suma, não é “ideia divorciada do interesse a que promove uma grande ação histórica, mas sim, o interesse real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 137); lembrando, entretanto, que a vontade não coincide necessariamente com os resultados das ações humanas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Em linhas muito gerais, esses são, segundo o esquema de Thompson (2013), os elementos constitutivos da cultura em sentido restrito, precisamente, da cultura popular. Seu esquema teórico é similar ao esquema desenvolvido por Gramsci (2006), que identificou na linguagem, no senso comum e no bom senso e no folclore ou religião popular os elementos fundamentais que compõem a cultura em sentido restrito.

Na verdade, tomando como referência os trabalhos de Chauí (1983; 1986; 2007), Gramsci (2002; 2006), Sánchez Vázquez (2007) e do próprio Thompson (2013) pode-se chegar a conclusões muito parecidas a respeito da estruturação e do funcionamento da cultura, em sentido amplo e em sentido restrito.

Conforme esses autores, e como já foi mencionado anteriormente, a cultura pode ser dividida, inicialmente, em: cultura em sentido amplo e cultura em sentido restrito. A cultura em sentido amplo seria um “processo social global que constitui a ‘visão de mundo’ de um a sociedade e de uma época” (CHAUÍ, 1986, p. 21). Nesse sentido, o conceito de cultura em sentido amplo de Chauí (1986) coincide parcialmente com o conceito de filosofia de Gramsci (2006), para quem o termo pode ser entendido como: (a) cultura em sentido amplo, ou cultura hegemônica, ou concepção de mundo hegemônica; (b) cultura em sentido restrito ou filosofia espontânea de um grupo social popular ou, ainda, a concepção de mundo desse mesmo grupo; (c) uma ordem intelectual, isto é, uma concepção de mundo organizada, coerente, ou, ao menos, a tentativa de organização do pensamento desagregado (GRAMSCI, 2006). Em Gramsci (2006), o conceito de cultura em sentido amplo é sinônimo de hegemonia, ou cultura em geral, em sociedades de classe (CHAUÍ, 1983).

Para a constituição da cultura em sentido amplo, contribuem as diversas culturas em sentido restrito e a ideologia, esta última compreendida como mediação necessária, em sociedade de classes, para a manutenção da exploração econômica e da dominação política (CHAUÍ, 1986, p. 21). Conforme já havíamos mencionado anteriormente, a ideologia não passa de uma universalidade ilusória, que justifica e repõe as divisões sociais de classe (CHAUÍ, 1986, p. 21). Por isso, a cultura em sentido amplo possui, segundo as contribuições de Chauí (1983; 1986; 2007), uma existência abstrata, enquanto cultura pretensamente única, verdadeira e socialmente válida (supra-histórica), e outra existência real, enquanto hegemonia.

É nesse sentido que Chauí (2007, p. 54), a respeito da cultura popular, portanto, cultura em sentido restrito, específica dos diversos grupos subalternos ou dominados, propõe a seguinte questão: por que cultura e não culturas do povo? A autora sugere a inexistência, *a priori*, de uma cultura nacional unificada, e sim de diversas culturas populares que se relacionam e interagem entre si e com a cultura hegemônica, isto é, dominante:

[...] Manter a realidade do múltiplo, permitiria que não ocultássemos as dificuldades presentes na palavra “povo”, pois, como assinalei a pouco, *lato sensu* costuma-se considerar como povo não só o operariado urbano e rural, os assalariados dos serviços, os restos do colonato, mas, ainda, as várias camadas que constituem a pequena burguesia, não sendo possível agrupar em um todo homogêneo as manifestações culturais de todas essas esferas da sociedade. Essa impossibilidade vem não somente porque o modo de inserção no sistema produtivo é diverso para essas classes e segmentos de classes, mas sobretudo porque se considerarmos a cultura como ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações, a própria noção de cultura é avessa à unificação. O plural permitiria, ainda, que não caíssemos no embuste dos dominantes para os quais interessa justamente que a multiplicidade cultural seja encarada como multiplicidade empírica de experiências que, de direito, seriam unificáveis e homogêneas, ou para usar os jargões em voga, destinadas à “integração nacional” ou à “racionalidade capitalista”. Se mantivéssemos viva a pluralidade permaneceríamos abertos a uma criação que é sempre múltipla, solo de qualquer proposta política que se pretenda democrática. Enfim, graças à percepção das diferenças poderemos encontrar o lugar onde alguma convergência se tornaria possível, isto é, na dimensão da política. (CHAUÍ, 2007, p. 55)

Admitir a existência de várias culturas em sentido restrito suscita, necessariamente, a questão da universalidade da cultura popular e, principalmente, a questão da cultura de classe. Se as diferenças entre a cultura burguesa hegemônica e a cultura popular-operária são relativamente fáceis de identificar e compreender, o mesmo não ocorre com a diversidade e a universalidade cultural das classes populares. Sem pretender esgotar a questão, Chauí (1983, p. 20), em conformidade com o pensamento de Gramsci, afirma que “o popular não está determinado apenas pela cultura nacional-local [...] possui universalidade própria, desconhecendo fronteiras [ou seja] nem o espaço geográfico da nação nem o presente nacional circunscrevem inteiramente o popular.” (CHAUÍ, 1983, p. 20).

Mas o nacional-popular não pode ser tomado como uma panaceia universal, isto é, “não é um modelo, não é uma substância nem uma ideia providas de determinações fixas e plenamente inteligíveis” (CHAUÍ, 1983, p. 20). Esse ponto de vista, de articulação interna da cultura, tem a vantagem de conceber a hegemonia (cultura em sentido amplo) e a contra-hegemonia (culturas ou cultura em sentido restrito) como práxis, pois toma a cultura nacional popular “não como a única resposta possível à hegemonia burguesa, mas como a resposta determinada pela forma histórica particular que essa hegemonia assume num momento determinado” (CHAUÍ, 1983, p. 19-20).

Em resumo, segundo o referencial teórico que adoto nesta dissertação, as culturas populares, ou a cultura em sentido restrito, possuem características próprias que permitem conceituá-las como diversas entre si e, ao mesmo tempo, como cultura popular universal ou de classe, isto é, como uma cultura popular-operária unificada.

De fato, há elementos suficientes para supor a existência de universalidade na cultura popular. De outra forma, como explicar a coincidência de experiências tão distintas e distantes, no tempo e no espaço, como a cultura de moradores da periferia de Cubatão no século XXI, de agricultores e operários brasileiros do início do século XX (ALIER; BOITO JR., 1978; MOISÉS; ALIER, 1978; MARTINS, 1992; CÂNDIDO, 2003; FONTES, 2008; RODRIGUES, 2011), de operários urbanos ingleses e alemães no século XX (HOOGART, 1973; MOORE JR, 19[?]), de moradores de cortiços cariocas no final do século XIX (AZEVEDO, 1997; RIO, 2007) ou de camponeses ingleses do século XVIII (THOMPSON, 2013)?

Creio que a explicação racional para a universalidade da cultural popular deve ser buscada na universalidade real e concreta das condições de vida das classes populares, ou seja, nos elementos também universais da luta de classes, proporcionados pela universalização do modelo de Estado e do mercado mundial, ou do sistema mundial produtor de mercadorias (KURTZ, 1997), ao qual, em maior ou menor grau, todos esses seres humanos estiveram ou ainda estão expostos.

Dessa forma, experiências tão distantes no tempo, como a dos camponeses ingleses, no século XVIII, e a dos moradores da periferia de Cubatão, no século XXI, podem revelar similitudes que nada têm a ver com coincidências, acaso, características biológicas, etc. Como bem percebeu Leite (1969, p. 329),

[...] o passado atua no presente e pode ser uma força determinante da ação, mas isso só ocorre quando forças do passado continuam no presente. [Assim] Não existe a “misteriosa comunicação” do passado com o presente, a não ser que aquele continue a atuar diretamente neste; ou, em outras palavras, quando se transforma a situação, o que continua a influir é apenas o que, na situação nova, restou da anterior.

Com efeito, todas essas “culturas” – em sentido amplo e restrito – só podem ser compreendidas a partir da interação entre elas, ou seja, a partir de um sistema de relações de trocas, de reciprocidades e de mútua contaminação, como devir histórico. Para Thompson (2013, p. 17), por exemplo, a cultura plebeia costumeira da Inglaterra do século XVIII não se autodefinia, nem era “independente de influências externas”. Antes, era resultado dos conflitos com a concepção de mundo das elites, por meio da ambiência experimentada nas relações sociais em geral, precisamente nas relações com o Estado e com o mundo do trabalho, isto é, nas esferas da produção e do consumo.

No limite, Thompson (2013, p. 17), busca fazer com que o conceito de cultura popular torne-se

[...] um conceito mais concreto e utilizável, não mais situado no ambiente dos “significados, atitudes e valores”, mas localizado dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascaradas pelos ritos do paternalismo e da deferência. Desse modo, assim espero, a “cultura popular” é situada no lugar material que lhe corresponde.

Finalmente, conclui-se que a questão da universalidade da cultura popular como contra-hegemonia só pode ser adequadamente explicada a partir da universalização antitética das relações culturais hegemônicas, afinal, como nos lembra Chauí (2007, p. 54),

Não vivemos sob o signo de um mundo cuja eficácia decorre da força que possui para universalizar, homogeneizar e generalizar tudo quanto fazemos e pensamos, reduzidos a simples suporte de uma racionalidade idêntica a que perpassa a vida econômica, social e política?^[9]

Sendo assim, pode-se perceber que o conceito de cultura em sentido restrito (CHAUÍ, 1986), se identifica com os conceitos de cultura costumeira ou plebeia (THOMPSON, 2013), de concepção de mundo ou filosofia espontânea (GRAMSCI, 2006), e, ainda, de filosofia

⁹ Em outras palavras, a universalização do modo de produção e distribuição do excedente social, ou a mundialização do capital, é que torna possível a coincidência entre diversas expressões da cultura contra hegemônica. Assim, é possível entender como em alguns países etapas de desenvolvimento produtivo e social puderam ser superadas, muitas vezes por meio de revoluções; a Via Prussiana, na Alemanha, e a Revolução Soviética de 1917 são bons exemplos desse tipo de salto para a modernidade. A disputa entre as teses do atraso cultural e da mundialização da consciência estiveram no centro da contenda entre Ernesto Guevara e Charles Bettlheim. Para Bettlheim, a revolução só seria possível mediante o desenvolvimento das forças produtivas, o que colocava Cuba, um país agrário, na contramão da lógica dialética. Guevara (1991, p. 45), entretanto, discorda e reabate a acusação: “O companheiro Bettlheim nega esta ação particular da consciência, baseando-se nos argumentos de Marx de que esta é um produto do meio social e não o contrário; e nós tomamos a análise marxista para lutar contra Bettlheim, ao dizer-lhe que isso é absolutamente certo mas que, na época do imperialismo, a consciência também adquire características mundiais. E que esta consciência de hoje é produto do desenvolvimento de todas as forças produtivas no mundo e produto do ensinamento e da educação da União Soviética e dos demais países socialistas sobre as massas de todo o mundo.” É importante observar também que a universalização da cultura contra hegemônica permite que concepções como as do atraso da cultura tradicional de camponeses e favelados (migrantes) seja, de uma só vez, posta em dúvida. Como bem percebeu Martins (1989, p. 17-18): “Na tradição antropológica e sociológica, os pobres da terra, os camponeses, os trabalhadores rurais, quase sempre foram tratados como depositários e agentes de culturas tradicionais, vítimas irremediáveis do tradicionalismo conservador. Deles nos lembramos e a eles nos referimos unicamente como vítimas e patrocinadores do atraso. Tanto a direita quanto a esquerda assim os concebem. A direita por neles ver presumíveis aliados, base social da tradição conservadora e da oposição ao liberalismo e ao racionalismo. A esquerda por neles ver inimigos reais embutidos de aliados ocasionais, porque supostos defensores da propriedade privada, inimigos da socialização da produção. São curiosas essas concepções: todas as grandes revoluções sociais deste século [XX] foram revoluções camponesas, total ou predominantemente: a Revolução Mexicana, a Revolução Russa, a Revolução Chinesa, a Revolução Vietnamita, as guerras de libertação na África. Já para não falar da Revolução Francesa, no século XVIII, que teve na base, destruindo a velha ordem política, uma revolução camponesa. No próprio Brasil, desde o século XIX, as grandes revoluções têm sido revoluções camponesas, ao menos num certo sentido: a Cabanagem (no Pará), a Balaiada (no Maranhão e no Piauí), Canudos (na Bahia), Contestado (Santa Catarina), as revoltas dos anos cinquenta (especialmente, no Paraná e em Goiás) e o conflito generalizado contra a grande propriedade nos anos setenta e oitenta, em todo o país. Só nesses casos surgiram propostas radicais de transformação social. Foram diferentes das nossas revoluções urbanas, todas elas efetuadas para promover transformações antes que o povo o fizesse. Não por acaso, revoluções urbanas dirigidas por militares, defensores do Estado, ainda que casualmente em conflito com os governos. E, não por acaso, revoluções camponesas duramente combatidas pelo Exército.”

como teoria que se identifica mais como “expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 119).

A partir desse referencial, e conforme assevera Thompson (2007, p. 17), convém ainda tomar os devidos cuidados com a conceituação do termo “cultura popular”, pois este costuma ser entendido “como sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados”. Para Thompson (2013), ao contrário, a cultura popular não pode ser aprisionada na rigidez de um sistema, devendo, antes, levar em consideração as contradições provenientes das atividades práticas compartilhadas pelas pessoas que compõem determinado grupo social:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 2013, p. 17)

Chauí (1983) lembra que à dualidade do conceito de cultura soma-se a diferenciação na forma que se concebe o termo povo, o que contamina, inevitavelmente, o conceito de cultura popular. Essa contaminação está na base da diferenciação entre cultura popular e não popular. Em outras palavras, na perspectiva da cultura dominante, a cultura popular estaria “mais próxima da natureza e da sensibilidade, aprisionada na repetição, nos mitos e nas tradições, encontrar-se-ia mais próxima da barbárie, enquanto a [cultura dominante] seria a civilização” (CHAUÍ, 1983, p. 57).

A conceituação do termo povo costuma ser dúbia, de acordo com os interesses políticos e ideológicos das classes dominantes. A diferenciação pode assumir dois significados distintos: o povo pode ser a plebe, sentido pejorativo; ou pode ser o povo no sentido de unidade nacional. Desde a elaboração do ideal republicano, a plebe sempre foi compreendida “como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreita o poder e reivindica direitos tácitos” (CHAUÍ, 1986, p. 15), enquanto o povo seria a “instância jurídico-política legisladora, soberana e legitimadora dos governos” (CHAUÍ, 1986, p. 15). De resto, vale dizer que tal distinção já era feita desde a Roma Antiga, por meio dos conceitos de *populus* e *plebs* (CHAUÍ, 1986, p. 15).

Chauí (1986, p. 15) lembra ainda que:

É comum, durante todo o século XVII, por exemplo, escritores políticos de tendências filosóficas, religiosas e políticas diferentes concordarem na designação da Plebe como vulgo, canalha, ralé, populacho, povinho, arraia miúda, enquanto o Povo, distinguido positivamente da nobreza e do populacho, é constituído pela parte mais útil, mais virtuosa e, conseqüentemente, mais respeitável da nação. [...]

Finalmente, é preciso constatar que a dualidade entre povo e plebe será mantida durante a Ilustração, e como afirma Chauí (1986, p. 17),

[...] Haverá, para ela [a Ilustração], o Povo como vontade universal e legislador soberano, unidade jurídica dos cidadãos definidos pela lei, e o povinho ou populacho, ignorante, supersticioso, irracional e sobretudo sedicioso – a massa perigosa. Há, pois, o Povo como generalidade política e o povo como particularidade social, os “pobres”. [...] Ao Povo, portador da Razão, cabe a tarefa política fundadora. Quanto ao povinho e suas “necessidades básicas”, cabe auxiliá-lo através da filantropia e educá-lo através da disciplina do trabalho industrial, educação essencial para conter suas paixões obscuras, supersticiosas, sua irracionalidade e sobretudo sua inveja, que se exprime no desejo sedicioso do igualitarismo. [...]

A distinção entre povo e plebe, no Brasil, pode ser constatada já na Proclamação da República. Conforme relata José Murilo de Carvalho (2004, p. 9), Aristides Lobo, o grande propagandista da República, “manifestou seu desapontamento com a maneira pela qual foi proclamado o novo regime”, uma vez que o povo, a despeito do ideário republicano, que prescreve o protagonismo popular, assistiu a tudo “bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar.” Da mesma forma, ao comparar o povo francês ao povo brasileiro, o físico e fisiologista Louis Couty, constatou, ainda no século XIX, que “o Brasil não tem povo”. (CARVALHO, 2004, p. 10) Esta afirmação segue o mesmo sentido da frase de Raul Pompéia, para quem “o povo fluminense não existia” (CARVALHO, 2004, p. 140).

De modo geral, na concepção dos Ilustrados, o povo (a plebe) precisa ser tutelado, educado, uma vez que a sua característica natural seria a tendência à irracionalidade, à desorganização, a propensão às paixões que obscurecem a razão, etc. Como bem lembra Carvalho (2004, p. 158), a imprensa carioca do século XIX retrata fielmente essa concepção do popular entre nós, ao adjetivá-lo como bilontra, ou seja, “o espertalhão, o velhaco, o gozador; é o tribofeiro.” Em suma, o que se deve ter claro é que, na concepção Ilustrada, o povo, “de onde parte a república, é a burguesia” (CHAUÍ, 1986, p. 16), os únicos com direito, de fato, à cidadania.

Na concepção romântica, por sua vez, existe a esperança de que a “afirmação da alma do popular, do sentimento popular, da imaginação, simplicidade e pureza populares quebre o racionalismo e o utilitarismo da Ilustração, considerada por eles [os Românticos] causa da decadência e do caos social” (CHAUÍ, 1986, p. 17).

As implicações dessa concepção para a conceituação da cultura popular são evidentes:

Com o Romantismo, delineiam-se os traços principais do que se tornou a Cultura Popular: primitivismo (isto é, a ideia de que a cultura popular é retomada e preservação de tradições que, sem o povo, teriam sido perdidas), comunitarismo (isto é, a criação popular nunca é individual, mas coletiva e anônima, pois é a manifestação espontânea da Natureza e do Espírito do Povo) e purismo (isto é, o povo por excelência é o povo pré-capitalista, que não foi contaminado pelos hábitos da vida urbana – na Europa, são os camponeses que, vivendo

próximos da Natureza e sem contatos com estranhos, preservam os costumes primitivos em sua pureza original; na América Latina, são os índios, “raíces de America”). [...] (CHAUÍ, 1986, p. 19-20)

No limite, em relação à cultura popular, pode-se afirmar que a perspectiva Romântica

supõe a autonomia da Cultura Popular, a ideia de que, para além da cultura ilustrada dominante, existiria uma outra cultura, “autêntica”, sem contaminação e sem contato com a cultura oficial e suscetível de ser resgatada por um Estado novo e por uma Nação nova. [...] (CHAUÍ, 1986, p. 23)

No outro extremo, por sua vez, a perspectiva Ilustrada “vê a Cultura Popular como resíduo morto, como museu e arquivo, como o ‘tradicional’ que será desfeito pela ‘modernidade’, sem interferir no próprio processo de ‘modernização’.” (CHAUÍ, 1986, p. 24)

De acordo com Chauí (1986, p. 24), existe uma única coincidência entre essas duas concepções: “Românticos e Ilustrados pensam a Cultura Popular como totalidade orgânica, fechada sobre si mesma, e perdem o essencial: as diferenças culturais postas pelo movimento histórico-social de uma sociedade de classes.”

De fato, como alerta Thompson (2013, p. 17), “o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.” Por esse motivo, o conceito de cultura remete, inevitavelmente, ao conceito de classe. Afinal de contas, os processos culturais não se desenvolvem no vazio, e sim na concretude das relações sociais de produção conformadas pelas forças produtivas em uma sociedade determinada.

Considerando toda a argumentação feita até aqui, e seguindo a trilha aberta por Chauí (1983; 1986; 2007), pretendo abordar a cultura popular, nesta pesquisa, como cultura em sentido restrito, ou seja, como expressão cultural dos dominados. Isto é, buscar

as formas pelas quais a cultura dominante é aceita, interiorizada, reproduzida e transformada, tanto quanto as formas pelas quais é recusada, negada e afastada, implícita ou explicitamente, pelos dominados. [Procurando] abordá-la como manifestação diferenciada que se realiza *no interior* de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais. [Considerando] os processos em que as diferentes classes sociais se constituem como tais pela elaboração prática e teórica, explícita ou implícita, de suas divergências, de seu antagonismo e de suas contradições. (CHAUÍ, 1986, p. 24 – grifo no original)

Mas, é preciso deixar claro que a distinção entre cultura em sentido amplo e cultura em sentido restrito não autoriza a compreensão dessas culturas de forma isolada e hierarquizada. Pelo contrário, ambos os conceitos de cultura, em sentido amplo e restrito, só fazem sentido na medida em que tanto um quanto o outro sejam considerados em suas relações de influência recíprocas, em movimento, em mútua contaminação. Como bem sugere Chauí (1986, p. 24-25 – grifo no original), não se deve abordar a cultura popular como

uma outra cultura ao lado (ou no fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela. Cremos que a impressão de dualidade cultural surge quando nos deparamos com as expressões acabadas, com os “produtos culturais” diferentes, mas tal impressão se desfaz quando analisamos o

movimento pelo qual o acabado foi constituído. Nossa atenção [está] voltada para manifestações dos dominados em uma sociedade autoritária e por isso nos [aproximamos] da Cultura Popular como cultura plebeia, no sentido que o Direito Romano dava ao conceito de plebe: aqueles desprovidos de cidadania e que se fazem representar por meio de outros (cidadãos), encarregados de apresentar e defender direitos na cena pública. Mas também no sentido de Espinosa e de E. P. Thompson, isto é, capaz de organizar-se, reivindicar direitos tácitos e preparar-se para penetrar no universo dos direitos políticos e culturais explícitos.

Finalmente, não convém tratar a cultura popular como uma totalidade em oposição à outra totalidade, que é a cultura hegemônica,

mas como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. [...] (CHAUÍ, 1986, p. 25)

No bojo das relações sociais das quais emergem as diversas culturas específicas, bem como os processos que levam à hegemonia de uma delas, encontram-se os mecanismos de mediação das relações sociais. Estes, por sua vez, podem ser identificados, genericamente, pelo conceito de poder. No entanto, o conceito de poder é muito amplo e ambíguo, sendo necessário, então, sua conceituação a partir de uma análise mais detalhada e minuciosa, o que será feito no próximo item.

1.2.2. *Poder*

Toda relação entre seres humanos é uma relação social, mas nem toda relação social é uma relação propriamente humana. Abelhas, cupins e formigas, por exemplo, são espécies que sobrevivem por meio da organização social, estabelecendo relações sociais entre os indivíduos. A sobrevivência da colmeia depende da troca das produções individuais de cada indivíduo, operárias, zangões e rainhas. Nesse sentido, uma abelha não poderia sobreviver fora do convívio das demais abelhas; separada da colmeia, ela morre. Assim também acontece com o homem, que não pode sobreviver sem contrair relações sociais com os demais membros de sua espécie.

Essa dependência, tanto no caso da abelha como no do homem, tem a ver fundamentalmente com a divisão social do trabalho (MARX, 2004b)¹⁰. O homem, assim

¹⁰ Para Marx (2004b, p. 407), a divisão social do trabalho, ou divisão fisiológica do trabalho, pode ser definida como processo em que há “troca entre ramos de produção que são originalmente diversos e independentes entre si”. Em contraposição ao conceito de divisão social do trabalho Marx (2004b, p. 411) apresenta o conceito de divisão manufatureira do trabalho, que “pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre os seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo que a ele pertence. A divisão social do trabalho faz confrontarem-se produtores independentes de mercadorias, os quais não reconhecem outra autoridade além da concorrência, além da coação exercida sobre eles pela pressão dos recíprocos interesses, do mesmo modo que no reino animal a guerra de todos contra todos, o *bellum omnium contra omnes*, preserva

como a abelha, ao produzir sua existência individual, através do trabalho, produz, ao mesmo tempo, a sobrevivência de toda sua espécie; existência social e existência individual mantêm relações de dependência mútuas.

A diferença entre a produção da existência humana e a produção da existência meramente natural, animal tem a ver com a qualidade do trabalho. O trabalho humano se diferencia do trabalho animal pela capacidade que o homem tem de projetar a ação. Por sua vez, a qualidade de antecipar o produto do trabalho indica que está implícito na ação do homem sobre a matéria um componente de vontade. Essa é, portanto, a grande diferença entre a espécie humana e as demais espécies: a qualidade inerente ao homem de ser sujeito da ação.

Ao produzir sua existência, e a da colmeia, a abelha não precisa se confrontar com as demais abelhas, todas elas cooperam para a sobrevivência do enxame por operações simplesmente naturais, instintivas. Com o homem as coisas ocorrem de maneira diferente, pois para produzir sua existência individual, e a da sociedade, ele deve, como sujeito, confrontar sua subjetividade com outras subjetividades, de outros homens igualmente sujeitos.

O que é específico do homem, portanto, é sua qualidade de ser sujeito, portador de vontade, e conviver com outros sujeitos, também portadores de vontades. As diversas vontades certamente não coincidem o tempo todo, e aqui está a conclusão da essência do fazer humano, isto é, a necessidade de promover a convivência entre as diversas subjetividades, ou, mais precisamente, fazer política.

A produção da convivência (política), por sua vez, pode se dar por meio da dominação ou por meio do diálogo. Ambas são relações de produção da convivência que se estabelecem num campo de poder, ou de poderes. No primeiro caso, temos uma relação autoritária, no segundo caso temos uma relação democrática.

A produção da convivência entre a população de um bairro e suas escolas públicas, por ser uma relação política, é uma relação de poder. O homem pode ser sujeito e objeto do poder. O poder que supõe o homem como sujeito refere-se à capacidade de agir sobre as coisas ou “*de determinar o comportamento dos outros*” (PARO, 2008, p. 32 – grifo no original).

Observemos, porém, que o poder de determinar o comportamento dos outros não diz respeito apenas ao poder do homem sobre os outros homens, diz respeito também ao poder do homem sobre as coisas. Conforme Paro (2008, p. 33), mesmo que se considerasse a relação individual do sujeito com o objeto, a separação entre essas duas perspectivas de poder – sobre

os outros, ou sobre as coisas – só teria validade em termos abstratos, pois na realidade concreta elas não estão desvinculadas das relações sociais, ou seja, das relações entre as pessoas.

De fato, o poder sobre as coisas (dinheiro, terra, fábrica, tecnologia, etc.) está intimamente ligado ao poder sobre as pessoas; e esse poder sobre as coisas interfere profundamente na forma como as pessoas se relacionam umas com as outras. Paro (2008) lembra ainda que a forma mais dramática que a relação entre coisas e pessoas assume, em sociedades capitalistas, refere-se ao processo de personificação das coisas ou coisificação de pessoas, o fetiche da mercadoria, conforme descrito por Marx.

John Holloway (2003, p. 48) estabelece duas dimensões do conceito de poder: o *poder-fazer*, que é definido como a “capacidade de fazer, a habilidade para fazer coisas”, e o *poder-sobre*, que é a dimensão do poder que anula as capacidades e as possibilidades de poder-fazer dos outros. Note-se também que o poder-fazer as coisas, apesar de aparentar uma capacidade ou atributo individual, é sempre parte de um fluxo social do fazer, portanto deve sempre pressupor o social (HOLLOWAY, 2003, p. 48-49).

Desse modo, chamar a atenção para a dimensão do poder como capacidade de agir ou de fazer não implica, certamente, admitir que haja poder social desligado das relações sociais [...] Assim, a perspectiva do poder como a capacidade de determinar o comportamento de outros é uma dimensão necessária do poder que, por seu próprio enunciado, se mostra explicitamente social. Mas a perspectiva do poder como capacidade de agir ou como poder-fazer, embora não traga a explicitação do social em seu enunciado, não deixa de ser outra dimensão do mesmo poder, na medida em que esteja impregnado ou subsumido pelo social. Não se trata de dois conceitos de poder social, mas de duas dimensões do mesmo conceito. (PARO, 2008, p. 35-36)

O poder sobre as pessoas, ou a capacidade de determinar o comportamento dos outros, diz respeito a dois estados distintos de poder: o poder atual e o poder potencial. O poder atual é o mesmo que o poder em ato, efetivamente sendo exercido, como o compreendia Michel Foucault (2010; cf. PARO, 2008, p. 36). O poder potencial refere-se apenas à possibilidade do exercício do poder, não ao poder em si, ou seja, à “probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2009a, p. 33; cf. PARO, 2008, p. 36).

O poder potencial, por sua vez, pressupõe a existência de duas outras formas de exercício do poder: o *poder estabilizado* e o *poder institucionalizado* (PARO, 2008, p. 37 – grifo no original). O poder é considerado estabilizado quando há uma alta probabilidade de mando e obediência; o poder institucionalizado ocorre quando o poder estabilizado se articula em várias funções claramente definidas, tornando-se estável e coordenado, a fim de alcançar o

efeito inicialmente desejado, como ocorre nos partidos políticos, na administração pública, no governo, etc. (PARO, 2008, p. 37; STOPPINO, 2007b, p. 937).

Contudo,

Tanto o exercício do poder quanto sua estabilização e sua institucionalização dependem em boa medida do julgamento que dele fazem as pessoas e grupos subordinados ao poder, ou seja, a efetividade do exercício do poder depende também das expectativas e percepções que se têm com respeito a ele. Isso nos leva à consideração das imagens sociais do poder. (PARO, 2008, p. 37)

A *imagem social do poder* faz parte da capacidade de percepção e, portanto, das impressões que as pessoas subordinadas numa relação de poder têm a respeito desse poder. Dessa forma, o exercício do poder depende, fundamentalmente, da reputação que o poder tem em relação aos seus subordinados. Em outras palavras, o poder real, efetivo, tende a ser contestado na medida em que seus subordinados percebam que o poder formal excede suas capacidades de realização – o que confirma as impressões de Mario Stoppino (2007b), para quem a “imagem que um indivíduo ou um grupo faz da distribuição do Poder, no âmbito social a que pertence, contribui para determinar o seu comportamento, em relação ao Poder” (STOPPINO, 2007b, p. 937-938).

Não basta possuir formalmente um determinado poder, é necessário também legitimá-lo perante o grupo social subordinado. A legitimação do poder só pode ser compreendida por meio do conceito de *autoridade*, ou do “reconhecimento inquestionável [daqueles] a quem se pede que obedeçam”, sem a necessidade do recurso a qualquer forma de violência (ARENDT, 2001, p. 37). Mas essa concepção de autoridade “pode ser considerada por demais ampla, na medida em que os sujeitos subordinados aceitam as ordens e diretrizes mesmo sem qualquer avaliação de seu conteúdo” (PARO, 2008, p. 39), o que não corresponde à realidade do cotidiano, concretamente vivida pelas pessoas, onde ocorrem as relações sociais na prática (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Por isso, conforme Stoppino (2007a, p. 90), uma aproximação mais precisa do conceito de “autoridade” deve levar em consideração que:

A definição de Autoridade como simples poder estabilizado a que se presta uma obediência incondicional, prescindindo do fundamento específico de tal obediência, parece, no entanto, demasiado lata a muitos politólogos e sociólogos. Tem-se com os usos da linguagem ordinária, onde uma expressão como “Autoridade coercitiva” parece contraditória e é claramente incompatível com a concepção tradicional dos governantes privados de Autoridade: usurpadores, conquistadores e “tiranos” em geral. Daí a segunda e mais comum definição de Autoridade, segundo a qual nem todo o poder estabilizado é Autoridade, mas somente aquele em que a disposição de obedecer de forma incondicionada se baseia na crença da legitimidade do poder. A Autoridade, neste segundo sentido, o único de que nos ocuparemos daqui para frente, é aquele tipo particular de poder estabilizado que chamamos “poder legítimo”.

Assim, o poder legítimo pode ser identificado como uma forma especial de autoridade, de poder estabilizado ou institucionalizado, na qual “a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas” (PARO, 2008, p. 39). Pode-se dizer, então, que somente nessa acepção de autoridade, ou de legitimação do poder, “se insere [uma] forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem” (PARO, 2008, p. 39).

Tomando como referência os resultados do presente estudo de caso e considerando a discussão sobre o conceito de poder que acabamos de realizar, poderíamos dizer que nas relações sociais estabelecidas entre as escolas (o Estado) e a população do bairro pesquisado prevalece, aparentemente, a dimensão do “poder-sobre”, ou aquele que se empenha em anular o “poder-fazer” da população usuária das escolas. Por mais que existam exceções em relação à personalidade individual de um e outro educador, ou de um e outro morador, predomina, no final das contas, a intenção de imposição do poder institucionalizado da escola.

No entanto, não devemos esquecer que o poder institucionalizado da escola é apenas um poder potencial, uma possibilidade de seu efetivo exercício. Possibilidade porque, como se verá no último capítulo, as relações de poder estabelecidas entre a escola e a população dependem também do julgamento que os moradores fazem do poder institucional da escola, e não apenas do poder institucional em si. E esse julgamento não pode ser encerrado em um esquema do tipo estímulo resposta, pois o estímulo das necessidades e expectativas da população e a resistência institucional da escola fazem parte de um sistema mais amplo e complexo de relações sociais, em que “o comportamento é modificado pelo costume, pela cultura e pela razão” (THOMPSON, 2013, p. 151).

Nesse sentido, interessa-me menos a imagem que as escolas tentam impor à população, e mais a imagem que a população efetivamente faz das escolas; interessam-nos, fundamentalmente, os processos que operam para a redefinição da ação popular sobre a escola, ou seja, os moveis da transformação dessas imagens populares sobre a escola. A ação popular sobre a escola pública estatal, por sua vez, só pode ser compreendida como resultado do confronto entre imagens impostas e imagens construídas, a partir do costume e da prática cotidiana.

Finalmente, conforme minha hipótese inicial de trabalho, é possível supor que a escala que mede o quanto o poder institucional da escola se aproxima de um verdadeiro poder, o poder legítimo, a autoridade legítima, só pode ser imaginada a partir do acesso à consciência costumeira da população, que opera a partir dos usos e recursos disponíveis na própria

comunidade (THOMPSON, 2013, p.148), elemento fundamental para a compreensão dos processos que concorrem para a elaboração de novas estratégias de intervenção na escola, fator de transformação das próprias necessidades e expectativas populares.

2. A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA EM OUTROS DOIS CONTEXTOS SOCIAIS BRASILEIROS.

Este capítulo consiste na análise crítica e comparativa de dois estudos de caso: a pesquisa realizada pelo professor Elie George Guimarães Ghanem Jr., entre 1988/1992, sobre a participação popular na região da Capela do Socorro, Zona Sul da capital paulista; e a pesquisa realizada pela professora Suemy Yukizaki, entre 1998/2002, sobre a participação popular em um bairro da periferia de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, os resultados das duas pesquisas serão apresentados de acordo com a perspectiva original de seus autores. Em seguida, procedo à análise crítica e comparativa dos resultados, a fim de enriquecer a discussão e subsidiar as conclusões desta dissertação.

Interessa-me, portanto, identificar pontos de convergência e de discordância a respeito da cultura de participação política das classes populares na escola pública, entre os dois estudos de caso citados e o meu próprio referencial teórico. Espero, assim, que os resultados da discussão contribuam para a continuidade do debate que, no limite, pretendo ampliar a gama de conhecimentos sobre a cultura de participação política das classes populares na escola pública brasileira.

2.1. Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública: o estudo de caso de Elie George Guimarães Ghanem Jr, sobre a participação popular na região da Capela do Socorro, Zona Sul da cidade de São Paulo.

A primeira referência para análise e comparação de resultados é a pesquisa realizada pelo professor Elie George Guimarães Ghanem Jr. (1992, p. 11), que buscou avaliar “em que medida as lutas populares de bairro influenciam a participação popular na escola pública”. O autor inicia seu trabalho testando a hipótese de que as ações coletivas, denominadas de movimentos populares, tais como as associações de moradores, exerceriam função política formadora sobre a população, qualificando a participação popular na escola pública que, por sua vez, teria sua qualidade e mecanismos decisórios modificados no sentido de uma maior democratização de sua gestão. O autor afirma ainda que “mais do que captar os contornos de uma ‘opinião pública’ sobre a escola, [o estudo deseja] identificar o potencial de intervenção popular nos serviços escolares” (GHANEM, 1992, p.13).

Segundo Ghanem (1992, p.11),

as práticas desenvolvidas pelas diversas formas de associativismo e ação coletiva das camadas populares constituem lugares de aprendizado, reflexão e elaboração de propostas necessários a uma intervenção planejada e organizada sobre as escolas oficiais, por parte do público atendido por estas mesmas escolas.

O campo de pesquisa de Ghanem (1992) foi circunscrito à região da Capela do Socorro, Zona Sul da cidade de São Paulo. Após descrever as dificuldades enfrentadas por moradores e suas organizações em sua luta por moradia e consumo de serviços coletivos frente ao “modelo de expansão periférica da cidade” (GHANEM, 1992, p. 19), o autor constata que as lideranças das associações de moradores, a despeito de seu engajamento político, não conseguiam se relacionar com as escolas públicas enquanto “militantes ou dirigentes de associações de moradores”, predominando o “desempenho dos papéis de pais e mães de alunos” (GHANEM, 1992, p. 74).

Ainda segundo o autor, está clara a visão que as lideranças de bairro têm das questões escolares: estas seriam “problemas domésticos, apartados de seu envolvimento em ações coletivas” (GHANEM, 1992, p. 74).

A respeito de uma das muitas associações de moradores avaliadas, Ghanem (1992, p. 95 – grifo no original) afirma:

A AMPMF [Associação de Moradores do Parque Maria Fernanda], enquanto entidade representativa, não se relaciona com as escolas públicas próximas. Nem mesmo seus diretores se relacionam, como tais, com as escolas. Apenas o fazem individualmente, como pais ou responsáveis por alunos. Mais precisamente, como *mães* de alunos.

Destaquei esse trecho do texto porque ele revela uma das ideias centrais na argumentação do autor. Segundo Ghanem (1992), a forma como as lideranças populares se relacionam com a instituição escolar está marcada pelos “tradicionais papéis masculinos e femininos”, em que as mulheres são responsáveis pelo funcionamento do lar e pela educação das crianças, enquanto os pais mantêm-se “totalmente distantes desse universo” (GHANEM, 1992, p. 104), limitando sua ação ao provimento financeiro da família. Assim, questões relativas à educação escolar são “percebidas como pertinentes à vida doméstica e não à vida pública, à atividade militante, à ação política” (GHANEM, 1992, p. 83), por parte das lideranças das associações, reflexo da grande participação de mulheres nas direções das associações de moradores.

As dirigentes da associação relacionam-se com a organização escolar pública da mesma forma que as suas bases, ou seja, enquanto mães de alunos, às vezes enquanto alunas, sempre isoladamente. Acreditamos que o predomínio de mulheres na direção da associação contribui para que os problemas de escolarização sejam tomados como problemas privados, ou mais exatamente, como problemas domésticos. (GHANEM, 1992, p. 104)

De fato, a constatação de Ghanem (1992, p. 89), de que a “maioria dos diretores da associação são mulheres, algumas sem marido, que sustentam sozinhas suas famílias e, de um

modo geral, dispõem de pouco tempo para a [militância]”, coincide com a realidade encontrada em meu próprio campo de pesquisa, em Cubatão, Estado de São Paulo. No bairro em que realizei minha pesquisa, das três associações de moradores existentes duas são dirigidas por mulheres, com o mesmo perfil descrito por Ghanem (1992), e uma por homem, apesar de este ter sido antecedido por uma mulher, falecida durante o processo de pesquisa de campo.

Contudo, é preciso dizer que minhas conclusões a respeito do papel que o gênero desempenha na organização da participação popular – inclusive na escola – divergem das interpretações de Ghanem (1992), como será demonstrado no momento oportuno. Por ora, basta dizer que a condição social da mulher – jornada de trabalho ampliada e maior envolvimento com a realidade doméstica – não constitui em si um elemento explicativo válido para a suposta falta de reivindicações coletivas das classes populares, expressas nas organizações de bairro. Acredito que uma análise mais acurada dessa questão deveria levar em conta as *transformações* na natureza política dos movimentos sociais e no próprio papel social da mulher¹¹.

Ademais, a suplantação do papel militante e da ação coletiva pelo papel de mãe (de mulher) e pela ação individualizada, demonstrada pelas lideranças das associações de bairro em não “esboçar nenhuma pretensão em influir na orientação do trabalho educacional [das escolas]” (GHANEM, 1992, p. 78), não eram os únicos elementos explicativos da ação popular sobre a escola pública. Para Ghanem (1992), contribuíam também, de forma determinante: (a) a “acessibilidade ou receptividade pessoal de um diretor de escola, [...] o interesse que demonstra pelos problemas específicos de seus alunos e pelas atividades dos grupos populares, enfim, o seu perfil individual” (GHANEM, 1992, p. 74); (b) o alto grau de enclausuramento da escola, sua impermeabilidade à participação dos pais, que “anula qualquer pretensão de participação popular e a preserva hermeticamente de qualquer ação coletiva que pudesse ter como horizonte, mesmo longínquo, aproximar-se das atividades pedagógicas” (GHANEM, 1992, p. 81); (c) e, também, o desconhecimento sobre os mecanismos formais de participação, ou seja, a “desinformação absoluta quanto aos mecanismos instituídos legalmente para a participação da população na gestão das unidades escolares” (GHANEM, 1992, p. 81), por parte da população, de suas lideranças e dos próprios servidores públicos que atuam na escola.

¹¹ Hoje, com o devido distanciamento histórico, obviamente fica mais fácil analisar alguns aspectos dos processos sociopolíticos implicados nas relações entre participação política e gênero. Aspectos estes que, em 1992, eram menos evidentes, o que de modo algum tira o mérito incontestável das contribuições de Ghanem (1992) para o campo da sociologia da educação.

Mas o autor reconhece que os fatores citados acima ainda não são suficientes para explicar o complexo comportamento das associações de moradores, ou de suas lideranças, em relação às escolas públicas, sendo necessário buscar alguns outros elementos explicativos, em raízes mais profundas, digamos históricas.

Mas acreditamos que o fechamento total da escola em relação à interferência popular em suas práticas e a sistemática e deliberada sonegação de informações, não são elementos suficientes para explicar a ausência da implementação de projetos de participação dos grupos populares nas escolas públicas. Alia-se a esses fatores o fato de que, devido à história de militância dos líderes ter sido tão fortemente marcada pelo apoio da Igreja, não houve nenhum interesse voltado para a abordagem das questões da instrução pública. Não encontramos em nossa investigação nenhum esforço no sentido de acumular discussão, dados e análises nesse sentido. Ou seja, a formação dos militantes dos movimentos populares na região ignorou por completo a problemática do sistema público de ensino, deixando-os inermes para empreender possíveis lutas e reivindicações quanto a ele. (GHANEM, 1992, p. 82)

Para Ghanem (1992), o comportamento das lideranças populares em relação às escolas públicas, ao menos na região da Capela do Socorro, foi fortemente influenciado pela estratégia política da Igreja Católica no Brasil. Como se sabe, a separação entre Igreja e Estado, preconizada pela primeira Constituição da República, foi logo sucedida pela reaproximação entre estas duas instituições, realidade que perdurou por todo o período em que Vargas esteve no poder, mesmo com a Constituição de 1946, após o golpe de Estado de 1945 (GHANEM, 1992, p. 192).

Tendo como referência a primeira metade do século XX, Ghanem (1992, p. 193) parece estar correto ao afirmar que os esforços da Igreja “não se dirigiram à escola básica regular para as camadas populares”, a despeito do grande número de analfabetos no país. Segundo o autor, figurava como objetivo da Igreja medidas que aumentassem sua área de influência sobre a classe média, impondo o ensino religioso e transferindo subvenções do Estado.

Como bem percebeu Ghanem (1992), a partir dos anos 1950 a Igreja modifica sua estratégia inicial:

Pode-se ressaltar que, principalmente a partir dos anos 50, a estratégia de “pré-influência” que levou a Igreja a estimular a mudança social fez deslocar suas alianças para os estratos empobrecidos e, nessa direção, agir em diversas frentes, entre as quais a da alfabetização massiva de adultos, como foi o caso do MEB. (GHANEM, 1992, p. 193)¹²

Excetuando-se o pensamento de Paulo Freire – uma contradição dentro do movimento católico pela educação, ao menos em relação ao catolicismo tridentino –, a Igreja permaneceu alheia às questões pertinentes ao ensino público básico. Mesmo depois do golpe civil-militar

¹² Além dos fatores indicados por Cândido Procópio Ferreira de Camargo (1980), sobre a renovação da Igreja Católica, desde a Ação Católica, passando pelo Movimento de Educação de Base, que incluiu o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), é importante citar a hipótese de Mauro Luis Iasi (2007), para quem essa mudança no eixo estratégico da Igreja teria como objetivo principal conter o avanço do ideário comunista entre as classes populares, principalmente no campo, entre os trabalhadores rurais.

de 1964, a Igreja se manteve distante da “problemática da rede escolar que serve às camadas populares” (GHANEM, 1992, p. 196).

As Comunidades Eclesiais de Base (CEB), organizações voluntárias com apoio institucional da Igreja Católica, surgidas na segunda metade dos anos 1960, com o propósito de discutir e encontrar soluções para os “problemas vitais que, no campo e nas periferias das grandes cidades, afligem as classes trabalhadoras” (CAMARGO, 1980, p. 62), e que serviram de “lugar para o compromisso dos setores eclesiásticos com os pobres, onde se dava o aprendizado de práticas de participação democrática”, desconsideravam em suas demandas a questão educacional, deixando-a “de fora, como se esta não existisse ou não tivesse qualquer importância” (GHANEM, 1992, p. 196-197). As duas únicas exceções deste período, como afirma Ghanem (1992, p. 197), foram os clubes de mães em Vila Remo, que deram origem à Comissão de Educação de Vila Remo, e o Movimento de Educação da Zona Leste, liderado pelo padre Ticão.

Se as estratégias da Igreja estavam restritas à obrigatoriedade do ensino religioso e à transferência de verbas do Estado para escolas particulares, é natural que as experiências de formação de lideranças populares, levadas a cabo pelas CEB, deixassem de lado a questão da escola pública. É importante lembrar também que o esvaziamento das Sociedades de Amigos de Bairro (SAB) que, no período anterior ao golpe de Estado de 1964, foram transformadas em “entidades fundamentalmente recreativas”, não suscitaram por si só o surgimento de “formas alternativas de organizações popular nos bairros”, o que só aconteceu “a partir do estabelecimento das Comunidades de Base” (SINGER, 1980, p. 91).

Como havia dito no início, Ghanem (1992) testou a hipótese de que os movimentos populares seriam potencializadores da participação popular na escola, devido à experiência acumulada em outras esferas de reivindicações, o que seria

de grande utilidade à população em geral, não apenas para qualificar a participação nas escolas públicas, como de resto para o exercício da cidadania no controle dos serviços públicos e na prática eleitoral. Contudo, tais atributos não parecem ser mais que potenciais, ao menos na região em que investigamos e na área específica da rede escolar pública. (GHANEM, 1992, p. 188)

De modo geral, Ghanem (1992) se ressentia da ausência de movimentos populares organizados na escola – entenda-se, talvez, formais ou institucionalizados –, que mobilizassem politicamente a população influenciando assim a democratização da gestão escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. Para o autor, fundamentado no material empírico de sua pesquisa, a participação das mães de alunos, ou das bases das associações, se limita à forma individualizada da reclamação; não há reivindicação coletiva, o

que torna compreensível a “atual impotência [da população] para influir no funcionamento e direcionamento das escolas” (GHANEM, 1992, p. 104).

Para Ghanem (1992, p. 129), os depoimentos coletados entre as mães entrevistadas em sua pesquisa evidenciam as dificuldades destas em agir de forma coletiva nas escolas:

O depoimento de E.S. [uma das mães entrevistadas] a dificuldade de uma ação coletiva das mães, mesmo quando se forma um consenso em torno da insatisfação com os procedimentos pedagógicos. Embora até se consiga ‘reclamar em grupo’, a eficácia disso não é maior que a reclamação individual.

Assim, além das reclamações não serem vistas “como [algo] normal, como um direito” (GHANEM, 1992, p. 137), seriam, por natureza, inócuas em relação aos efeitos que poderiam causar na gestão da escola.

As reclamações podem também ser o produto de combinações prévias para uma conduta coletiva, que tenha maior força. Porém, essas condutas não ultrapassam o limite de serem o que são: reclamações. Apontam para casos específicos, não se convertendo em *reivindicações*, que poderiam firmar balizas, marcando claramente objetivos e interesses não restritos a insatisfações e contrariedades individuais. Dessa maneira, as reivindicações poderiam dar origem à instituição de normas, mas como há desinformação sobre os mecanismos de decisão como o conselho de escola, este permanece inoperante ou inexistente para a maioria, que vê legitimidade apenas nas decisões dos funcionários que ocupam seus respectivos postos de poder. (GHANEM, 1992, p. 138 – grifo no original)

A superação do expediente da reclamação, num movimento ascendente que vai até o nível da reivindicação, portanto superior, só seria possível, conforme acredita Ghanem, por meio de “um conjunto mínimo de saberes sobre a estrutura administrativa do sistema de ensino e sobre os centros de decisão e, é claro, *influência* sobre estes centros” (GHANEM, 1992, p. 139 – grifo meu).

É nesse sentido que o autor acentua as vantagens que algumas mães matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, e que têm filhos estudando no período diurno na mesma unidade escolar, têm para identificar os problemas da educação. O conhecimento a respeito da estrutura e da rotina da unidade escolar, bem como sobre os servidores que nela atuam, cria a “oportunidade de identificar aqueles que são considerados bons professores”, o que não é realidade para as mães “que estão mais distantes da vida intra-escolar e, mais especificamente, do que se passa no interior das salas de aula” (GHANEM, 1992, p. 97), dificultando enormemente sua mobilização. Vale dizer que as vantagens advindas do papel de aluna, embora importantes, não seriam ainda suficientes para uma mudança de postura política em relação à escola, sendo o papel do gênero, nesse sentido, predominante.

Como se vê, para Ghanem (1992), a participação popular organizada, sob a forma de reivindicações coletivas, institucionalizada, sobretudo em relação à escola pública, é a única forma capaz de modificar a estrutura de poder das instituições. A participação

individualizada, ainda que sob a forma de condutas coletivas, tende, inevitavelmente, ao fracasso.

Ao final de sua dissertação, e para concluir o raciocínio, Ghanem (1992) recorre ao texto clássico de Luiz Pereira (1976), para quem o caráter pessoal das relações e a impermeabilidade das escolas às influências do Estado e da população usuária – numa palavra o patrimonialismo –, seriam reflexos da persistência de “elementos de relações tradicionais que resistem à racionalização burocrática” (GHANEM, 1992, p. 201). Pereira (1976) acreditava que as relações tradicionais e patrimonialistas, ou “o estágio de semiburocratização” (PEREIRA, 1976, p. 147), seriam superados, irrefreavelmente, a partir do desenvolvimento da racionalidade burocrática, consequência direta da “expansão e consolidação de uma *sociedade de classes urbano-industrial*” (PEREIRA, 1976, p. 149 – grifo no original), ou seja, de sua urbanização, da democratização de suas relações sociais e da secularização da cultura, fato que, como reconhece Ghanem (1992, p. 202), não aconteceu.

Isto não significa pensar que Pereira (1976) acreditasse em uma mudança espontânea da estrutura e da organização escolares. Ao contrário, o autor *A Escola numa Área Metropolitana* identificou a necessidade de ações deliberadas que adaptassem a escola pública “às suas funções no meio urbano-industrial e à civilização atual” (PEREIRA, 1976, p. 151-152).

Sobre esse aspecto, constato com Ghanem (1992) que tal intervenção racional, como a concebeu Pereira (1976), só poderia partir da ação deliberada do Estado. É justamente neste ponto que Ghanem (1992) se distancia da tese de Pereira (1976), mas, ao que parece, apenas parcialmente, pois persiste a ideia de valorização da participação institucionalizada das reivindicações, fora da qual, não haveria eficácia.

É possível que esse autor [no caso, Luiz Pereira] tenha razão, especialmente no que diz respeito às mudanças espontâneas da organização escolar. No entanto, por tudo que pudemos observar em nossa investigação, não se sustenta a ideia de que a mudança dos padrões de funcionamento e relacionamento social intraescolar e extraescolar deva apontar necessariamente para a plenitude de um modelo de organização burocrática, a presidir a vida das unidades escolares. A própria ideia de participação democrática nos processos de gestão escolar contraria esse modelo, introduzindo outra fonte de legitimidade (política) ao exercício da autoridade que, numa burocracia, baseia-se sempre no conhecimento especializado, ligado à ocupação de cargos numa hierarquia organizacional. Este estudo se fundamenta na possibilidade de existência de formas de gestão democrática da escola, que não excluiriam necessariamente aspectos da organização burocrática, mas que os limitariam grandemente. Quanto à premência de uma mudança deliberada e de uma intervenção racional na estrutura e organização da escola, cabe lembrar que, embora não tenhamos encontrado ações coletivas que se dirigissem nesse sentido (promovidas pelas associações de moradores) ao nível individual, os participantes dessas associações – sejam suas direções, sejam suas bases – como indivíduos, expressam críticas perspicazes a aspectos muito relevantes das unidades escolares e atuam na pressão pela sua modificação. É fato que o fazem basicamente sob a forma de “reclamações”, em larga medida inócuas, mas que devem ser tomadas como ponto de partida para qualquer possível ação reivindicativa das

associações, visando aproximar a performance das unidades escolares dos interesses populares. (GHANEM, 1992, p.202-203)

Em resumo, pode-se dizer que a hipótese inicial de trabalho de Ghanem (1992) – os movimentos sociais de bairro como promotores da participação popular organizada na escola –, foi, afinal, negada. As lideranças das associações não conseguiam se relacionar com as escolas enquanto militantes de movimentos políticos, mas sim como pais e mães de alunos, não havendo, nesse aspecto, diferenças entre as lideranças e suas bases. Entretanto, é bom que se registre, havia uma única diferença entre as dirigentes das associações e suas bases: as bases conseguiam apreender elementos mais variados sobre a realidade escolar (GHANEM, 1992, p. 109). Essa diferença de comportamento, entre as bases e suas lideranças, é relevante porque ajuda a explicar a estrutura de relações entre população, associações e escola, como veremos adiante.

Em resumo, o autor constatou que existiam elementos culturais internos e externos à escola que dificultavam a participação política organizada da população em sua gestão. Em relação aos elementos culturais externos à escola, presentes na cultura de organização dos moradores do bairro e, principalmente, na cultura de mobilização das lideranças das associações, Ghanem (1992) elencou como fundamentais: (a) a questão de gênero, ou a predominância do papel da mulher, responsável pelo caráter doméstico e individualizado das ações populares em relação às escolas, em que o expediente mais comum era a reclamação ao invés da reivindicação; (b) o despreparo das associações para lidar com a questão escolar, em grande parte devido ao modelo de formação política de suas lideranças, herdado das CEB; (c) a ineficiência da organização interna das associações, marcada pelo localismo das ações e por relações informais entre as dirigentes, ligadas “à precariedade nos mecanismos de democracia interna”, o que dificultava “uma melhor divisão de tarefas” (GHANEM, 1992, p. 92); (d) o localismo das reivindicações das associações e suas bases.

Em relação aos elementos culturais internos à escola, presentes na forma como os servidores públicos das unidades escolares compreendiam o bairro e se relacionavam com seus moradores, além da própria concepção sobre a função social da escola, Ghanem (1992) identificou como os mais relevantes: (a) o papel do diretor da escola, sua intervenção pessoal nas decisões da política institucional; (b) o caráter geral de impermeabilidade da escola às necessidades e desejos dos moradores do bairro. Em resumo, poderíamos dizer que o traço marcante da organização interna da escola seria seu caráter patrimonialista, como concebido por Max Weber (2009).

Um último elemento descrito por Ghanem (1992), prejudicial à integração da escola com o bairro, e comum tanto aos servidores públicos quanto às lideranças dos moradores,

bem como às suas bases, consistia no total desconhecimento dos mecanismos de participação legalmente institucionalizados, tais como o Conselho de Escola. Esse desconhecimento das normas legais estaria na origem de toda a ilegalidade em que estavam mergulhadas as práticas escolares, obstruindo gravemente o desenvolvimento de ações coletivas reivindicatórias por parte da população e a democratização da gestão da escola.

De modo geral, é possível dizer que as conclusões de Ghanem (1992) apontam para a valorização da participação política institucionalizada, a organização formal das demandas populares sob a égide das reivindicações coletivas, por meio da ação militante do sujeito coletivo permanente (movimentos sociais organizados), ao estilo dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980. À noção de organização popular, subjaz a ideia da imprescindibilidade de lideranças, ou seja, tem-se aqui a clara noção do conceito de vanguarda (GHANEM, 1992, p. 200).

Pressupondo o respeito às “regras do jogo” democrático (BOBBIO, 1986), mas evitando a defesa da burocratização rígida da escola e de uma intervenção racional que emanasse exclusivamente do poder estatal, Ghanem (1992) propõe a democratização da sociedade a partir de baixo, a intervenção racional da população na escola por meio dos mecanismos legalmente instituídos, como o Conselho de Escola e as associações de moradores.

Trata-se, portanto, da valorização dos mecanismos históricos de organização popular e operária, conquistados por meio da mobilização e da luta política. Ainda que esses movimentos tenham de ser retificados periodicamente, a fim de corrigir os desvios históricos, como no caso das associações de moradores – herdeiras da fusão entre as SAB e as CEB sem, contudo, ter conseguido criar uma síntese (GHANEM, 1992, p. 102) –, manteriam sua validade enquanto ferramentas catalisadoras de mobilizações e promotoras de transformações sociais; superiores, segundo Ghanem (1992), à intervenção difusa, individualizada e espontânea, características da década de 1990, como a prática predominante da reclamação.

Estas são, em linhas gerais, alguns dos principais resultados alcançados no estudo de caso realizado pelo professor Elie George Guimarães Ghanem Júnior, na Zona Sul da cidade de São Paulo. Os resultados desse estudo ser-me-ão úteis no último item deste capítulo, pois pretendo compará-los analiticamente com os resultados do estudo de caso da professora Suemy Yukizaki (2002), que apresento a seguir, e com meu próprio referencial teórico.

2.2. Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: a participação fragmentada: o estudo de caso de Suemy Yukizaki, sobre a participação popular em Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro.

Minha segunda referência foi a Tese de Doutorado de Suemy Yukizaki (2002). A autora estabelece uma linha de diálogo com o trabalho de Ghanem (1992), na medida em que questiona a ideia de perenidade do sujeito da ação coletiva, uma vez que a participação política das massas trabalhadoras decorreria, segundo Yukizaki (2002, p.12), das possibilidades apresentadas pelo movimento histórico, o que tornaria a unidade e a homogeneidade da ação política (o sujeito coletivo, os movimentos sociais) uma eventualidade, uma conformação possível, mas não necessária.

Yukizaki (2002) inicia seu raciocínio com uma provocação, contrapondo-se a duas ideias centrais do trabalho de Ghanem (1992): primeiro ao questionar o caráter exclusivamente público dos movimentos sociais organizados, afirmando que, se por um lado as práticas instituintes dos movimentos se caracterizavam pela conversão das experiências da vida privada (ou domésticas) em experiências públicas, por outro lado, também subvertiam essas mesmas esferas públicas e privadas (YUKIZAKI, 2002, p. 11); depois, ao perguntar se a “possível crise que acomete as mobilizações coletivas [representaria, de fato, a] ausência de participação das camadas populares”. (YUKIZAKI, 2002, p. 11)

Ao contrário de Ghanem (1992), para quem existe uma rígida separação entre a atividade privada (doméstica, em relação ao gênero feminino) e a atividade pública – correspondendo respectivamente à forma de participação fragmentada e aos movimentos reivindicatórios –, reciprocamente excludentes, Yukizaki (2002) lança mão da tese da ética dúplice da sociedade brasileira, de Roberto DaMatta (1997a; 1997b), para defender a unidade orgânica entre essas duas formas de atividade política, expressa na participação de pais e mães na escola pública:

Em uma sociedade como a brasileira, marcada por uma ética dúplice, a participação de pais e de mães também se orienta por esse caráter diferenciado de uma norma de conduta que preserva na escola tanto os interesses particulares – fazendo uso da *relação* –, quanto os interesses coletivos – fazendo uso da condição de cidadão. (YUKIZAKI, 2002, p. 204 – grifo no original)

Na verdade, Yukizaki (2002) pretende restabelecer a unidade entre a participação coletiva organizada, reivindicatória, de Ghanem (1992), e a “participação fragmentada”, individualizada, desorganizada, ou aquela que se caracteriza pela manifestação social heterogênea das necessidades e expectativas dos sujeitos. Na categoria da participação fragmentada incluir-se-iam os expedientes mais utilizados pelas classes populares na escola

pública, a partir da inflexão dos movimentos sociais da década de 1990: o voluntariado e aquilo que Ghanem (1992) denominou, pejorativamente, de reclamação.

Segundo a periodização adotada por Yukizaki (2002), a história da participação política das classes populares no Brasil poderia ser dividida em três fases: (I) décadas de 1930 a 1960, denominado de período populista, conforme reza a tradição histórica brasileira, ou período da incorporação das camadas populares pelo Estado (YUKIZAKI, 2002, p. 2), encerrado em 1964 pelo golpe de Estado civil-militar; (II) décadas de 1970 e 1980, ou período de refundação da esfera pública de participação política, ocorrida “por meio da desestruturação dos espaços tradicionais da política (partidos e sindicatos), [trazendo] para a vida coletiva as experiências individuais e fragmentadas da vida privada” (YUKIZAKI, 2002, p. 7); (III) 1990, década marcada pela “relativa ausência de participação” da população nos movimentos sociais urbanos (YUKIZAKI, 2002, p. 10).

Esta última fase, a da ausência dos movimentos sociais, teria sido condicionada por dois fatores, um interno e outro externo ao contexto nacional: a redemocratização do país e a globalização da economia (YUKIZAKI, 2002, p. 202). Assim, a partir da década de 1990 as classes populares, no Brasil, teriam entrado em uma fase histórica de participação política marcada pela fragmentação e pela invisibilidade social da participação popular.

Segundo Yukizaki (2002), a dinâmica e a visibilidade sociais dos movimentos populares das décadas de 1970 e 1980, no Brasil, teriam marcado profundamente a forma como hoje se compreende a participação popular “legítima”, em especial na área da educação, privilegiando os aspectos comunitários, ou seja, aqueles que se caracterizam pela “participação homogênea e compacta” (YUKIZAKI, 2002, p.11). Ainda segundo a autora, os processos de “deterioração das mobilizações coletivas, diante das dificuldades em articular as lutas das camadas populares e da descaracterização de seus organismos de representação”, típico dos anos 1990, teria reforçado a perspectiva de ausência de participação política e desorganização populares, principalmente entre os pesquisadores sociais (YUKIZAKI, 2002, p. 10).

Como foi dito no início, para a autora, as formas de participação política das camadas populares se modificam na medida em que o contexto social assim o exige, acompanhando “as transformações econômicas, sociais e políticas por que passa o país ao longo do período” (YUKIZAKI, 2002, p. 1). Sendo assim, Yukizaki (2002) tenta relativizar o quadro de evidente ausência de participação política organizada da década de 1990, em especial na escola pública, afirmando o seguinte:

A perspectiva que este trabalho apresenta é a de que o declínio de um padrão de engajamento coletivo não significa ausência de participação, pois práticas bastante ricas e bastante ativas de participação são observadas entre pais e mães de alunos das camadas populares. (YUKIZAKI, 2002, p. 12)

No limite, a autora procura demonstrar que, mesmo em contextos restritos e no atual cenário de refluxo dos movimentos sociais organizados, a participação de pais e mães na escola pública continua a ocorrer, só que adaptada a um novo contexto histórico.

Ainda que as práticas observadas não esgotem todas as formas em que pais e mães podem participar da escola de seus filhos, e que tenham por referência o lugar onde elas ocorrem – uma escola pública de ensino fundamental num bairro popular do município de Itaguaí –, essas limitações não impedem que se registrem formas de ação e configuração dos sujeitos que fogem ao padrão de participação encontrado nos movimentos sociais, e que, nessa condição, caracterizam uma participação que denominei fragmentada. (YUKIZAKI, 2002, p. 204)

Para a Yukizaki (2002, p. 115), no final da década de 1990, período em que sua pesquisa foi realizada, podia-se constatar que:

a participação dos pais e mães de alunos [na escola pública] aparece enquanto manifestação díspar e heterogênea, observam-se práticas diferenciadas que caracterizam a participação como fragmentada, por referência às formas mais conhecidas de participação, a participação em ações coletivas ou em canais institucionais. (YUKIZAKI, 2002, p. 115)

As ações coletivas, por definição, seriam caracterizadas pela “aparente unidade e homogeneidade com as quais os atores coletivos se apresentam na cena social” (YUKIZAKI, 2002, p.12). Aparente porque, como veremos adiante, a própria homogeneidade dos movimentos sociais não passaria de um ideal limite, uma vez que sua coesão interna deve ser permanentemente negociada.

Seja como for, diante dos múltiplos processos que compõem os fenômenos coletivos, Yukizaki (1992) sente necessidade de distingui-los conceitualmente, procedendo, assim, à descrição do que seja o comportamento coletivo, a ação coletiva e os movimentos sociais (YUKIZAKI, 2002, p. 55).

Uma primeira diferença entre comportamento coletivo e movimento social consiste em que este último tem na identidade coletiva um elemento fundamental de sua definição (YUKIZAKI, 2002, p. 55). Conforme Yukizaki (2002, p. 56), o comportamento coletivo pode ser caracterizado como a “confluência, no espaço e no tempo, de ações individuais que não carrega dentro de si uma agregação de vontades individuais com um sentido dirigido a outros”. A coincidência das muitas ações individuais e a aparente orientação integrada das ações não devem ser compreendidas para além daquilo que elas realmente são: uma aparência. Afinal, a natureza dos comportamentos coletivos é sempre atomizada, como nas “reações coletivas de pânico e as modas” (YUKIZAKI, 2002, p. 56).

A ação coletiva, por sua vez, pode ser definida como “uma ação conjunta de indivíduos para a defesa de interesses comuns, o que implica a existência de um

interlocutor/opositor e de um processo de identificação que sustenta o projeto compartilhado” (YUKIZAKI, 2002, p. 56). Ainda segundo a autora, a

ação coletiva supõe, portanto, a existência de identidade, que é a capacidade de os atores reconhecerem e serem reconhecidos como partes da mesma unidade social, e a existência de conflitos, que colocam os atores frente a um interlocutor/opositor na defesa de seus interesses. O grupo de pressão é um exemplo de ação coletiva. (YUKIZAKI, 2002, p. 56)

Os movimentos sociais são “tipos específicos de ação coletiva”, que rompem “os limites de compatibilidade do sistema de relações sociais”, subvertendo a ordem do instituído (YUKIZAKI, 2002, p. 56). Ou seja, os movimentos sociais delimitam seus campos de interesse nos quais, a partir da identificação dos atores com o campo, estabelece-se uma relação de oposição que visa a questionar “a autoridade do adversário social e a legitimidade dos procedimentos instituídos para o controle dos recursos ou valores disputados” (YUKIZAKI, 2002, p. 56).

Entretanto, como avalia Yukizaki (2002, p. 62), não se deve imaginar que os movimentos sociais possuam permanente homogeneidade interna, esta é resultado de investimentos contínuos e encontra-se em permanente processo de construção. Recorrendo a Alberto Melucci (1991), Yukizaki estabelece três condições para a existência do movimento social como fenômeno coletivo: a solidariedade interna, o conflito com um interlocutor e “a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema de relações sociais” (YUKIZAKI, 2002, p. 63).

Para Yukizaki (2002), as pretensas homogeneidade e estabilidade das ações coletivas devem ser contestadas, pois se o agir coletivo apresenta-se na realidade como “um processo em que os atores negociam e renegociam continuamente os recursos disponíveis dentro dos limites e possibilidades colocados por um certo ambiente” (YUKIZAKI, 2002, p. 63), então, ao contrário do que acredita Ghanem (1992), o agir coletivo não pode possuir “o caráter de uma simples intenção acabada” (YUKIZAKI, 2002, p. 63).

De fato, a ideia de acabamento das ações coletivas pode levar à falsa impressão de homogeneidade e estabilidade das formas de participação política. Em outras palavras, Yukizaki (2002, p. 64) demonstra que

a unidade exibida por uma ação coletiva na verdade supõe, no que se refere aos atores sociais, uma pluralidade de orientações e campos de referência da ação, uma variedade de estruturas de relações e uma diversidade de níveis da realidade social. [Abrindo assim] a possibilidade de se considerar um momento que antecede à projeção na cena pública das mobilizações coletivas, no qual as diferentes orientações da ação, os seus diversos campos de referência, as diferentes estruturas de relações ainda não tomaram a configuração de um arranjo uniforme – a identidade coletiva – e em que, portanto, a participação dos atores se caracteriza essencialmente enquanto processo nos seus aspectos diferenciados e heterogêneos.

Em suma, pode-se dizer que o essencial em um movimento social, ou seja, aquilo que lhe é próprio, que é invariável, não pode ser outra coisa senão sua natureza instituinte e também a heterogeneidade e a invisibilidade das ações que antecedem sua realização enquanto movimento unificado e visível. Paradoxalmente, dir-se-ia então que o homogêneo e estável no conceito de movimento social é a heterogeneidade instável de sua realização prática.

Um conceito rigoroso de movimento social deve levar em conta não apenas sua existência formal, mas seu movimento real: quem executa a ação social são os sujeitos da ação, as bases; na medida em que estas não se identificam com o movimento, este deixa de existir, ainda que sua existência institucional permaneça. Com efeito, os movimentos sociais devem ser entendidos como ponto de chegada da ação coletiva, e não como ponto de partida, afinal, como já foi dito, o movimento deve ser o resultado de acontecimentos que o antecederam, sua conclusão e resumo (YUKIZAKI, 2002, p. 63-64).

Por isso, segundo Yukizaki (2002), a inflexão dos movimentos sociais, constatada a partir dos anos 1990, teria sido consequência dos processos que levaram à institucionalização das relações entre os movimentos e as agências públicas (YUKIZAKI, 2002, p. 4). Ou seja, a aproximação entre os movimentos sociais e o Estado, e toda contradição que isso possa suscitar, acabou por afastar os sujeitos das ações coletivas da proposta de participação institucionalizada, pois esta contrariava a natureza instituinte dos movimentos, constatada no período anterior. O resultado desse processo, como já foi mencionado, foi a invisibilidade da participação política das classes populares, denominada pela autora como participação fragmentada.

A essência dessa contradição é descrita pela autora da seguinte forma:

Foram, portanto, essas práticas instituintes que, refundando a esfera pública pela sua ampliação, construíram os consensos éticos fundamentais para a ruptura com o estado de solidão e de isolamento que perpassava as lutas e as experiências de participação comunitárias e criaram novos espaços de reconhecimento popular, elaboraram inéditas identidades coletivas e afirmaram direitos. No entanto, se essas práticas instituintes inauguraram uma nova noção de política, ao criarem os espaços para o seu exercício, elas mesmas, para serem reconhecidas, provocaram e demandaram a interlocução do Estado. No diálogo com o Estado, muitas vezes, a consecução das metas imediatas relativas ao objeto das lutas representou o fim da mobilização, uma vez que o Estado, sendo simultaneamente o alvo e o unificador dos movimentos sociais, fixava os limites dentro dos quais as ações reivindicativas se esgotavam. (YUKIZAKI, 2002, p. 8)

De fato, os movimentos sociais, ou as ações coletivas, têm maior repercussão na cena social; são mais visíveis. Por isso, a participação fragmentada é considerada socialmente invisível, porque ocorre constantemente, no cotidiano, de forma pulverizada, ou seja, compõe os processos moleculares e subterrâneos que podem ou não desembocar na participação reivindicatória coletiva e organizada.

Seguindo a linha de raciocínio de Yukizaki (2002), pode-se afirmar com segurança que se a participação fragmentada, como processo, se constitui apenas como possibilidade de confluência para a realização do sujeito coletivo, este, certamente, sempre é antecedido pela participação fragmentada, ou seja, pelos processos heterogêneos que antecedem e compõem o todo homogêneo dos movimentos sociais, aquilo que é “anterior à projeção pública” (YUKIZAKI, 2002, p. 114).

No âmbito da escola pública estudada, no entanto, as ações não têm a característica de serem socialmente visíveis porque se referem a aspectos bastante singulares da experiência de pais e mães na escola de seus filhos. De toda forma, embora pais e mães não façam parte de um sujeito coletivo, não deixam de se constituírem sujeitos porque não deixam de produzir um significado para aquilo que fazem.

Essas noções de sujeito e de significado são extremamente importantes porque, em primeiro lugar, permitem compreender que identidade individual e identidade coletiva não são entidades absolutamente estranhas uma à outra, e, em última instância, compreendem, ainda, que a participação (sob a forma) fragmentada pode levar à participação coletiva. [...] (YUKIZAKI, 2002, p. 205)

É possível perceber, então, que a autora considera o voluntariado e a reclamação – a participação fragmentada – como germes de possíveis ações coletivas da população na escola. Essas ações coletivas, por sua vez, só podem ser compreendidas enquanto processos, um jogo de relações entre identidades individuais e coletivas que podem ou não deflagrar um movimento social.

Conforme Yukizaki (2002), o conjunto de circunstâncias diversificadas que caracteriza a participação política do indivíduo¹³ deve ser avaliado pelos próprios sujeitos da ação participativa, em suas relações sociais cotidianas. Assim, a ideia de sujeito da ação pressupõe a existência de uma identidade do sujeito, que não se separa da identidade do grupo social. Yukizaki (2002), apoiada em Melucci (1992), define o conceito de identidade, seja do indivíduo seja do grupo social, como sendo: “continuidade de um sujeito ou de um grupo, para além das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito ou grupo em relação aos outros sujeitos ou grupos; e capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido” (YUKIZAKI, 2002, p. 46).

A conceituação da “identidade” é importante na construção teórica de Yukizaki (2002, p. 46-47), pois, como assinala a autora, restringindo-se ao ponto de vista da sociologia,

¹³ É importante dizer que a utilização do termo “indivíduo” só faz sentido quando não se abstrai o sujeito da ação de suas relações sociais. A meu ver, e tudo indica que Yukizaki (2002) compartilhe desta opinião, as escolhas individuais são sempre escolhas, mas nunca um “fato puramente intelectual”, e sim algo “mais complexo”, por isso que “entre o fato intelectual e a norma de conduta” existe sempre uma frequente contradição (GRAMSCI, 2006, p. 96). Por outro lado, Gramsci (2006, p. 96) afirma também que “não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”. Mas essas escolhas entre as filosofias, ou concepções de mundo, não podem ser feitas separadas da política, “ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 2006, p. 97), ou seja, pressupõem a existência de relações sociais.

a reflexão sobre a identidade se coloca como uma possível solução para o problema posto pela relação indivíduo-sociedade, na forma de uma via para o restabelecimento da ligação entre dois polos: o grau de liberdade do ator social – sua autonomia apoiada sobre a subjetividade – e as constrictões impostas pela estrutura social – que o condiciona a ser apenas um elemento funcional no interior de um sistema orgânico.

Outra questão levantada pela a autora, complementar à ideia de identidade do sujeito da ação, diz respeito ao sentido das ações empenhadas por esses sujeitos. Segundo Yukizaki (2002, p. 52-53), a “reflexão contemporânea sobre a identidade, ao trazer em seu bojo uma discussão sobre a subjetividade do ator social, recoloca a questão do sentido da ação social, isto é, a ação orientada com base em um sentido construído socialmente”. E muito dessa discussão foi pautada a partir do reconhecimento da impossibilidade de separação entre os aspectos individuais e sociais da identidade, pois “esta acaba por se definir como um produto de nossa ação e, também, como um resultado de nossa reflexão, no interior de um sistema de relações” (YUKIZAKI, 2002, p. 53).

O esforço teórico de Yukizaki (2002) para superar a dicotomia existente entre o autor social, enquanto sujeito, e a estrutura societária, enquanto determinante das ações, encontrando assim a unidade orgânica entre estes dois elementos, fazem-na rejeitar peremptoriamente tanto as teses da Teoria da Mobilização de Recursos¹⁴, profundamente apoiadas na racionalidade dos indivíduos, quanto as perspectivas que privilegiam o viés ideológico na ação dos movimentos sociais. Yukizaki (2002, p. 55) posiciona-se a favor de uma terceira via, capaz de “abordar os novos movimentos sociais com um conceito mais preciso de identidade e com instrumentos metodológicos mais refinados”. Daí a adoção do conceito de identidade coletiva; ou seja, nem racional nem ideológico, e sim identitário.

O papel relevante desempenhado pela identidade coletiva, tanto em teorias da ação social quanto em estudos dos movimentos sociais, pode ser imputado ao seu potencial explicativo dos fenômenos coletivos. Para alguns teóricos, particularmente em relação à ação coletiva, a identidade do ator coletivo representa a possibilidade de sua instauração. (YUKIZAKI, 2002, p. 55)

No entanto, o conceito de identidade coletiva não é suficiente em si para explicar os processos de constituição das identidades individuais que, por sua vez, conformam a

¹⁴ A Teoria da Mobilização de Recursos, em John McCarthy e Mayer Zald (1973; 1977), que não aceita “as motivações de ordem pessoal, tais como os sentimentos e os descontentamentos, e as ideologias, para explicar os movimentos sociais [nos Estados Unidos da década de 1960]”, se inspira “na teoria do utilitarismo econômico para restringir a interação entre os indivíduos e uma interação baseada em uma lógica racional – a *rational choice*. Para os teóricos da Mobilização de Recursos, o grupo de interesses em que se constitui um movimento social pode ser visto como uma organização que compete por fontes de recursos e oportunidades, buscando atingir metas e objetivos em estratégias que avaliam os custos e os benefícios das ações” (YUKIZAKI, 2002, p. 53-54). Conforme Rousiley C. M. Maia (2009, p. 88), “a teoria da mobilização de recursos parte da premissa de que o sucesso das organizações dos movimentos sociais depende tanto dos recursos de que elas dispõem quanto das oportunidades presentes no contexto e da permeabilidade que as instituições políticas apresentam às suas reivindicações. Isso significa que os recursos organizacionais por si – amplos orçamentos e número de participantes – não serão capazes de influenciar a mudança política”. Segundo Yukizaki (2002, p. 54), “a fragilidade da Teoria da Mobilização de Recursos está em subestimar os relacionamentos e as filiações que tão poderosamente marcam as escolhas que o indivíduo faz”.

identidade coletiva. Recusando os pontos de vista do interacionismo simbólico, de George H. Mead (1934), e do funcionalismo, de Talcott Parsons (1983), Yukizaki (2002) vai flertar com as teses da fenomenologia social, de Peter Berger e Thomas Luckmann (1976); mas sua base argumentativa está fundamentada, de fato, em Alberto Melucci (1992; 1996).

Inicialmente, Yukizaki (2002) constata, com Melucci (1992), que o processo de constituição das identidades individuais, por ser um processo relacional, isto é, constituído a partir do confronto entre as diversas identidades individuais, é necessariamente instável (YUKIZAKI, 2002, p. 51-52).

Outra fonte de instabilidade na constituição das identidades individuais pode ser verificada a partir da própria mutabilidade da moderna sociedade urbano-industrial. Segundo a autora, “frente a uma sociedade espantosamente mutável, torna-se extremamente penosa a articulação dos múltiplos elementos do presente com aqueles do passado, para dar unidade e continuidade a uma biografia individual.” (YUKIZAKI, 2002, p. 51) Em outras palavras,

a frequência e a velocidade das mudanças e o alargamento das possibilidades de ação trazidas pela sociedade complexa situam o indivíduo em uma multiplicidade de pertencimentos – tornando ainda mais complicado o processo de desenvolvimento da identidade individual. [...] (YUKIZAKI, 2002, p. 51)

Yukizaki (2002, p. 50) destaca também que na sociedade urbano-industrial ocorre uma “extensa e intensa exposição do indivíduo aos recursos cognitivos e relacionais trazida pela produção e pelo consumo de massa e pela generalização dos sistemas de informação”, o que pode facilitar e dificultar, ao mesmo tempo, a constituição das identidades individuais.

Yukizaki (2002) preocupa-se com a influência que a cultura de massa pode exercer sobre a constituição das identidades individuais, especialmente das classes subalternas¹⁵. Estas, segundo a autora, devido à divisão da sociedade em classes, estariam prejudicadas em seu acesso aos bens culturais mais sofisticados e à informação relevante, dificultando os processos de configuração das identidades individuais e coletivas.

Ao mencionar a produção e a distribuição em massa dos recursos cognitivos e relacionais, bem como as novas tecnologias de comunicação, a autora enfatiza tanto a qualidade quanto a quantidade desses recursos de individuação. Ao que parece, Yukizaki (2002) procura denunciar a desigualdade de acesso aos meios de individuação na sociedade urbano-industrial moderna, o que afetaria, inevitavelmente, a constituição das identidades.

Conforme a autora,

¹⁵ Sobre as relações entre cultura de massa e cultura popular, conferir os livros de Richard Hoogart, *As Atualizações da Cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora*, Lisboa, Editorial Presença, 1973, Marilena de Souza Chauí, *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1986, e *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*, 12 ed. São Paulo, Cortez, 2007, e Ecléa Bosí, *Cultura de Massa e Cultura popular: leituras de operárias*, 13 ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

a informação é um recurso simbólico de sistemas que são assentados em uma base material de algum modo sólida e que supõe práticas simbolizadoras capazes de construir representações que podem ter vida própria, o que significa dizer que a informação só se constitui em recurso na exata medida em que existe habilidade humana para percebê-la, para processá-la e elaborar a partir dela. No entanto, [a] ampliação do campo de recursos tem um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que traz a possibilidade de as pessoas se pensarem a si mesmas como indivíduos – em outras palavras, traz a possibilidade de construção de uma identidade autônoma –, cria uma nova forma de desigualdade social, uma vez que o acesso àqueles recursos se dá de modo diferenciado. [...] (YUKIZAKI, 2002, p.50)

Em relação à qualidade dos meios de individuação, a autora afirma que

a identidade, como expressão da produção social e cultural do indivíduo enquanto indivíduo na modernidade, encontre-se afetada, simultânea e paradoxalmente, por processos de autonomização e subordinação, o que dá origem a novas formas de conflito colocadas pelas novas formas de poder que controlam a distribuição dos recursos de individuação. (YUKIZAKI, 2002, p. 51)

Para Yukizaki (2002), o paradoxo da modernidade urbano-industrial se constitui, fundamentalmente, a partir de dois elementos: a desigualdade de oportunidades de acesso aos recursos de individuação; a dificuldade de assimilação desses recursos cognitivos, devido à quantidade e velocidade das referências sociais. Na sociedade complexa existem, portanto, elementos estruturais que podem facilitar e, ao mesmo tempo, obstruir a constituição de indivíduos autônomos, bem como proporcionar a subordinação desses mesmos indivíduos às esferas de poder que controlam a distribuição dos recursos de individuação.

Entretanto, é preciso compreender que, para Yukizaki (2002), novamente fundamentada em Melucci (1992), as dificuldades de configuração de identidades individuais, na sociedade urbano-industrial moderna, não constituem obstáculos intransponíveis. É nesse momento que a autora se distancia das teses da fenomenologia social, que vê “a identidade na sociedade moderna industrial [como] *essencialmente* fragmentada” (YUKIZAKI, 2002, p. 49 – grifo meu), conforme a argumentação de Peter Berger, Brigitte Berger e Hansfried Kellner (1983).

[...] Ao compreender o *mundo da vida* como um “mapa” de significados oriundos do conjunto de conhecimentos e de esquemas de interpretação, que é progressivamente interiorizado pelo indivíduo através do processo de socialização, e que o orienta na ação, os autores constatarem que a *pluralização do mundo da vida*, que acompanha a modernização da sociedade, traz para a socialização do indivíduo uma ruptura irreparável: a desintegração de uma ordem simbólica que dava inteireza e harmonia à experiência do indivíduo. [...] (YUKIZAKI, 2002, p. 49 – grifo no original)

A partir do arcabouço teórico de Melucci (1992), Yukizaki (2002), passa a considerar a instabilidade dos processos de constituição das identidades na modernidade como realidade contraditória e como momento transitório. Afinal, se, por um lado, existem elementos estruturais que dificultam a constituição de identidades individuais autônomas, por outro, é essa mesma instabilidade que confirma a possibilidade de intervenção social ativa e de atribuição de sentidos por parte dos sujeitos.

Ao situar a identidade em um equilíbrio instável entre a definição que damos de nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão, Melucci retira desta qualquer resquício de essência – a identidade sob a forma de uma instância acabada, definida de uma vez por todas – e lhe dá uma configuração de campo – a identidade sob a forma de um campo de relações –, o que lhe permite criar um termo particular para designar esse processo de construção auto-reflexivo da definição de nós mesmos: *identização*. Portanto, porque somos nós a construir a nossa consistência e a nos reconhecer no interior dos limites colocados pelo ambiente e pelas relações sociais, somos nós próprios constrangidos a realizar escolhas, a dar a partida ao processo de *individação* – o que nos confirma como sujeitos autônomos de ação e de criação de sentido para as coisas. (YUKIZAKI, 2002, p. 52 – grifo no original)

O objetivo da autora é dar ênfase à capacidade de autoria dos indivíduos, caracterizando-os como sujeitos ativos nos processos sociais. Assim, as identidades individuais se constituiriam a partir de

um campo de relações que, ao mesmo tempo que fundamenta a *identização* (o processo de construção auto-reflexivo da definição de nós mesmos), fundamenta a *individação* (o processo de construção de nossa consistência no interior dos limites colocados pelo ambiente e pelas relações sociais). (YUKIZAKI, 2002, p. 205 – grifo no original)

De um modo geral, pode-se dizer que

nossa identidade se apresenta como um processo, pressupondo um sujeito de ação que tem a capacidade de produzir e de reconhecer o significado daquilo que faz dentre as possibilidades e os limites colocados por um certo ambiente e em meio a um sistema de relações sociais, em uma dinâmica toda própria. (YUKIZAKI, 2002, p. 206)

O que a autora almeja esclarecer é o seguinte:

constituímos-nos enquanto indivíduos na medida em que somos sujeitos autônomos da ação e de criação de sentido para as coisas, mas no exato entroncamento dos aspectos propriamente individuais com os aspectos propriamente relacionais e sociais da identidade. (YUKIZAKI, 2002, p. 205)

Trata-se, portanto, da valorização do sujeito enquanto produtor de sentido para as ações, mas numa perspectiva de unidade entre os processos de constituição das identidades individuais e coletivas:

é justamente o significado que os atores produzem para aquilo que fazem que, paradoxalmente, lhes possibilita transcender a jurisdição estritamente individual de suas ações (identidade individual) para alcançar um âmbito em que as ações podem se articular tecendo vínculos entre os indivíduos (identidade coletiva). [...] (YUKIZAKI, 2002, p. 207)

A fragmentação da identidade na sociedade industrial moderna, fruto das múltiplas referências simbólicas, “que decorre da vida urbana e da exposição aos meios de comunicação de massa” (YUKIZAKI, 2002, p. 49-50), seria, então, uma imposição da modernidade, da qual o indivíduo, inevitavelmente, é uma vítima. Contudo, dizer que as múltiplas referências simbólicas e o controle sobre as fontes dos processos de individuação dificultam a constituição de identidades individuais, não significa afirmar que sua constituição seja impossível. Nesse sentido, a partir da argumentação de Yukizaki (2002), parece ser correto afirmar que a fragmentação da identidade individual e a participação fragmentada não são fenômenos que necessariamente coincidem.

A representação gráfica do esquema rejeitado por Yukizaki (2002) seria a seguinte: *múltiplas referências simbólicas → indivíduo → fragmentação essencial da identidade → participação fragmentada.*

Resta saber, com maiores detalhes, as implicações de toda essa discussão a respeito da participação política na sociedade urbano-industrial moderna em relação à participação popular na escola pública. Como foi dito anteriormente, a participação de pais e mães na escola pública, segundo Yukizaki (2002), demonstra que a perspectiva da ausência está equivocada. Para a autora, a escola pública é um dos locais privilegiados onde se pode comprovar que, apesar do refluxo dos movimentos sociais da década de 1990, a participação popular continua a existir, de forma ativa e rica, mas adequada ao novo contexto histórico.

O que se registra, então, é uma diversidade de práticas de participação que mostram o envolvimento de pais e mães na vida cotidiana da escola de seus filhos, ainda que aqueles mesmos pais e mães compartilhem de uma representação social que os fazem associar a participação estritamente à presença em reuniões ou à contribuição em dinheiro para as festas escolares. (YUKIZAKI, 2002, p. 203)

Em conformidade com o objetivo de pesquisa estabelecido por Yukizaki (2002, p. 203), é possível afirmar que:

Contrapondo-se a esta perspectiva [a da ausência de participação política a partir da década de 1990], este trabalho procura investigar formas de ação e configuração dos sujeitos que permitem reafirmar a presença das camadas populares, observando a participação de pais e mães de alunos em uma escola pública de ensino fundamental situada em bairro popular do município de Itaguaí no Estado do Rio de Janeiro.

Ademais, a autora procura chamar a atenção para o fato de que a participação popular na escola pública brasileira estaria fortemente marcada por três aspectos relacionados à identidade feminina: (a) a disputa pela educação das crianças, entre professoras e mães de alunos, reflexo do que a autora denominou de modelo socialmente hegemônico de maternagem; (b) a possibilidade de projeção no espaço público do trabalho feminino doméstico em benefício do aluno, que é visto como uma grande vantagem das mulheres em termos de participação popular na gestão da escola pública; (c) os elementos psicobiográficos da formação da personalidade dessas mães de alunos, ou seja, o

envolvimento de mães é condicionado, ainda, por suas histórias pessoais de vida que acabam por valorizar sobremaneira a escola como um bem de que se pode usufruir no presente, em que pesem as dificuldades experimentadas no passado. (YUKIZAKI, 2002, p. 204)

De modo geral, a autora conclui seu trabalho dizendo que não existe uma separação rígida entre experiências individuais e reações coletivas, sendo a participação fragmentada a antecâmara dos grandes movimentos sociais organizados. No mesmo sentido, a autora descreve um modelo de produção da participação social das classes populares na escola pública que pode ser considerado como um jogo de relações recíprocas entre: (a) as imposições das estruturas sociais; (b) a capacidade de atribuição de sentidos e de reação dos

sujeitos, a partir de sua atividade social prática e imediata; (c) e a orientação das ações no presente a partir de experiências passadas, o que se aproxima com o conceito thompsoniano de costume.

Nesse contexto, os significados que pais e mães aqui apresentados concedem para suas ações nas experiências singulares da vida cotidiana têm uma importância vital para a dimensão política e social da vida coletiva, restabelecendo a ligação entre a participação (sob a forma) fragmentada e a participação coletiva. Isto porque esses significados, embora trazendo a marca da particularidade, não se encontram determinados desde sempre, não se encontram “fechados”, pois estão condicionados pela experiência desses ‘pais e mães’ enquanto sujeitos.

Por conseguinte, enquanto sujeitos, os pais e mães de alunos estão destinados a passar pela experiência que representa a vida escolar dos filhos, reajustando continuamente os diferentes fatores que sobrevêm em um determinado momento e os adaptando a outros fatores oriundos da experiência passada. (YUKIZAKI, 2002, p. 208)

Antes de encerrar este item talvez fosse importante aprofundar um pouco mais a questão da participação política da mulher na escola pública. Minha análise não estaria completa se não se abordasse a influência do gênero na determinação da participação popular na escola, conforme a concebe Yukizaki (2002), pois esta é uma das grandes polêmicas entre seu trabalho e o de Ghanem (1992).

A autora inicia a análise lembrando que embora trabalhos científicos por ela consultados “digam respeito à participação de *pais e mães* na democratização do acesso à educação, parte deles ignora o papel do gênero na determinação de características mais específicas dos movimentos” (YUKIZAKI, 2002, p. 43 – grifo no original).

Já os trabalhos que registravam a importância da participação feminina nas lutas pela educação, não percebiam a pseudoneutralidade linguística em que incorriam ao utilizar termos como “pais” ou “responsáveis” para identificar a identidade coletiva dos movimentos, privilegiando, assim, o “emprego do masculino genérico para se referirem aos pais e mães” (YUKIZAKI, 2002, p.43). Ainda segundo Yukizaki (2002, p.43-44), algumas pesquisas procediam “à distinção do gênero, mas não o [exploravam] em suas análises”. Finalmente, alguns trabalhos “reconheciam a influência do gênero nas determinações sociais dos movimentos”, e estes “o faziam assinalando que a presença da mulher dona-de-casa e mãe nos movimentos reivindicatórios [promovem] a articulação dos espaços privado e público” (YUKIZAKI, 2002, p. 44).

São com estes últimos trabalhos que Yukizaki (2002) se identifica. Para a autora,

embora o trabalho doméstico seja social e culturalmente compreendido como aquele que define as atividades ditas femininas, e, portanto, relegado ao âmbito privado, por oposição ao público, há no trabalho doméstico ambas as dimensões: a privada e a pública. (YUKIZAKI, 2002, p 173)

Para Yukizaki (2002), a assunção da tese da relação orgânica entre as dimensões domésticas e públicas da vida se estende também ao gênero masculino, pois fazem parte dos

condicionantes sociais e culturais mais amplos da participação política. Entretanto, não é possível negar que as mulheres estejam expostas a condicionamentos sociais e culturais específicos, que as diferenciam em relação aos homens. Mas a condição diferenciada da mulher na sociedade não deve ser vista como um obstáculo à participação na coisa pública. Pelo contrário, no caso da escola, as especificidades femininas são consideradas vantagens, em termos de estímulo à participação, o que sustenta, por parte das escolas, a “necessidade de valorização do trabalho que é social e culturalmente atribuído às mulheres, o trabalho doméstico” (YUKIZAKI, 2002, p. 176).

Desse modo, pode-se admitir a hipótese de que a contrapartida de uma forma de participação que, via de regra, é solicitada às mães nas escolas que os filhos frequentam – a doação de um prato de salgado ou de doce para ser vendido nas festas – pode ser a oportunidade de a mulher obter um ganho – não financeiro, evidentemente – que advém da valorização de um tipo de atividade tradicionalmente atribuído a ela, no caso, saber cozinhar. O que a mulher providencialmente ganha, então, é a confirmação da identidade feminina. (YUKIZAKI, 2002, p. 177)

Como se vê, a autora defende a existência de formas femininas de participação, marcadas pela condição social da mulher, que não podem ser qualificadas como inferiores à participação masculina, mas apenas específicas. Além disso, segundo a autora, a “contaminação” da participação pública por práticas domésticas não seria um atributo exclusivo das mães de alunos, uma vez que a condição social da mulher influencia também as práticas sociais e profissionais das professoras (YUKIZAKI, 2002, p. 173).

Yukizaki (2002, p. 173) constata que os papéis sociais que mães e professoras assumem no cotidiano escolar, contribuem para justificar a preferência daquelas pelo voluntariado, como cozinhar e costurar nas festas escolares, em detrimento do envolvimento em atividades essencialmente pedagógicas, como os deveres escolares, etc., com também constatou a pesquisa de Maria Malta Campos (1982).

O ponto de confluência da condição feminina entre mães e professoras, no cotidiano da escola, pode ser identificado a partir do conceito de maternagem, ou seja, o papel feminino de mãe. Aqui a participação feminina na escola, tanto das mães como das professoras, assume não mais a forma de participação fragmentada, mas a imagem socialmente hegemônica do papel de mãe.

Segundo Yukizaki (2002, p. 153), as mães

mostram, na busca do aprendizado dos filhos, uma forma de participação que, inerentes às atribuições de mãe no modelo de maternagem vigente entre nós, ajuda a reforçar a identidade de gênero, a identidade da mulher-mãe. [...] O relacionamento das mães com o pessoal escolar é marcado muitas vezes por conflitos que decorrem da indefinição de suas esferas de influência. [Assim,] educadoras e mães sentem-se ameaçadas em suas respectivas identidades em decorrência de um modelo de maternagem que, atingindo também as educadoras – mulheres responsáveis pela educação das crianças na escola –, superpõe as atribuições destas e da família. Na disputa sobre o controle das crianças,

vigoram, portanto, entre mães e educadoras, acordos e desacordos em torno das ações e das condutas que, conformando o modelo de maternagem, devem concorrer para a educação dos pequenos.

Percebe-se que, além da participação fragmentada, própria do atual momento histórico em que vivemos, principalmente a partir da década de 1990, influenciam também na conformação da participação popular na escola as condições sociais e culturais de gênero. Assim, pode-se supor que, em relação à participação popular na escola pública, estariam em jogo especificidades e similitudes que configurariam, a partir das contribuições de pais e mães, a realidade cotidiana da escola, revelando aspectos que podem ser considerados como vantagens políticas inerentes ao gênero feminino.

Concluindo, com as palavras da autora:

Desse modo, o envolvimento de pais e mães na escola dos filhos inclui não apenas aspectos referentes à educação destes últimos, mas, ainda, aspectos referentes à própria identidade feminina das mães na medida que a escola constitui um âmbito em que estas e as educadoras disputam o poder sobre as crianças. Além disso, a questão da identidade feminina também favorece a participação, na medida que o trabalho doméstico executado pela mulher no âmbito privado pode ser revertido em benefício do aluno ou da escola, projetando a mulher no espaço público. (YUKIZAKI, 2002, p. 203-204)

Estas são, de forma resumida, as principais ideias e conclusões a que chegou a pesquisa de Yukizaki, a partir da realidade de um bairro da periferia de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro. Passo, agora, à análise comparativa entre as conclusões de Ghanem (1992), Yukizaki (2002) e o meu próprio referencial teórico.

2.3. Análise comparativa de resultados

O rico material coletado por Ghanem (1992) constitui um importante registro histórico do movimento popular em São Paulo; não há dúvida disso. Entretanto, o potencial sociológico de sua pesquisa parece perder força explicativa na proporção inversa em que ganha relevância enquanto registro histórico. Aspectos importantíssimos a respeito da cultura de participação política das classes populares foram subestimados ou deixados de lado na análise, a despeito de seu registro marcante nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, o potencial interpretativo da pesquisa de Yukizaki (2002), em termos sociológicos, pareceu-me mais adequado em relação à cultura de participação política das classes populares na escola pública.

Entretanto, isso não significa dizer que o material sociológico de Ghanem (1992) seja descartável. Pelo contrário, alguns resultados de sua pesquisa são determinantes para a compreensão do quebra-cabeça que é a cultura popular de participação na escola. Além disso,

muitas de suas anotações explicam de forma complementar as conclusões do trabalho de Yukizaki (2002), ou trazem novos e importantes elementos para a discussão.

O trabalho de Yukizaki (2002), de fato, parece ter maior potencial de interpretação sociológica. A autora levanta questões essenciais na discussão sobre a participação das classes populares na escola pública. No entanto, existem algumas questões que merecem ser problematizadas, a fim de se fazer avançar a discussão.

De modo geral, penso que ambos os trabalhos trazem contribuições importantes, que merecem ser retomadas justamente pelo potencial explicativo do comportamento popular em relação à escola pública, bem como do movimento histórico que o condiciona. Sendo assim, talvez fosse adequado levantar aquilo que considero problemático ou pontos com os quais me identifico nos dois trabalhos, discutindo-os à luz do referencial teórico que adoto em minha pesquisa.

Em Ghanem (1992), tornam-se polêmicos os seguintes pontos, que gostaria de avaliar mais pormenorizadamente: (1) a valorização da participação formal reivindicatória, como única forma válida e legítima capaz de influenciar a gestão da escola pública; (2) a ideia da existência de um sujeito coletivo permanente, como expressão de consciência política; (3) a herança organizacional das CEB, que desconsidera o ensino público como objeto de luta reivindicatória, como obstáculo à luta por participação popular organizada na escola pública.

Em Yukizaki (2002), o ponto polêmico diz respeito à utilização da tese da ética dúplice de DaMatta (1997a; 1997b) para justificar a unidade entre o caráter privado, doméstico em relação à mulher, e o caráter necessariamente público da participação popular na escola.

Considero, ainda, outros dois pontos problemáticos, comuns à análise dos dois autores: (1) o conceito de participação fragmentada da população na escola pública; (2) a explicação para as relações entre gênero e participação política das classes populares na escola pública.

A análise de questões polêmicas nos trabalhos de Ghanem (1992) e Yukizaki (2002) seria estéril para os fins a que me proponho nesta investigação se não viesse acompanhada daquilo que considero pontos fortes em suas pesquisas.

Sendo assim, é preciso dizer que a pesquisa de Ghanem (1992) teve o mérito inegável de identificar duas questões centrais para a compreensão da participação popular na escola pública: (1) a diferença entre as intervenções populares na esfera do ensino público e em outras esferas da vida social; (2) a permanência, para além do desenvolvimento da moderna sociedade industrial brasileira, da impermeabilidade da escola pública à participação da

população usuária e das relações pessoais em sua gestão, isto é, a permanência do patrimonialismo.

Considero grandes contribuições da pesquisa de Yukizaki (2002): (1) a explicação para a aparente ausência política organizada das classes populares na escola pública na atualidade como reflexo de processos históricos mais amplos, como a redemocratização do país e a globalização da economia, isto é, transformações na natureza das relações entre a sociedade civil e o Estado; (2) a valorização da constituição da identidade como elemento fundamental para o fomento da participação política da população na escola pública; (3) a importância dos elementos psicobiográficos de constituição das personalidades como componente importante na constituição da cultura de valorização e participação política na escola pública.

A primeira questão polêmica no trabalho de Ghanem (1992) diz respeito à valorização da participação política formal, organizada e institucionalizada, como única forma válida e eficaz de participação política da população na escola. Para o autor, a participação individualizada, fragmenta, informal e desorganizada é inócua (GHANEM, 1992, p. 137), ou seja, não impacta a gestão da escola (GHANEM, 1992, p. 104).

Mas, apesar de não acreditar na eficácia das ações individualizadas e informais, Ghanem (1992) reconhece que as ações das pessoas na escola visam a influenciar o poder institucional. Analisando o material empírico de Ghanem (1992), creio ser possível afirmar, inicialmente, que essas ações populares na escola fazem parte de uma avaliação mais ampla e complexa – não plenamente consciente –, que parece seguir uma lógica própria, demonstrando um padrão que relaciona constância e intensidade.

Como bem captou Ghanem (1992, p. 138),

Pode-se ver que [as reclamações] somente afloram após certo período de insatisfação e que se apresentam numa espécie de escala. Primeiro são feitas reclamações aos professores, não abertamente em reuniões de pais, mas reservada e individualmente. Quando há maior descontentamento e se verifica a inutilidade de reclamar com estes, passa-se à coordenadora pedagógica ou à diretora. Dependendo do caso, a reclamação se mostra de maneira explosiva e intempestiva, com atritos que se aproximam da agressão física.

Nesse sentido, Ghanem (1992) parece subestimar o potencial de influência das reclamações na escola, sejam individuais ou coletivas. Uma análise relacional deveria considerar mais detalhadamente o impacto dessas pressões sociais – da população e do Estado – sobre o comportamento dos servidores públicos; isso é supostamente válido para todas as instituições em que o contato entre população e funcionários acontece com maior frequência e intensidade, como é o caso dos serviços públicos de educação e saúde¹⁶. Um bom exemplo do

¹⁶ De fato, a incapacidade do Estado em atender às demandas crescentes por serviços públicos de consumo

que acabo de dizer pode ser confirmado na fala de uma professora de creche que entrevistei nesta pesquisa. Diante da falta de professores e funcionários para dar banho nas crianças, a coordenadora pedagógica teria pedido que as educadoras priorizassem apenas uma das crianças, pois, segundo a coordenadora, “a mãe era muito barraqueira”. Indignada, a professora questiona:

Ora, tomar banho não é direito de todas? Por que eu tenho que priorizar essa? Só por que a mãe é barraqueira? Eu fico indignada, sabe? A comunidade tem que saber o seu lugar. Se a direção não colocar um freio, isso aqui vai virar um caos. Sabe o que ela [a coordenadora pedagógica] me disse? Pra eu ser inteligente, dar o banho e não criar mais confusão.

No bojo do elogio à participação formal reivindicatória, está a crítica à ignorância sobre as normas legais que regem – ou deveriam reger – o funcionamento das escolas. Importante dizer que Ghanem (1992) não limita a crítica aos usuários e lideranças das associações, mas também aos servidores públicos que atuam nas escolas.

Para Ghanem (1992), o desconhecimento das normas que determinam as formas de gestão da instituição escolar, como o Conselho de Escola, condiciona “o desempenho profissional dos funcionários e todo o processo de tomada de decisões” (GHANEM, 1992, p. 201), reforçando, em consequência, o autismo da unidade escolar. Dessa forma, torna-se

coletivo (O’CONNOR, 1977; OFFE, 1994) influencia diretamente a vida daqueles que recebem esses serviços, mas influencia também a vida daqueles que executam esses mesmos serviços. Seria importante avaliar em que medida a precariedade na oferta de serviços pelo Estado afeta a relação entre população e servidores públicos, desgastando a ambos. Os resultados da pesquisa de Rosália Maria Costa Fonseca e Mary Sandra Carlotto (2011), por exemplo, sobre as relações entre saúde mental e afastamentos do trabalho entre servidores públicos do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul, “revelam que servidores que atuam na 1ª Instância apresentam significativamente maior número de licenças e dias de afastamento no trabalho. A 1ª Instância, por ser o primeiro grau de recurso, isto é, a porta de entrada para o judiciário, traz, além dos advogados, um grande número de partes envolvidas na busca de soluções para suas demandas. Neste sentido, há um maior número de processos e pessoas envolvidas, o que ocasiona uma maior carga de trabalho. Para evitar acúmulo e atraso no trabalho, o servidor, não raras vezes, utiliza seu tempo de intervalo para o almoço como uma tentativa de atenuar este importante fator de estresse” (FONSECA; CARLOTTO, 2011). No mesmo sentido, pode-se citar a pesquisa *Retrato da Rede 2015*, realizada pelo Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), sobre a violência nas escolas a partir do ponto de vista dos servidores. Segundo a pesquisa, “71,88% dos entrevistados consideram seu local de trabalho inseguro. Percentual que se manteve em relação ao ano anterior. Agressão verbal [20,85%], furto [13,68%], ameaça de agressão [13,92%] e vandalismo [13,86%] aparecem com destaque nas respostas coletadas” (RETRATO DA REDE 2015, 2015, p. 24). Interessante notar como os servidores identificam a origem e o alvo dessa violência: “As comunidades do entorno escolar continuam sendo indicadas como principais agentes agressores identificados pelos pesquisados. Em 41,46% das respostas, as comunidades são identificadas, índice muito superior aos 33,39% verificados pelo Retrato da Rede 2014. Trata-se de uma situação que pode sugerir uma escalada de conflitos e perda de autoridade e reconhecimento público da escola como equipamento comunitário. Faz-se, portanto, necessária uma determinada intervenção pública não apenas pela segurança dos servidores escolares, mas também para a valorização do equipamento escolar e da imagem desses profissionais junto às populações locais. Tal medida poderia recompor os laços de reconhecimento e solidariedade. O que não é cabível é este dado ser desconsiderado pelos órgãos superiores de gestão do sistema educacional. As principais vítimas dos atos de violência são os professores (27,27% dos casos) e Gestores Educacionais (23,78%). Portanto, agentes e vítimas estão claramente identificados no Retrato da Rede 2015” (RETRATO DA REDE 2015, 2015, p. 25 – grifo meu). Apresentei aqui os dados coligidos pelo Sinesp, sobre a rede escolar municipal da Cidade de São Paulo, porque a rede escolar municipal de Cubatão não possui um levantamento dessa natureza.

comum nas escolas públicas “a arbitrariedade, a ilegalidade e o uso de uma autoridade funcional sem limites” (GHANEM, 1992, p. 201).

De fato, as afirmações de Ghanem (1992) são incontestáveis; é impossível discordar do autor, uma vez que os resultados de sua pesquisa, nesse aspecto, são respaldados por diversos outros estudos (CAMPOS, 1982; AVANCINE, 1990; PARO, 1995). Entretanto, talvez não seja totalmente correto atribuir à “ignorância” dos servidores públicos e da população em geral, ou à prevalência de relações pessoais, a realidade de arbitrariedades e ilegalidades que configuram o cotidiano das instituições públicas em nosso país.

Nesse aspecto, é preciso considerar que o cenário de “salve-se quem puder!”, que configura o cotidiano das relações entre a população e as instituições públicas no Brasil, parece ser resultado da certeza que as pessoas têm (usuários e servidores) de que se está, de fato, em situação de abandono. Assim, a sublegalidade deixa de ser um desvio da norma e passa a ser, e cada vez mais, uma necessidade prática real. Seguindo a lógica do aumento tendencial das demandas sociais e da concomitante incapacidade estatal em atender essas demandas sem comprometer o crescimento econômico (O’CONNOR, 1977), é possível dizer que o abandono das vias institucionais perde muito de seu conteúdo moral e torna-se, praticamente, uma reação de defesa.

O sentido de “defesa” é apontado por Claus Offe (1984) como a principal característica dos novos movimentos sociais que surgiram a partir dos anos 1970. Para Offe (1984, p. 368):

O que domina o pensamento e a ação desses movimentos não é uma utopia ‘progressista’ de quais os arranjos sociais desejáveis que devem ser atingidos, e sim uma utopia conservadora de quais os elementos não negociáveis que não devem ser ameaçados e sacrificados em nome do ‘progresso’.

Entretanto, é preciso relativizar a abrangência da análise de Offe (1984), sobre o caráter conservador das ações coletivas no pós-1970, pois ela parte de uma visão de mundo evidentemente “primeiromundista”, eurocêntrica: a classe média europeia tem muitos motivos para assumir uma postura “conservadora”, defensiva, afinal, a garantia dos direitos sociais conquistados por suas classes trabalhadoras durante a primeira metade do século XX (MARSHALL, 1967) se, por um lado, permite maior participação nas decisões que definem os rumos do desenvolvimento econômico e social, por outro, permite a constatação de que a garantia desses direitos encontra-se constantemente em risco.

Em relação às classes populares no Brasil, talvez fosse prudente assumir uma posição intermediária, que oscilasse entre a postura defensiva e a progressista, sempre orientada por algum grau de desconfiança em relação ao Estado, mas também por um senso prático crônico.

Foi por isso, certamente, que Yukizaki (2002), mesmo conhecendo a rubrica abrangente dos “novos” movimentos sociais, como o movimento ecológico, restringiu seu alcance “às mobilizações que congregam as camadas populares, atingidas por problemas agudos de sobrevivência nas periferias das grandes cidades” (YUKIZAKI, 2002, p. 4).

Nesse aspecto, são importantíssimos os registros de Ghanem (1992) sobre o desinteresse dos militantes sociais de Vila São José pela questão ambiental, em especial a proteção dos mananciais da Represa Guarapiranga. Segundo Ghanem (1992, p. 53), “as bases mais consistentes do movimento popular [...] centralizam sua ação no problema da moradia e nas reivindicações correlatas quanto a equipamentos e infraestrutura de urbanização”.

Suponho que faça parte da própria dinâmica da luta de classes, na forma que assume na periferia do sistema, o surgimento de demandas futuras e anacrônicas, ou de posturas progressistas e conservadoras, num mesmo momento histórico e num mesmo grupo social. Finalmente, é importante lembrar que Offe (1984, p.384) abandona a perspectiva da luta de classes, ao considerar a heterogeneidade e fragmentação do conflito político moderno, em oposição ao conflito bipolar do século XIX, o que, certamente, não deixará de influenciar suas conclusões.

A valorização da participação formal, coletiva e organizada, ou seja, reivindicatória, pressupõe a existência de um sujeito coletivo permanente, um movimento social efetivo. É justamente aqui que Ghanem (1992) perde contato com o terreno histórico, ao criar a imagem abstrata de um sujeito coletivo que permanece para além das transformações sociais. Assim, a análise passa a focar nos indivíduos, especulando-se os motivos que os teriam levado a abandonar uma forma de organização que existe em si, independente de suas práticas sociais; o que se esquece, nesse caso, é que as instituições sem os sujeitos, de fato, não existem.

De resto, não creio que possa contribuir nessa questão para além de que já foi muito bem pontuado por Yukizaki (2002). Com efeito, a autora demonstrou que a constituição de movimentos sociais é uma contingência histórica, e que a homogeneidade da ação política, ou o sujeito coletivo, é apenas uma eventualidade. Em outras palavras, a homogeneidade dos movimentos sociais seria apenas uma aparência, uma vez que sua coesão interna só pode ocorrer por meio da negociação permanente entre os indivíduos. Conclui-se, portanto, que o sujeito coletivo nunca é permanente.

A autora lembra ainda que a existência do sujeito coletivo não pode prescindir da identidade coletiva, e a constituição dessa identidade coletiva está diretamente relacionada à constituição de identidades individuais. Estas, por sua vez, se constituem como processo que pressupõe um sujeito da ação, capaz de produzir e reconhecer significados dentro dos limites

impostos por um determinado ambiente e de um sistema de relações sociais (YUKIZAKI, 2002, p. 206).

Sendo assim, suponho que o nível analítico local precise ser considerado em qualquer análise sobre identidades. É justamente aqui um dos pontos em que a argumentação de Yukizaki (2002) vai de encontro à argumentação de Ghanem (1992). O choque é estrutural, pois a validação de uma argumentação anula a validade da outra, isto é, nesse ponto, os argumentos se excluem mutuamente.

É preciso lembrar que Ghanem (1992) não vê com bons olhos o localismo das associações de moradores da Capela do Socorro. Segundo o autor, o caráter atomizado dos movimentos de habitação na Cidade de São Paulo retira eficácia de ações coletivas mais amplas, como as do Movimento Unidos por Moradia da Região de Interlagos (MUMRI):

Na visão dos ativistas do MUMRI, os problemas de habitação e urbanização são comuns a um grande número de bairros, vilas e invasões. Assim sendo, tais problemas deveriam ser enfrentados com ações coletivas que não se referissem a casos particulares. Este ponto de vista contrasta com o dos líderes locais que, devido à emergência dos problemas na jurisdição de suas associações, não conseguem formar uma visão de conjunto da região e do município. Instala-se dessa maneira um círculo vicioso, porque esta visão de conjunto depende também da participação em movimentos a articulações mais amplas, como é o caso do MUMRI. (GHANEM, 1992, p. 64)

Em suma, nesse aspecto, a posição de Yukizaki (2002) está mais alinhada com autores como Richard Hoogart (1973, p. 87), para quem a constituição das identidades (individuais e coletivas) e o localismo são faces de uma mesma moeda:

A noção de grupo é reforçada pelo isolamento em que o grupo se mantém, pela concepção de que o mundo se divide em “Nós” (os membros do grupo) e “Eles”, os que estão de fora. Como é que essa atitude se manifesta nas classes proletárias? Referi-me já à posição importante que a casa e o bairro ocupam na vida dessas classes, e sugeri igualmente que tal é devido ao facto de os membros das mesmas desconfiarem do mundo exterior, que se lhes afigura pouco acolhedor, que tem todas as vantagens do seu lado e que é impossível defrontar sem ajuda. Esse mundo pode ser designado como o mundo “Deles”, sendo “Eles” a palavra geralmente empregada pelos membros do proletariado para aos seus habitantes se referirem. “Eles” é uma figura dramática compósita, a personagem principal da expressão moderna e urbana da antiga relação rural camponês-senhor da terra. O mundo “Deles” é o mundo dos patrões, sejam eles entidades privadas ou, como é hoje geralmente o caso, funcionários públicos. “Eles” são todo e qualquer membro das outras classes, à excepção dos raros membros dessas classes que os trabalhadores conhecem individualmente.

Além de idealizar o sujeito coletivo, atribuindo-lhe uma permanência que, segundo Yukizaki (2002), não existe de fato, Ghanem (1992) assume o risco de anular as possibilidades de realização concreta desse mesmo sujeito coletivo, ao criticar e combater o localismo, nível analítico fundamental para a constituição das identidades individuais e para a mobilização coletiva dos indivíduos. Em resumo, é preciso considerar com maior cuidado os processos de constituição dos movimentos sociais e o poder de mobilização que um sentimento de pertencer a uma localidade é capaz de proporcionar (THOMPSON, 2013, p. 147).

Outra questão polêmica do trabalho de Ghanem (1992), diz respeito à hipótese de que o desinteresse das associações de moradores e suas bases pela questão da participação na gestão da escola pública seja reflexo da permanência, entre outras coisas, da cultura militante herdada das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). A esse respeito, minha discordância está fundamentada nos trabalhos de Chauí (1983; 1986; 2007), Gramsci (2006) e, principalmente, Thompson (2013), sobre a constituição e funcionamento da cultura plebeia; está fundamentada também em meus próprios resultados de campo, uma vez que o mesmo comportamento descrito por Ghanem em sua pesquisa foi observado por mim (como se verá adiante), e nada indica que as associações de moradores do bairro em que realizei esta pesquisa tenha sofrido influência das CEB.

De acordo com Chauí (1983; 1986; 2007), Gramsci (2006) e Thompson (2013), posso afirmar que uma “herança maldita” desse tipo, como a concebe Ghanem (1992), só poderia permanecer na cultura de mobilização dos moradores da Capela do Socorro se conseguisse demonstrar sua verdade em termos práticos. Conforme Thompson (2013), no processo de constituição das culturais em sentido restrito, não existem categorias de subordinação que não possam ser corrigidas pela experiência (THOMPSON, 2013, p. 79). Ademais, não se pode esquecer que, como já foi mencionado, o costume não deve ser confundido com tradição, pois não expressa o mesmo sentido de permanência, sendo, antes, campo de disputa e de negociações entre a cultura popular e a cultura hegemônica.

Talvez a maior evidência de que as classes populares, na Capela do Socorro, não estivessem tão influenciadas assim pela “herança maldita” das CEB, esteja na separação entre as bases e as direções das associações de moradores. Em primeiro lugar, é preciso dizer que os motivos que levaram à separação entre lideranças e bases nas associações não foram suficientemente explicados por Ghanem (1992); tudo parece ser resultado apenas da falta de organização interna e da influência cultural do modelo de formação política herdado das CEB. Porém, creio que as dificuldades enfrentadas pelas associações em mobilizar moradores (GHANEM, 1992, p. 103), o desinteresse das bases em assumir a liderança dos movimentos, a questão da formação de novos quadros (GHANEM, 1992, p. 91), etc., querem, certamente, dizer alguma coisa, e essa “coisa” remete a algo que parece estar fora da organização interna das associações. Aliás, não só há um descompasso entre dirigentes e bases, como também há uma superioridade prática e crítica das bases em relação às direções das associações. Isso pode ser comprovado quando o autor reconhece que, de maneira geral, “as observações das dirigentes [sobre a forma de funcionamento das escolas] são análogas às das bases, mas estas apresentam *facetas mais variadas* a respeito” (GHANEM, 1992, p. 116 – grifo meu).

Nesse aspecto, a interpretação de Yukizaki (2002) parece-me mais convincente, pois reconhece na mudança de natureza das relações entre as associações e o Estado uma das explicações para o fenômeno do distanciamento entre a população e suas lideranças, bem como o abandono da própria forma de organização representada pelas associações de moradores. Diga-se, de passagem, que Ghanem (1992, p. 61) reconhece a existência de contradições entre os movimentos sociais e o Estado, quando relata a transformação de militantes em agentes do Estado, a partir das eleições municipais de 1988, em São Paulo. Um bom exemplo é o caso de Josemar, informante da pesquisa de Ghanem (1992), liderança de bairro que “ora é tido como funcionário da prefeitura, ora como político mediador, que é de um partido (PT) e tem acesso aos centros de decisão” (GHANEM, 1992, p. 92). Contudo, apesar das evidências, Ghanem (1992) continua com a opinião de que a origem do problema encontra-se na “informalidade da organização, ligada à precariedade dos mecanismos de democracia interna” das associações (GHANEM, 2002, p. 92).

Yukizaki (2002), ao contrário, compreende os movimentos sociais como processos históricos, o que pressupõe relações de influências recíprocas entre os movimentos sociais e o Estado que, por sua vez, transformaria a ambos. Assim, ao privilegiar a ideia de construção social dos movimentos, assumindo a perspectiva da contradição, coloca em pauta a questão da viabilidade das formas institucionalizadas de participação política na atualidade, uma vez que os movimentos sociais, para serem efetivamente movimentos, não poderiam se deixar “apreender em configurações estáveis e consolidadas” (YUKIZAKI, 2002, p.45).

A grande e fundamental contribuição de Ghanem (1992) para a compreensão da cultura popular de participação política na escola pública, a meu ver, foi a constatação de que as classes populares – tanto as lideranças das associações de moradores quanto suas bases – se relacionam com a escola pública de forma diferente daquela observada em outras esferas da vida política.

Segundo Ghanem (1992, p. 189), “militantes e líderes dos movimentos populares não [elevam] a questão da educação escolar e do sistema público de ensino à condição de objeto de luta coletiva.” Sendo assim, com propriedade, Ghanem (1992, p.190) conclui que:

[...] As referências dos militantes às unidades escolares estão circunscritas às suas preocupações e papéis estritamente domésticos, geralmente de mães, quando não de seus papéis propriamente de membros da organização escolar, como alunos. Diante das escolas públicas eles não são militantes, não são representantes de grupos, não são portadores de propostas e nem organizadores de reivindicações coletivas. Nessas relações, seus papéis não expressam interesses coletivos. São indivíduos frente a organizações, de cujos princípios, concepções de funcionamento e determinações legais praticamente não nada sabem, além daquilo que lhes chega aos ouvidos por terem filhos em escolas, por serem eles mesmos alunos ou por comentários de vizinhança. Enfim, não há nada que ateste

qualquer vínculo de seu perfil militante com a elaboração de um discurso diferenciado sobre a educação que o Estado ministra ou deve fornecer.

Outra contribuição importante de Ghanem (1992), em relação à participação popular na escola pública, tem a ver com a constatação da permanência do patrimonialismo nas instituições públicas de ensino no Brasil. Para o autor, o patrimonialismo pode ser demonstrado a partir da centralização personalizada das decisões políticas e institucionais, em especial a figura do diretor da escola, e pela impermeabilidade escolar às necessidades e expectativas dos moradores do entorno.

A constatação dessa realidade coincide com as impressões de Pereira (1976), apesar das diferenças de propostas para sua superação. Sobre o patrimonialismo, Pereira (1976, p. 137) constatou que “os participantes do sistema escola-área escolar concebem a escola como sendo formada apenas pelo pessoal docente-administrativo e como uma espécie de posse deste.”

Ainda segundo Pereira (1976, p. 137):

[...] Trata-se de representação de um grupo social na qual penetram valores inerentes a formas de organização social patrimonialistas, os quais impedem considerar a escola primária como uma empresa pública de serviços e tomar o seu pessoal docente-administrativo como funcionários burocratas.

Como é possível perceber, Pereira (1976, p. 137) considera o patrimonialismo uma forma de dominação de fato, em que os moradores exercem o papel passivo:

Essa representação tradicionalista sobre o que é a escola está na base do modelo idealizado para as relações do pessoal docente-administrativo com os moradores da área escolar, sejam alunos ou não. Esse modelo define um sistema de relações com acentuado cunho patrimonialista, onde a dominação cabe ao pessoal docente-administrativo, tanto sobre as crianças quanto sobre as famílias. Essa dominação assenta-se na participação do pessoal docente-administrativo numa situação de classe superior à dos moradores da área escolar. [...]

Segundo Weber (2009, p. 152 – grifo meu), a dominação patrimonial pode ser definida como aquela que, “originalmente orientada pela *tradição*, se exerce em virtude de pleno direito pessoal”.

Weber (2009, p. 55 – grifo no original) explica ainda que:

o “patrimônio” não se compõe apenas de bens materiais, mas também de *todas* as possibilidades sobre as quais existe um poder de disposição garantido, com alguma segurança, pelo costume, pela situação de interesse, pela convenção, pelo direito ou de outra forma qualquer (também a “clientela” de um empreendimento aquisitivo – seja o dono um médico, um advogado ou um comerciante varejista – pertence ao “patrimônio” deste quando, por quaisquer motivos, é *estável*: sabemos que, no caso da apropriação jurídica, a clientela pode ser “propriedade”. [...]

Aqui, é preciso estar atento para perceber que a própria conceituação weberiana admite a dominação patrimonialista como processo limitado pela tradição, mais precisamente pelo costume, segundo o conceito de Thompson (2013). Se não fosse assim, o conceito mais adequado a um tipo de dominação soberana e inescapável teria que ser remetido a outro conceito de Weber (2009, p. 152), a saber, o conceito de dominação sultanista, ou o tipo de

“dominação patrimonial que, com suas formas de administração, se encontra, em primeiro lugar, na esfera do arbítrio livre, desvinculado da tradição”.

Sendo assim, o patrimonialismo deve ser compreendido como um tipo de dominação em ato, e não como uma dominação de fato. Como afirma Weber (2009, p. 139), nenhuma dominação pode se perpetuar sem “despertar e cultivar a crença em sua ‘legitimidade’”. Por isso, concordo com a posição de Ghanem (1992, p. 203) sobre a superação do patrimonialismo a partir da consolidação de formas democráticas de relação entre a população e a escola, relações que, em última instância, limitem a burocratização da gestão.

Considero importante também a abordagem bidimensional da argumentação de Ghanem (1992) sobre a impermeabilidade das escolas, isto é, a consideração de duas perspectivas distintas: a disjunção entre as associações de moradores, o bairro e as escolas e a resistência das escolas às intervenções do Estado. Segundo Ghanem (1992, p. 200), o distanciamento entre as associações de moradores e as escolas ocorria, em boa medida, por causa das “características das unidades escolares oficiais”, extremamente resistentes à participação da população nas decisões sobre os rumos da instituição.

O autor observa que o isolamento das escolas em relação ao bairro e suas organizações eram acompanhados de uma alta impermeabilidade daquelas “às orientações político-educacionais das secretarias de educação, o que também [ocorria] acentuadamente quanto às normas legais” (GHANEM, 1992, p.200). Ou seja, as escolas pareciam estar situadas “numa zona intermediária entre as relações sociais locais e os órgãos administrativos do sistema de ensino” (GHANEM, 1992, p. 200).

A representação gráfica do esquema de Ghanem (1992), então, seria a seguinte:

De resto, Weber (2009, p. 146 – grifo no original) já havia identificado essa característica da burocracia estatal:

[...] Para a revolução que chegou ao poder e para o inimigo ocupante, esse aparelho [a burocracia] continua geralmente funcionando da mesma forma que para o governo legal até então existente. Mas a questão é sempre: *quem é que domina* o aparelho burocrático existente. E essa dominação sempre só é possível de modo muito limitado ao *não* profissional: na maioria das vezes, o conselheiro titular experiente está, ao longo do tempo, em condição superior à do ministro leigo, na imposição de sua vontade. [...]

Interessante notar que, no caso do Brasil, como bem percebeu Ghanem (1992), o caráter patrimonialista da gestão do ensino público parece não ter relação direta com o

desenvolvimento da moderna sociedade industrial e a sofisticação do sistema burocrático, como supunha a tese de Pereira (1976).

Para Ghanem (1992), o caráter pessoal das relações sociais na escola era agravado pelo caráter privado ou doméstico com que se apresentava a população usuária na instituição escolar. Nesse aspecto, a participação está fortemente marcada, segundo Ghanem (1992), pelo papel de gênero, informado pelas relações sociais mais amplas, isto é, o papel de mulher e de mãe.

O incômodo causado por essa afirmação de Ghanem (1992) provocou a reação intelectual de Yukizaki (2002), que utilizou a tese da ética dúplice de DaMatta (1997a; 1997b) para refutá-la; a meu ver, esse é um grande vício do trabalho de Yukizaki (2002).

A ideia básica da tese da ética dúplice de DaMatta (1997a; 1997b), que tenta explicar a natureza das relações entre o público e o privado no Brasil, pode ser resumida da seguinte forma:

[Para DaMatta] O mundo da rua é o espaço formal, legal, da individualidade anônima, do mercado e da sociabilidade capitalista. O mundo da casa é o mundo pessoal, onde cada um possui identidade reconhecida, regido por valores de lealdade e amizade, de respeito e fidelidade aos parentes, compadres, amigos e vizinhos, tecidos por relações de favor e onde se transmitem experiências e informações. [...] (CHAUÍ, 1986, p. 134)

Na concepção de DaMatta (1997a, p. 218-219 – grifo no original), as ambiguidades típicas do sistema de relações sociais no Brasil, isto é, entre “pessoal e impessoal, público e privado, anônimo e conhecido, universal e biográfico”, indicam que “no sistema brasileiro, é básica a distinção entre o *indivíduo* e a *pessoa* como duas formas de conceber o universo social e de nele agir.”

Segundo DaMatta (1997a, p. 23), no Brasil, assumir a identidade impessoal de indivíduo (relações públicas), significa abandonar a identidade de pessoa (relações privadas), o que conduz, inevitavelmente, “à rejeição da família, do compadrio, da amizade e do parentesco”. Rejeita-se, assim, “o universo das relações pessoais, para se cair de quatro no universo das leis impessoais, essas regras que esfolam e submetem todos os desprotegidos (ou seja, gente sem relações, gente *indivisa*)” (DAMATTA, 1997a, p. 24 – grifo no original).

DaMatta (1997a) acredita que as inversões sociais nos papéis de pessoa e indivíduo, em sociedades industriais modernas, ocorrem fundamentalmente por meio da ritualização, como ocorre no Carnaval. Assim, DaMatta (1997a) exemplifica o processo de inversão social de papéis por meio da ritualização comparando as sociedades norte americana e brasileira, e seus respectivos carnavais. A ideia básica é a seguinte: na sociedade norte-americana, inclusiva, de indivíduos com direitos iguais perante a lei (igualdade formal), a hierarquia excludente das relações pessoais é experimentada temporariamente, durante o carnaval;

inversamente, na sociedade brasileira, excludente, de relações pessoais hierarquizadas, a igualdade formal do indivíduo é experimentada também de forma temporária, nos quatro dias de folia.

Nas palavras do autor:

Neste quadro, a inversão carnavalesca brasileira se situa como um princípio que suspende temporariamente a classificação precisa das coisas, pessoas, gestos, categorias e grupos no espaço social, dando margem para que tudo e todos possam estar deslocados. É precisamente por poder colocar tudo fora de lugar que o carnaval é frequentemente associado a “uma grande ilusão”, ou “loucura”. A transferência do carnaval brasileiro é, pois, aquela da hierarquia cotidiana na igualdade mágica de um momento passageiro. (DAMATTA, 1997a, p. 171)

Na ideia de que durante o Carnaval, no Brasil, as coisas são postas fora de lugar, está contido o pressuposto de que nos outros dias do ano as coisas estão em seus devidos lugares. É exatamente assim que DaMatta (1997a, 171) compreende a estrutura hierárquica da sociedade brasileira:

[...] Aqui, cada um já sabe o seu lugar (ou melhor: cada qual busca sempre estar no lugar social adequado), o que significa que o princípio da hierárquica é sempre aplicado, pois o maior temor social no Brasil é o de estar fora de lugar, estar deslocado, especialmente quando esse deslocamento implica [...] se fazer passar por algo diferente do que se é realmente.

Em resumo:

Num sistema de pessoas, todos se conhecem, todos são “gente”, todos se respeitam e nunca ultrapassam seus limites. Vale dizer: todos conhecem seus lugares e ali ficam satisfeitos. [...] é nesse universo de pessoas que encontramos os medalhões, os figurões, os ideólogos as pessoas-instituições (com o perdão da redundância): aqueles que não nasceram, foram fundados. [...] (DAMATTA, 1997a, p. 232-233)

Para DaMatta (1997 a, p. 212), as relações pessoais ou de compadrio no Brasil tornaram-se estruturais e estruturantes do sistema social, isto é, as “relações pessoais tomam a precedência, por assim dizer, dos serviços necessários à operação do sistema e dele nunca se divorciam – como ocorre com a nossa ‘sociedade complexa’.”

Munida do referencial teórico fornecido por DaMatta (1997a; 1997b), Yukizaki (2002) tenta refutar a argumentação de Ghanem (1992), de que as relações sociais estabelecidas entre a população usuária e as escolas públicas brasileiras estariam contaminadas pelo caráter privado, doméstico, em virtude da prevalência do gênero feminino. Para Yukizaki (2002, p. 182), a tese da ética dúplice permite concluir que as relações sociais estabelecidas entre as classes populares e as escolas públicas são orientadas por “fontes diferenciadas de pertencimento a uma mesma realidade social”. Nesse sentido, a “igualdade ideal e normativa é reconhecida como princípio regulador do código político adotado pela sociedade” e permite o complemento de experiências nas duas dimensões sociais, particulares e públicas (YUKIZAKI, 2002, p.182).

Como afirma Chauí (1986), a tese de DaMatta (1997a; 1997b) se resume à tentativa de demonstrar que o brasileiro se esforça para “repor a *pessoa* (identidade moral e familiar reconhecida e considerada) no lugar do *indivíduo* (o anônimo sem figura, apenas um nome isolado)” (CHAUÍ, 1986, p. 135 – grifo no original). Chauí (1986, p. 135 – grifo no original) complementa seu raciocínio afirmando que “se trata de um esforço para opor *alguém* a *ninguém*, ou para reconquistar a personalidade concreta contra a cidadania abstrata”, isto é, “a rua passa a ser configurada com os atributos da casa, e a casa aparece como os riscos da rua.”

Pode-se dizer que Yukizaki (2002) não considerou que:

Embora estimulante e com o mérito de desvendar a violência contida na cidadania abstrata numa sociedade onde “o mundo da casa” é oposto ao “mundo da rua” [...] [DaMatta] descreve o “mundo da rua” como se no Brasil houvesse a cidadania plena e universal, ainda que abstrata. Ora, é a dimensão da cidadania que não existe na sociedade brasileira, pelo menos no que se refere às camadas populares. [...] (CHAUÍ, 1986, p. 135)

Nesse sentido, Yukizaki (2002) acompanha o erro de análise de DaMatta (1997a; 1997b) quando este coloca o trânsito entre o mundo da casa e o mundo da rua como atributo subjetivo do brasileiro, e de todos os brasileiros, independente da classe social a que pertençam. Ou seja, creio que o erro consista em acreditar que as classes populares tenham escolha de viver no mundo da casa ou no mundo da rua, na esfera privada ou na esfera pública.

Chauí (1986, p. 136 – grifo no original) conclui a crítica dizendo:

[...] É justamente porque o “mundo da rua” não é senão o “*mundo da casa*” da *classe dominante* que a rua é arbitrária e violenta. Não se trata apenas da violência característica das técnicas racionais de disciplina e vigilância e da legalidade-impessoalidade da dominação capitalista. Trata-se, no caso do Brasil, da combinação de duas formas simultâneas de dominação, assumindo o aspecto paradoxal do arbítrio legal. E é porque a política brasileira é relação de tutela e de favor, e porque nela o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, que não há cidadania no país, embora [...] haja movimentos sociais e populares para alcançá-la.

Finalmente, é preciso dizer que em relação à análise das relações entre o público e o privado no Brasil, concordo plenamente com Chauí (1986, p. 136), quando afirma: “longe de ser uma luta para ser considerado uma pessoa (no sentido da “casa”), trata-se de luta para ser considerado um sujeito, isto é, alguém dotado de direitos.”

Ademais, o trabalho de Yukizaki (2002) conseguiu lograr méritos importantes. O primeiro deles tem a ver com a perspicácia histórica de perceber que as formas culturais de participação popular na escola pública, cultura em sentido restrito, estão condicionadas às transformações que ocorrem na sociedade mais ampla, cultura em sentido amplo. E essas transformações na cultura popular de participação política, por sua vez, assumem formas de subordinação e resistência, ao mesmo tempo.

Segundo Yukizaki (2002), as duas grandes transformações sociais que impactaram as formas próprias de expressão política das classes subalternas podem ser identificadas com os processos de redemocratização do país, a partir de 1985, e a globalização da economia. Sendo assim, a partir da década de 1990, a participação política popular teria entrado em uma fase de invisibilidade social, aquilo que a autora denominou “participação fragmentada” (YUKIZAKI, 2002, p. 204).

Na década de 1990, conforme a análise de Yukizaki (2002), ficou evidente para os movimentos sociais a contradição que consistia em eleger o Estado como alvo e organizador das demandas populares, ou seja, o choque entre a natureza institucional do Estado e a natureza instituinte dos movimentos sociais.

Talvez fosse produtivo aprofundar um pouco mais o *insight* de Yukizaki (2002), a respeito da mudança na forma de organização da participação popular, a partir das contribuições de Offe (1984). De fato, a constatação de que as classes populares se afastaram das formas institucionalizadas de participação política, pela incapacidade destas em atender efetivamente suas demandas, não é suficiente, em si, para explicar essa mudança de cultura política. Para isso, é necessário ampliar ainda mais o campo de análise, a fim de visualizar melhor as grandes tendências do sistema de representação política e da econômica política que têm interferido nos arranjos institucionais; sem perder de vista, evidentemente, o cotidiano das classes populares, que, em última instância, é o que orienta concretamente suas ações.

Offe (1984) entende que as origens dessa contradição, entre formas institucionais e instituintes, podem ser encontradas nas tensões existentes entre os princípios mediadores que compatibilizam a participação política de massa e a economia de mercado (OFFE, 1984, p. 360). Trata-se da análise dos “elos ou mecanismos de mediação entre o Estado e a sociedade civil” (OFFE, 1984, p. 361), ou seja, os arranjos institucionais que “*contribuem para a compatibilidade* do capitalismo com a política democrática de massa” (OFFE, 1984, p. 361 – grifo no original), e que persistem, nos países desenvolvidos, desde o final da Segunda Guerra Mundial. Segundo Offe (1984, p. 359) esse arranjo institucional é composto pelo sistema de representação e concorrência política (os partidos) e pelas políticas sociais que emanam do Estado.

Ainda segundo Offe (1984), esse tipo específico de democracia, que parece ser capaz de coexistir com o capitalismo, isto é, de combinar a lógica da autoridade com a lógica de mercado, além da necessidade de permanente legitimação, precisa lidar com uma realidade de contaminação mútua, que infunde

autoridade à economia através do gerenciamento da demanda global, das transferências e da regulamentação, de forma que ela perde cada vez mais seu caráter espontâneo e autorregulador; e [introduz] uma contingência de mercado no Estado, comprometendo, assim, qualquer noção de autoridade absoluta ou de bem absoluto. (OFFE, 1984, p. 360)

Em seu aspecto político, conforme Offe (1984, p. 363), o arranjo institucional da representação e da concorrência partidária – a constituição do partido de massa como expressão da vontade popular – tem gerado três consequências inevitáveis: (1) a desradicalização da ideologia do partido; (2) a burocratização centralizada; (3) a dissolução do sentido de identidade coletiva. Assim, segundo Offe (1984, p. 365):

É fácil verificar por que e como as três consequências da forma organizacional do partido político competitivo que discuti até agora – desradicalização ideológica, desativação dos quadros, erosão da identidade coletiva – contribuem para a compatibilidade do capitalismo com a democracia. Cada uma dessas três manifestações ajuda a conter e a limitar o alcance dos objetivos e das lutas políticas e fornecer, assim, uma garantia virtual de que a estrutura do poder político não se desviará excessivamente da estrutura de poder socioeconômico para tornar a distribuição de cada tipo de poder incompatível com a distribuição dos demais.

Em seu aspecto econômico, o arranjo institucional tem sido sustentado, fundamentalmente, por políticas derivadas do Estado de Bem-Estar Social, fruto do pacto mundial entre capital e trabalho, uma espécie de compromisso de classe (OFFE, 1984, p. 372), onde as organizações operárias (sindicatos e partidos) reduziram suas demandas e projetos (OFFE, 1984, p. 373), aceitando a lógica do lucro e do mercado em troca da garantia de que

seriam defendidos os padrões mínimos de vida, os direitos sindicais e os direitos democráticos liberais, [evitando] o desemprego em massa e [elevando] a renda real [...] de acordo com a produtividade do trabalho, tudo isto através da intervenção do Estado, se necessário. (BOWLES, 1981¹⁷, apud OFFE, 1984, p. 372-373)

Este seria, a partir de então, o novo padrão de desenvolvimento econômico, fundamentado no financiamento público da economia capitalista (OLIVEIRA, 1988, p. 8). Entretanto, um arranjo dessa ordem e magnitude, evidentemente, só pode ser mantido por meio de sucessivos aumentos de produtividade, pois, como sabemos a “estagnação e, o que é pior, a recessão ou as condições de não crescimento destroem a base das relações de cooperação entre os atores coletivos” (OFFE, 1984, p. 383). Uma vez comprometidas as bases da confiança, do respeito mútuo e da reciprocidade, “as elites organizacionais envolvidas começam a considerar as coalizões anteriores, as alianças e as redes rotineiras de cooperação problemáticas e necessitadas de revisão” (OFFE, 1984, p. 183). Assim, rompem-se com facilidade “as relações interorganizacionais necessárias para o gerenciamento do crescimento econômico”, seguida da desorganização das relações intraorganizacionais, “como os sindicatos, associações de empregadores e partidos” (OFFE, 1984, p. 183).

¹⁷ BOWLES, S. **The Keynesian welfare state and the post-keynesian political containment of the working class.**, mimeo, 1981, p. 12.

Tais organizações dependem do pressuposto, compartilhado por seus membros, de que os ganhos alcançados através da ação coletiva serão atingidos às expensas de *terceiras* partes, não às expensas de alguns grupos entre os próprios membros. (OFFE, 1984, p. 183 – grifo no original)

Foi exatamente essa desorganização do capitalismo – para utilizar o termo cunhado pelo próprio Offe (1994) – que parece ter ocorrido a partir dos anos 1970 com a Crise do Petróleo, seguida pelo esmagamento dos trabalhadores norte-americanos e o disciplinamento mundial do trabalho organizado, levado a cabo por Reagan, Thatcher, Khol e seus consortes, a partir da década de 1980 (HARVEY, 2011, p. 21).

Sendo assim, os efeitos da crise de institucionalidade ou a incapacidade do Estado em atender às demandas sempre crescentes da população por meio das vias políticas tradicionais, não tardaram em se fazer sentir também no Brasil¹⁸, e Yukizaki (2002) não deixou de percebê-los.

A segunda contribuição importante da pesquisa de Yukizaki (2002) foi o reconhecimento do papel da identidade como fator determinante na compreensão da participação política das classes populares na escola pública. A discussão sobre a identidade mirava, na verdade, a: (a) a valorização do sujeito enquanto portador de vontade e agente ativo na sociedade; (b) a impossibilidade da separação entre identidade do sujeito e identidade do grupo social; (c) a superação da dicotomia entre o ator social, enquanto sujeito, e estrutura societária, enquanto determinante das ações; (d) explicar as especificidades da condição feminina na participação política na escola.

A questão da identidade, por sua vez, exigiu que se avaliasse o sentido das ações sociais dos sujeitos. Para Yukizaki (2002), as ações sociais individuais são sempre orientadas com base em um sentido socialmente construído, daí a impossibilidade de separação entre os aspectos individuais e sociais da identidade. Para a autora, a identidade individual é, ao mesmo tempo, um produto da ação e um resultado da reflexão num contexto específico de relações sociais. Assim, a autora adota o conceito de identidade coletiva, em que não são privilegiados os aspectos subjetivos, a razão, nem os aspectos ideológicos, e sim identitários.

Finalmente, gostaria de mencionar uma última contribuição de Yukizaki (2002), que considero relevante: a questão do elemento psicobiográfico na constituição da personalidade

¹⁸ Importante dizer que a análise de Offe (1984) leva em consideração as relações entre capital e trabalho organizado, em especial aquele pertencente ao setor monopolista, ou seja, entre o Estado e aquilo que Robert Kurz (1997) denominou de “agentes econômicos”. Resta saber quais serão os resultados dessa desorganização nas relações entre o Estado e aqueles que não podem ser considerados agentes econômicos, por estarem excluídos do sistema econômico formal. Offe (1984, p. 384) arrisca, no final de seu texto, um prognóstico: “a despeito, porém, da natureza extremamente heterogênea e fragmentária do conflito político moderno, seus resultados podem muito bem envolver mudanças fundamentais, tanto na esfera econômica quanto na esfera política da sociedade, mudanças consideradas inconcebíveis, durante um período limitado de tempo, sob o reinado incontestável da democracia partidária competitiva e do welfare state keynesiano”.

como fator condicionante da valorização da escola pela população. Como defende a autora, os elementos psicobiográficos parecem ser importantes na forma como se constitui a imagem social da escola. A importância do elemento psicobiográfico foi avaliada também em outras pesquisas, como as de Paro (2001) e Jocimar Daólio (2010).

A pesquisa de Yukizaki (2002) demonstra que as histórias pessoais de vida dos entrevistados, marcadas por um passado de dificuldades e privações, podem ser determinantes na forma como hoje essas pessoas valorizam e se relacionam com os serviços de consumo coletivo como os oferecidos pela escola pública.

Apesar de não ter feito a discussão sobre a influência dos elementos psicobiográficos na constituição das identidades individual e coletiva, o material empírico de Ghanem (1992) é muito rico nesse aspecto. Analisando as entrevistas coligidas pelo autor, é possível perceber que experiências políticas distintas podem exercer influência, também distintas, sobre o perfil dos militantes das associações de moradores da Capela do Socorro.

Chama a atenção, nesse aspecto, o comportamento *sui generis* de Geralda, uma das informantes da pesquisa de Ghanem (1992). Além da experiência como aluna da escola pública, creio que seja importante em sua formação política a experiência adquirida como militante do Movimento de Defesa do Favelado (MDF), no Belém, em São Paulo. Não creio que seja de todo descabido levantar a hipótese de que Geralda, por sua condição social concreta, mas também por seu contato com o MDF, consegue aliar a militância por questões materiais imediatas (necessidades) com questões de ordem simbólicas mais amplas, como a discussão sobre a marginalização da periferia, etc.

As duas questões que considero problemáticas na pesquisa de ambos os autores dizem respeito à participação fragmentada e à influência do gênero na participação política das classes populares na escola pública.

Recorde-se que a participação fragmentada, reclamações e voluntariado, para Ghanem (1992) é inócua, pois não produz efeitos relevantes na gestão da escola. Para Ghanem (1992), a participação fragmentada das classes populares na escola pública ocorre em decorrência de fatores internos e externos à organização escolar. Os fatores internos seriam, então, a prevalência do personalismo do diretor nas decisões institucionais da escola, a impermeabilidade das escolas em relação à participação da população usuária e o patrimonialismo. Os fatores externos seriam, por sua vez, a influência da cultura de militância e organização herdadas das CEB pelas associações de moradores, a ineficiência da democracia interna das associações de moradores, o localismo das reivindicações das

associações e suas bases e a determinação do papel de gênero no caráter reivindicatório popular na escola.

De todos esses fatores, segundo Ghanem (1992), a questão de gênero e a “herança maldita” das CEB seriam os mais importantes em termos de determinação das formas próprias de participação política das classes populares a escola.

Para Yukizaki (2002), ao contrário, a participação fragmentada seria apenas a forma historicamente determinada em que as classes populares participam atualmente da política, sendo a escola, nesse aspecto, um campo privilegiado para a pesquisa. Em relação à determinação do gênero na participação política das classes populares na escola pública, isto é, a prevalência de aspectos domésticos e particulares da participação – representados pelo recurso à reclamação e ao voluntariado –, a autora tenta demonstrar que antes de serem obstáculos são vantagens das mulheres, com potencial de promover o surgimento de movimentos coletivos a partir da constituição das identidades individuais.

Em relação à participação fragmentada, portanto, concordo com o ponto de vista de Yukizaki (2002). Assim, penso que a explicação para a participação fragmentada a partir das transformações econômicas e históricas em escala mundial, que configuram a atual forma de relacionamento entre a sociedade civil e o Estado nos diversos países capitalistas, seja um dos aspectos fundamentais para a compreensão do problema.

No entanto, tenho apenas uma objeção a fazer ao conceito de participação fragmentada de Yukizaki (2002), que a autora parece compartilhar com Ghanem (1992): ambos compreendem a participação fragmentada como momento que antecede a participação coletiva, como se fosse possível, concretamente, uma participação social individualizada, fragmentada. Mesmo depois de fazer toda a pertinente discussão a respeito da constituição das identidades individuais e coletivas, Yukizaki (2002, p. 205), contrapõe-se à ausência de participação popular na escola pública, supostamente constatada a partir da década de 1990, afirma o seguinte:

No âmbito da escola estudada, no entanto, as ações não têm características de serem socialmente visíveis porque se referem a aspectos bastante singulares da experiência de pais e mães na escola de seus filhos. De toda forma, embora pais e mães não façam parte de um sujeito coletivo, não deixam de se constituírem sujeitos porque não deixam de produzir um significado para aquilo que fazem.

O que penso faltar no conceito de Yukizaki (2002) é a devida explicação de que a participação fragmentada é apenas a aparência de um fenômeno, que não deve ser confundida com sua essência, pois a participação política é sempre socialmente construída, como já demonstraram inúmeros autores (VIGOTSKI, 2003; GRAMSCI, 2006; MARX, 2007; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007; BAKHTIN, 2009; THOMPSON, 2013).

Na verdade, o que quero dizer é que, em termos epistemológicos, tanto a subjetividade quanto a objetividade só podem ser corretamente compreendidas em suas relações de reciprocidade e enquanto devir histórico, isto é, objeto e sujeito se relacionando, e ambos em constante transformação.

Ghanem (1992, p. 203) reconhece, no último parágrafo de seu trabalho, a possibilidade de que a participação fragmentada seja um germe da participação reivindicatória coletiva (desde que institucionalizada), mas mesmo assim não é suficiente para tirar o caráter especulativo de suas explicações, uma vez que a gênese do processo coletivo permanece sem explicação e os movimentos sociais, congelados no tempo:

Quanto à permanência de uma mudança deliberada e de uma intervenção racional na estrutura e organização da escola, cabe lembrar que, embora não tenhamos encontrado ações coletivas que se dirigissem nesse sentido (promovidas pelas associações de moradores) ao nível individual, os participantes dessas associações – sejam suas direções, sejam suas bases – como indivíduos, expressam críticas perspicazes a aspectos muito relevantes das unidades escolares e atuam na pressão pela sua modificação. É fato que o fazem basicamente sob a forma de “reclamações”, em larga medida inócuas, mas que devem ser tomadas como ponto de partida para qualquer possível ação reivindicativa das associações, visando aproximar a performance das unidades escolares dos interesses populares. (GHANEM, 1992, p. 203)

Finalmente, encerro este item abordando a questão do gênero como determinante na conformação da participação política das classes populares na escola pública. Para Ghanem (1992), a condição feminina determina o caráter particular, doméstico, das ações políticas das associações de moradores e da população em geral na escola pública. Isso ocorre, evidentemente, porque a maioria das associações de moradores pesquisadas pelo autor eram dirigidas por mulheres, e porque a participação feminina na escola é, de fato, mais frequente, devido, principalmente, ao papel social de mãe. A condição feminina, portanto, pode ser entendida, a partir da perspectiva de Ghanem (1992), como obstáculo à participação reivindicatória, isto é, como degeneração do caráter necessariamente público da reivindicação legítima.

Obviamente, a polêmica contida na afirmação do autor deve ser relativizada, uma vez que analisar a condição social da mulher em 2015, com o devido distanciamento histórico, torna-se bem mais confortável se comparada à análise feita no final da década de 1980 e início da década de 1990. É preciso lembrar ainda que, como anota Maria da Glória Gohn (2012b, p.135-136), foi só a partir da década de 1990 que a construção da imagem social da mulher proporcionada pelos meios de comunicação de massa passou a ser objeto da crítica; no Brasil, por exemplo, uma ação mais efetiva em defesa da condição da mulher ocorreu somente em 2006, com a Lei 11.340, Lei Maria da Penha. Sendo assim, se justifica que alguns elementos da discussão não tenham sido considerados pelo autor.

Para Yukizaki (2002), a participação feminina deriva da identidade feminina, portanto é uma condição específica da mulher, forma própria de participação política. Ademais, essa condição feminina é vista como uma vantagem e não como um obstáculo em termos de participação na gestão da escola pública. A vantagem deriva, segundo Yukizaki (2002), principalmente do papel social de mãe, a maternagem, que privilegia a participação política da mulher no espaço escolar; condição, aliás, compartilhada pelas professoras. Conforme Yukizaki (2002), outra vantagem do sexo feminino tem a ver com a motivação de romper com a condição social que vincula a mulher à esfera doméstica, ou seja, o ambiente escolar seria um estímulo à participação da mulher na coisa pública.

Em minha opinião, fundamentado nos autores que orientam teoricamente esta dissertação e no material empírico que será apresentado logo a diante, a participação política da mulher, seja na escola seja em outro ambiente social, é motivada principalmente pela condição concreta e imediata de superexploração a que está submetida. Quando as condições de existência degeneram nos bairros populares a mulher é mais fortemente atingida. Nesse sentido, suas responsabilidades e preocupações domésticas são, paradoxalmente, móveis para ações políticas no espaço público.

A possibilidade de participação política da mulher em espaços institucionalizados, historicamente ocupados pelos homens, vai depender de inúmeros fatores históricos e culturais que não caberia discutir nesta pesquisa. Não se deve esquecer, entretanto, que o recolhimento da mulher operária ao “conforto do lar”, a partir do século XIX (THOMPSON, 2013), resultado do machismo operário e camponês – uma das faces de uma cultura dominada, em que se utiliza o “recurso ambíguo para proteger as mulheres oprimindo-as” (CHAUÍ, 2007, p. 57; cf. THOMPSON, 2001, p. 307-309) –, é apenas um momento na história da participação política da mulher, como bem demonstram os exemplos históricos vindos das mulheres inglesas do século XVIII:

Quem começava os motins era, com bastante frequência, as mulheres. [...] Essas mulheres parecem pertencer à pré-história de seu sexo antes da Queda, não tendo consciência de que ainda deviam esperar uns duzentos anos pela sua liberação. [...] eram naturalmente as mais envolvidas com as negociações face a face no mercado, as mais sensíveis ao significado dos preços, as mais experientes em detectar peso insuficiente ou qualidade inferior. É provável que as mulheres muito frequentemente precipitassem as ações espontâneas. [...] (THOMPSON, 2013, p. 183-184)

Enfim, o que gostaria de anotar sobre a participação da mulher no espaço público é que os processos históricos que cooperam ora para a emancipação ora para a sujeição do gênero feminino são complexos e cheios de paradoxos. Como lembra Thompson (2001, p. 307), no processo de constituição da classe trabalhadora inglesa, as mulheres operárias enfrentavam um “sentimento paradoxal por trás [do] avanço”, sentimento que se compunha de

“nostalgia pelo status perdido e de afirmação dos direitos recém-descobertos.” No limite, entendo que o que vai determinar a forma de participação política das mulheres na escola – assim como em qualquer espaço da sociedade – dependerá das necessidades e expectativas sentidas pelas mulheres a partir do grupo social no qual elas estiverem inseridas.

3. CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo comporta a descrição do contexto da pesquisa. A descrição das características históricas e culturais de Cubatão, bem como a descrição do cotidiano do bairro escolhido para a realização da pesquisa empírica, constituem o “pano de fundo” sobre o qual será realizada a análise sociológica do comportamento popular junto à escola pública. Nesse sentido, e de forma complementar, torna-se essencial a descrição do perfil político-pedagógico das escolas existentes no Bairro, elementos de sua gestão e a imagem social que a população faz de cada uma delas.

3.1. Cubatão: de Rainha da Serra a Vale da Morte

Os primeiros registros históricos a respeito de Cubatão¹⁹ datam do século XVI. Contudo, esses registros não tratam de Cubatão “como um núcleo de povoamento ao sopé da Serra do Mar, mas como um ponto de passagem entre o Litoral e o Planalto” (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p. 5). Na verdade, os primeiros habitantes da região onde hoje se localiza a cidade foram os Homens de Sambaqui, nômades que viviam do mangue e que habitaram a região entre 7.000 a. C. e 4.000 a. C. (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p. 24; BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38).

Dizimados ou absorvidos culturalmente pelos Tupis-Guaranis, de sua existência hoje restaram apenas os Sambaquis, montes de “conchas, artefatos produzidos por seres humanos, esqueletos dos remotos habitantes, construções e detritos” (FERREIRA; PASSERANI, p. 2005, p. 23) e alguns zoolitos, ídolos zoomorfos esculpidos em rocha, utilizados em cerimoniais primitivos.

Os Tupiniquins foram, portanto, os habitantes que sucederam os Homens de Sambaqui, na região. Segundo Américo Barbosa e Dirce Alves (2012, p. 32):

¹⁹ Segundo Celma de Souza Pinto (2005, p. 23 – grifo no original), a origem do nome Cubatão é contraditória: “Existem várias interpretações quanto à origem e significado do nome Cubatão. Alguns estudiosos sugerem que seja de origem africana (*cubata* = *cabana de negros*) ou mesmo hebraica (*k'abataon* = que precipício). No entanto, a teoria mais aceita é a de que o vocábulo seja de origem indígena, uma corruptela do tupi *cui-pâi-ta-ã*, contraído para *cúi-pái-t'-a* e transformado por assimilação portuguesa em Cubatão. Nesse sentido, o significado seria *rio que cai do alto* [...] De origem indígena existem, também, os significados de *porto de pé-de-serra*, *porto* (atribuição dada por frei Gaspar da Madre de Deus) e *rio de pé-de-serra* (interpretação mais recente, apresentada pelo estudioso Joaquim Miguel Couto).”

Há aproximadamente 1.000 anos, os índios nativos do planalto brasileiro desceram a Serra do Mar e se estabeleceram temporariamente na Baixada [Santista], donde retiravam peixe e sal. Neste período, faziam diversas viagens entre o planalto e o litoral, abrindo diversos caminhos na “Muralha do Atlântico”, um dos nomes que os portugueses deram à Serra do Mar quando chegaram para colonizar o País.

Essas trilhas abertas pelos índios foram aproveitadas pelos primeiros colonizadores, que também abriram seus próprios caminhos, iniciando o intercâmbio entre o Planalto de Piratininga e a região que hoje conhecemos como Baixada Santista. Em 1846, durante o Segundo Império, D. Pedro II inaugurou a Estrada da Maioridade, idealizada pelo brigadeiro Rafael Tobias de Aguiar (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 32), permitindo o tráfego de carruagens e, conseqüentemente, o maior fluxo de pessoas, algo diferente do que ocorria nos tempos da antiga Calçada do Lorena, caminho sinuoso e estreito que limitava grandemente o acesso à região litorânea.

Conforme Barbosa e Alves (2012, p. 32):

Essa via, que começava no Planalto, passava pela Serra e ia até a margem esquerda do rio Cubatão, começou a mudar de nome com o passar dos tempos. Em 1864 passou a ser Estrada do Vergueiro, homenageando o engenheiro José Vergueiro, responsável pelas manutenções constantes no local. Mas, o uso constante pelos milhares de tropeiros e viajantes durante o resto do século XIX e começo do século XX resultou em seu nome popular: Caminho do Mar, que só foi substituído nos anos 1940 com a construção da Via Anchieta.

Por ter surgido na historiografia brasileira como local de passagem, e não como núcleo habitacional, Cubatão “não possui um fundador definido ou uma família que a estabeleceu”, sua consolidação enquanto unidade jurídica e territorial ocorreu a partir de “vários fatores físicos, econômicos e humanos que forjaram características peculiares que influenciaram no seu desenvolvimento” (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p. 5).

O primeiro documento oficial sobre Cubatão data do dia 10 de fevereiro de 1533, por ocasião da Carta de Doação de Sesmaria, quando Martim Afonso de Souza, capitão-mor da armada portuguesa, capitão-donatário de dois quinhões da capitania de São Vicente e vice-rei das Índias (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38), doou a Rui Pinto as terras do Porto de Piaçaba e da Barra do Cubatão.

Ainda segundo Barbosa e Alves (2012, p. 38), em 4 de março de 1534 Martim Afonso de Souza doou outra sesmaria a Francisco Pinto, irmão de Rui Pinto, localizada entre os rios Perequê e das Pedras. Em 1556, durante o governo-geral, foi doada a Antonio Rodrigues de Almeida outra sesmaria, “que ia do rio das Pedras até o rio Pilões” (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38). Em 1643, nascia a “Fazenda Geral dos Jesuítas (Fazenda Geral do Cubatão)”, criada a partir da aquisição da sesmaria de Antonio Rodrigues de Almeida, por parte dos padres da Companhia de Jesus (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39).

Com o passar dos anos, a Fazenda Geral do Cubatão tornou-se, por meio de novas aquisições, compras, doações e, até mesmo, pelo sequestro de terras, “uma das maiores propriedades particulares da então Província de São Paulo” (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p. 11). São os autores César Cunha Ferreira e Marildo Passerani (2005, p. 11), que nos trazem um aspecto interessante desse período histórico de Cubatão, que tem implicações na própria história do País:

É denominada Fazenda Geral de Cubatão ou simplesmente Fazenda Geral dos Jesuítas, devido à sua localização geográfica privilegiada junto ao Rio Cubatão, propiciou a cobrança de pedágio – aliás, os jesuítas foram os primeiros a praticar este tipo de tarifa –, o que ocasionou muitas críticas na época, pois taxavam a navegação sobre um bem da natureza, o rio. Esta prática, além de dificultar o esforço colonizador, enriquecia a Santa Igreja. Com a expulsão dos jesuítas das Colônias Portuguesas em 1759, seus bens foram confiscados e incorporados à Coroa, e “surpreendentemente” o pedágio não parou de ser cobrado. A Barreira Fiscal de Cubatão funcionou até 1877, após a franca e rentável atividade.

O Povoado de Cubatão surgiu somente em 1803, por decreto do governador da Capitania, Antônio José da Horta (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39). Mas somente em 1819, com a chegada dos famosos “Cinco Manuéis”, cinco famílias açorianas de sesmeiros, inicia-se efetivamente o povoamento, a partir da “exploração de seu produto mais tradicional: a banana” (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39).

Segundo Ferreira e Passerani (2005, p. 12),

No início do século XIX, parte [da Sesmaria dos Pilões] foi comprada pela Cia. Santista de Papel, e outras tantas foram divididas em pequenos sítios, como a propriedade da família Cunha (atividade: lenha e bananicultura). Ainda na antiga região da sesmaria surge um acanhado povoamento, uma pequena vila chamada Itutinga, também conhecida como Cubatão de Cima. Além de rústicas casas, possuía capela, “prefeitura”, hospital e era voltada basicamente para a atividade agrícola (banana e mexerica). Cubatão foi por algum tempo um dos maiores exportadores de banana do Brasil, vendendo nossa fruta para Argentina e Uruguai, além de abastecer o mercado consumidor de Santos e da capital do Estado de São Paulo. Pela linha férrea da Cia. City de Santos, que ligava a Vila de Itutinga à estação ferroviária de Cubatão, era realizado o escoamento da produção agrícola.

Em 1833, “Cubatão é elevada a Porto Geral e desmembrada de São Vicente”, sendo, mais tarde, em 1841, “incorporada a Santos” (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39). Com o desenvolvimento econômico do País, e a consolidação do Porto de Santos como o maior terminal portuário do Brasil e o maior em movimentação de containers da América Latina, surge a necessidade de ampliação do sistema de escoamento das riquezas produzidas, o que só foi possível a partir da construção da Rodovia Anchieta, em 1947. A construção da Via Anchieta, por sua vez, deu início ao processo de descaracterização do bairro santista de Cubatão, como predominantemente agrícola (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38).

De fato, o processo de industrialização, vivido pelo País entre as décadas de 1930 e 1950, sob os auspícios dos governos de Getúlio Vargas, transformaram profundamente a economia, a sociedade e o Estado brasileiro, deixando “um legado que até hoje se mantém em

muitas de nossas instituições jurídicas e financeiras” (SZMRECSÁNYI; SUZIGAN, 2002, p. viii).

Quanto ao processo de industrialização no Brasil e na América Latina, é preciso dizer que a especialização dos países da região na exportação de produtos primários, que constituiu sua primeira fase, foi sucedida pela substituição das importações, sua segunda fase. De modo geral, a fase de substituição de importações foi marcada por algumas dificuldades: uma delas foi a de se criar um mercado interno, devido à concentração de renda; outra, foi o desenvolvimento de relações econômicas assimétricas, devido à dependência dos centros industriais exportadores de matéria prima, que controlavam o fluxo de investimentos e capitais; e, também, a inflação estrutural, que reinicia o clássico desequilíbrio regional (FURTADO, 1969, p. 123-221). Com efeito, esses fatores, somados aos interesses individuais dos vários segmentos da economia nacional, proporcionaram uma industrialização tardia e truncada em todo o continente.

No ano que se seguiu à construção da Via Anchieta, 1948, organizou-se em Cubatão o grupo dos “Emancipadores”, com o objetivo de lutar pela elevação do distrito à categoria de município, “o que aconteceu após o plebiscito de 17 de outubro, no qual venceu o pró-desmembramento” (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38). No dia 9 de abril de 1949 acontece a emancipação, e Cubatão torna-se, finalmente, um município. Entre os anos de 1955 e 1975, dezoito empresas iniciam a construção do polo industrial de Cubatão (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 38).

A presença da indústria moderna em Cubatão pode ser dividida em duas fases: a primeira fase tem início em 1895, com a instalação da empresa alemã Cia. Curtidora Max, seguida pela instalação da Cia. Anilinas de Productos Chímicos do Brasil (1916), da Cia. Santista de Papel e da Costa Muniz Indústria e Comércio S/A (1918); a segunda fase de industrialização²⁰, como dissemos antes, teve início no final da Era Vargas, “quando o modelo de desenvolvimento foi orientado pela substituição de importações” (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p. 48).

²⁰ Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Cubatão, após a instalação da Refinaria Presidente Bernardes de Cubatão (RBPC), em 1955, a “consolidação do processo industrial ficará evidente em 1963, com o início das operações da Cia. Siderúrgica Paulista [COSIPA] [privatizada em 20 de agosto de 1993, hoje, chama-se Usiminas], e em fins dos anos [19] 70, Cubatão havia se firmado como o maior polo industrial da América Latina, possuindo como elementos básicos da produção o trinômio energia-aço-petróleo. Com o desenvolvimento deste trinômio, outros empreendimentos vieram a Cubatão, para usarem os insumos assim produzidos [...] Recentemente, formou-se, em Cubatão, um conglomerado industrial que, através da instalação de empresas ao redor da Cosipa, usa o aço produzido por ela. Hoje existem em Cubatão cerca de 23 indústrias, ainda fazendo dele um dos maiores polos industriais da América Latina.” (ASPECTOS [...], s/d).

Sobre essa segunda fase, em grande parte favorecida pelo surto nacional de industrialização que se concentrou basicamente no Estado de São Paulo, Ferreira e Passerani (2005, p. 48) dizem o seguinte:

Em 1953, institui-se o monopólio do petróleo no Brasil, e a consequente criação da Petrobras, e, a partir de 1955, acontecerá o estabelecimento sistemático de indústrias de porte no município de Cubatão. De fato, a escolha dessa região se deu exclusivamente pela sua posição geográfica privilegiada. Cubatão proporcionava água farta, obtenção de energia abundante e barata, área com disponibilidade de expansão (aterramento do mangue), segurança, vias de acesso confiáveis (rodovia e ferrovia), proximidade de um porto e de um grande centro consumidor, a capital do Estado. Com a ampliação da oferta de energia elétrica pela Hidroelétrica da Light (Usina Henry Borden), a Petrobrás reúne condições reais de instalar a Refinaria Presidente Bernardes, em 1955. Ela representou um grande impacto, desencadeando o processo industrial na cidade, por atrair indústrias de derivados de petróleo, as petroquímicas. Cubatão experimenta, dessa forma, um grande crescimento industrial. Pouco mais de 30 anos após a chegada do petróleo à planície costeira, transforma-se no maior polo petroquímico da América Latina, abrigando uma siderúrgica de grande porte (Cosipa) e um complexo de fertilizantes.

Em 1965, sob o regime autoritário instaurado um ano antes pelo golpe de Estado civil-militar de 1964, Cubatão é transformada pelo governo federal em área de segurança nacional, por meio da Lei 5.449, “em vista de seus interesses estratégicos industrial, elétrico e de fornecimento hídrico” (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39). Governada, desde então, por interventores, Cubatão foi uma das últimas cidades do Estado de São Paulo a eleger um prefeito pelo voto direto da população.

Em relação à economia, Cubatão se constituiu como um dos maiores e mais importantes polos industriais da América Latina, contribuindo, por meio de sua industrialização acelerada, com o período do Milagre Brasileiro, “quando as taxas de crescimento econômico chegaram a 11,5%, de 1968 a 1973” (FERREIRA; PASSERANI, 2005, p.54).

Na verdade, segundo o jornal *Valor Econômico* (VALE [...], 2012),

Cubatão foi a primeira cidade do país a se industrializar. Foi o símbolo da transformação do Brasil rural no Brasil industrial na década de [19] 50. A cidade foi escolhida porque reunia vários atributos. Ficava num vale protegido pela Serra do Mar (o que mais tarde se revelou um pesadelo por dificultar a dispersão de poluentes), tinha abundância de água (a usina Henry Borden foi inaugurada em 1926) e estava no meio do caminho entre o planalto e o Porto de Santos, já o maior do país.

Conforme Ferreira e Passerani (2005, p. 53-54),

O modelo de desenvolvimento industrial teve continuidade e atraiu mais investimentos estrangeiros. [...] Entretanto, Cubatão pagaria um alto preço por sua industrialização acelerada. [...] Desastres ecológicos e sanitários em virtude dessa fase de expansão industrial sem preparação marcam definitivamente a história da cidade.

Na década de 1980, Cubatão passa a ser considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua agência especializada, a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cidade mais poluída do mundo, título que carregaria até 1992, quando a própria ONU outorga-lhe o título de “Cidade-símbolo de Recuperação Ambiental”, durante a

conferência da Eco-92, na cidade do Rio de Janeiro²¹ (BARBOSA; ALVES, 2012, p. 39-40; VALE [...], 2012).

O percurso que levou o mundo inteiro a vincular Cubatão à poluição e às tragédias ambientais e humanas teve início, precisamente, na edição do dia 23 de setembro de 1980 do *The New York Times*, quando o jornal norte americano se referiu à cidade como sendo o “*Valley of Death*” (HOGE, 1980). “Vale da Morte” fazia alusão, principalmente, à dura realidade vivida pelos moradores de Vila Parisi, antiga favela cubatense exposta ao excesso de partículas emitidas pelas indústrias do polo petroquímico e siderúrgico e suas consequências para a saúde da população local.

Na época, além da falta de saneamento básico e da desnutrição crônica dos moradores de Vila Parisi, suspeitava-se que a poluição do ar gerada pelos processos industriais era a grande responsável pelas malformações congênitas, abortos e subpeso de recém-nascidos. Segundo o jornal *Valor Econômico* (VALE [...], 2012), o biomédico Paulo César Naoum “foi um dos responsáveis por associar a poluição à incidência de anencefalia no município, em 1983”:

Naoum avaliou quase 500 amostras de sangue da população e constatou que 35% delas estavam intoxicadas por poluentes. Essa intoxicação se manifestava por um aumento do nível de uma hemoglobina alterada chamada metahemoglobina. Baseado nessa constatação ele lançou a hipótese. Se uma mulher tivesse aquele nível de metahemoglobina no primeiro mês de gestação, não chegaria oxigênio suficiente para o desenvolvimento das células do embrião. “Não chegando oxigênio, as células não se dividem. Não se dividindo, o cérebro não se forma. Foi uma constatação científica rasa e sem contestação”, lembra Naoum, pós-

²¹ Na edição do dia 29 de setembro de 2011, o jornal santista *A Tribuna* (OMS [...], 2011) noticia que a Organização Mundial da Saúde (OMS) coloca Cubatão novamente entre as cidades mais poluídas do mundo. Segundo a OMS, “Cubatão foi considerada [...] a segunda cidade mais poluída do Brasil (e a 204ª do mundo), com o registro de 48 microgramas de material particulado em suspensão por metro cúbico de ar. Em primeiro lugar está o Rio de Janeiro (144º do mundo) com 64 microgramas.” (OMS [...], 2011). A forma como o assunto foi abordado e divulgado pela agência foi contestada pela prefeita Márcia Rosa de Mendonça Silva (PT), uma vez que a os esforços realizados pela cidade nos últimos trinta anos teriam sido desconsiderados na metodologia. Além disso, a prefeita alega que o próprio relatório da Cetesb, utilizado pela OMS, demonstra que Cubatão encontra-se dentro dos parâmetros estabelecidos pelas regras ambientais do Estado de São Paulo (50 mcg/m³): “O próprio relatório da Cetesb utilizado pela OMS mostra que no Centro da Cidade a média em 2009 foi de 29 microgramas. O mesmo índice de Curitiba e muitas outras cidades de países desenvolvidos” (OMS [...], 2011). Seja como for, o artigo de Renata Janinski, Luiz Alberto Pereira e Alfésio Braga (2011), sobre a relação entre poluição atmosférica e internações hospitalares de crianças e adolescente em Cubatão, entre 1997 e 2004, corrobora a posição da OMS: “Este estudo mostrou que na cidade de Cubatão, entre a segunda metade da década de 1990 até 2004, apesar de haver uma redução nos níveis de poluição atmosférica desde o início de seu monitoramento, os poluentes analisados (PM₁₀, SO₂, NO₂ e O₃) apresentaram efeitos relevantes sobre a saúde dos moradores da cidade. Tal efeito foi avaliado pelas internações hospitalares por doenças respiratórias em crianças e adolescentes”, afirmam Jasinski, Pereira e Braga (2011, p. 2246). Os autores (JASINSKI; PEREIRA; BRAGA, 2011, p. 2249) concluem o estudo da seguinte forma: “Apesar dos esforços para reduzir os níveis de emissão de poluentes ao longo das últimas décadas na região da cidade de Cubatão, as concentrações dos poluentes encontradas durante o período de estudo mostram que ainda são mensuráveis e significativos os efeitos da poluição atmosférica sobre a saúde respiratória de crianças e adolescentes. Por conseguinte, sugere-se que os esforços sejam intensificados na busca da menor concentração possível a fim de minimizar os efeitos adversos da exposição aos poluentes do ar em uma área com grande concentração de indústria e crescente participação automotiva.”

doutor em bioquímica clínica pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, e ex-diretor da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José de Rio Preto (SP).

Esta matéria da *Folha de São Paulo*, de 2008, dimensiona bem o problema da poluição enfrentado por Cubatão naquele período:

Há 30 anos, Cubatão (58 Km de SP) ficou conhecida como a cidade dos “bebês sem cérebro”. Era tida também como uma das cidades mais poluídas do país. A relação foi quase imediata: especialistas apontaram as emissões das indústrias como o principal fator para o boom de casos de anencefalia. De 1978 a 1984, foram registrados 18 nascimentos de crianças anencéfalas. Medidas antipoluição foram tomadas. Em 1983, a Cetesb (agência ambiental de SP) implantou um programa de controle de poluição ambiental, que fixou um cronograma de redução de poluentes para as indústrias da cidade. Hoje, 25 anos depois do início do programa, a cidade ainda não tem a qualidade do ar considerada “excelente”, sobretudo em razão da emissão de gases por caminhões, mas tem 98% menos materiais particulados (poeira e fumaça) provenientes de indústrias, segundo estudo do Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo). Os casos de anencefalia também voltaram à normalidade. Segundo a Secretaria Municipal de Saúde, desde 2000 não são registrados mais de dois casos por ano – quando há cerca de 2.000 nascimentos em Cubatão. Em média, são considerados normais até dois casos para 1.000 nascimentos. (ACAYABA; REIS, 2008)

No dia 16 de setembro de 1982, o jornal santista *A Tribuna* publica uma matéria em que o cientista Reinaldo Azoubel, professor de Morfologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, alegava ter isolado o produto químico responsável pela má-formação congênita de crianças nascidas em Cubatão: seria “o anidrido sulfuroso, um dos nomes do dióxido de enxofre, substância das mais existentes em Cubatão” (DIÓXIDO [...], 1982). A partir do dado objetivo de que o problema era mais grave em Vila Parisi, Azoubel formulou a hipótese de que “alguma substância impedia o aproveitamento do ácido fólico”, prejudicando a formação do tubo neural dos fetos, devido à falta dessa “vitamina do complexo B que reduz riscos de malformações congênitas em bebês” (ACAYABA; REIS, 2008).

Em 1983 as emissões de material particulado no polo industrial chegavam a alucinantes 363 mil toneladas ao ano, quase mil toneladas por dia. Eram constantes os episódios críticos de poluição do ar na área industrial, que extrapolavam a casa dos 500 mcg/m³ (estado de emergência) por dia. O padrão de qualidade da legislação brasileira para o intervalo de 24 horas é de 150 mcg/m³. Um documentário de uma TV francesa traduziu ao mundo o que isso significava: as crianças de Vila Parisi nunca haviam visto flores nem borboletas, o que deu ao bairro a alcunha de Vale da Morte. (VALE [...], 2012)

Segundo o *Jornal Eletrônico Novo Milênio* (O VALE [...], 2013)²², a expressão Vale da Morte já havia sido utilizada antes pelo jornalista Randau Marques em matérias publicadas no *Jornal da Tarde*, de São Paulo (PINTO, 2005, p. 118), mas, de qualquer forma, foi a matéria do jornal norte americano que projetou Cubatão mundialmente, como sinônimo de poluição, tragédias humanas e morte.

Durante a sexta-feira, 24 de fevereiro de 1984, o vazamento de mais de meio milhão de litros de gasolina de exportação, das tubulações da Petrobrás, encharca o mangue sob a

²² Essas e muitas outras informações sobre Cubatão e as demais cidades da Baixada Santista podem ser consultadas no *Jornal Eletrônico Novo Milênio*, disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br>>.

favela de Vila Socó (oficialmente conhecida como Vila São José), outra favela cubatense. Conforme relatou o jornal a *Folha de São Paulo*, (MORTOS [...], 1984; EXPLOSÃO [...], 1984), faltando 15 minutos para meia noite – não se sabe exatamente qual teria sido o elemento de ignição, talvez uma ponta de cigarro acesa, jogada despretensiosamente, ou uma faísca qualquer – duas fortes explosões foram seguidas de um incêndio gigantesco que matou oficialmente 93 pessoas.²³

As palafitas e pinguelas de Vila Socó (Vila São José) arderam a mais de mil graus Celsius, incinerando as pessoas que moravam e transitavam sobre o mangue; muitas eram criança e idosos, e estavam dormindo no momento em que teve início o incêndio (MORTOS [...], 1984). Daí a suspeita de que o número de vítimas que foi divulgado não corresponda à realidade. Segundo o próprio sítio eletrônico da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (Cetesb), existem evidências de que o número de vítimas fatais do incêndio em Vila Socó pode ter sido bem maior do que o oficialmente divulgado pelas autoridades na época:

O número oficial de mortos é de 93, porém algumas fontes citam um número extra oficial superior a 500 vítimas fatais (baseado no número de alunos que deixou de comparecer à escola e a morte de famílias inteiras sem que ninguém reclamasse os corpos), dezenas de feridos e a destruição parcial da vila. (VILA SOCÓ, [?])

No dia 26 de fevereiro de 1984, o jornal *O Estado de São Paulo*, em matéria de capa intitulada *Tragédia em Cubatão*, noticia:

Cidade maldita e envenenada – A cidade dos meninos mortos, das crianças que nascem sem cérebro, do ar irrespirável, das intoxicações e das doenças respiratórias. O lugar mais feio e poluído do mundo, que assusta e enoja os cientistas estrangeiros que chegam para visitá-lo. Cubatão, o “Vale da Morte”, é um lugar terrível, uma cidade maldita e de atmosfera envenenada, sobre a qual já se fizeram centenas de estudos, sem que jamais se chegue a uma solução para sua gente. (TRAGÉDIA [...], 1984)

²³ Na opinião do advogado e jornalista cubatense Dojival Vieira dos Santos (O VALE [...], 2013), que também foi vereador na cidade, o incêndio de Vila Socó pode ser qualificado como um crime, afinal, “tudo o que aconteceu era absolutamente previsível. Desde o início do vazamento do oleoduto até a explosão, foram pelo menos seis horas, tempo suficiente para evacuar toda a vila. Além disso, o vazamento ocorreu porque o oleoduto estava corroído e não havia uma política de manutenção das instalações. [...] Logo depois da tragédia, começou a Operação Abafa, uma das maiores já feitas no país. Era o fim do regime militar. Havia interesse em reduzir o número de mortos para 93, porque a tragédia comprometia a imagem do regime militar. Mas quem fala em 508 mortos nem são os moradores, foram os promotores das investigações realizadas logo depois. E eles explicaram que o corpo humano, submetido a 1.000 graus Celsius por 15 minutos, desaparece, vira cinzas. [...] Queremos saber porque o inquérito foi arquivado e os responsáveis por esse crime não foram punidos. Na época, houve inquérito, foi oferecida a denúncia para 16 pessoas. O presidente da Petrobrás, Shigeaki Ueki, foi nomeado embaixador na União Europeia para escapar do processo, e o prefeito Osvaldo Passarelli obteve habeas corpus. Os outros 14 seriam condenados a penas de 7 a 12 meses de prisão, na primeira instância, e absolvidos pelo julgamento em segunda instância. Ou seja, ninguém foi punido.” Segundo o relato de uma professora que trabalhava na escola municipal onde estudavam crianças de Vila Socó, na época do incêndio: “Esse número, veio bem depois. O que que aconteceu? Muita gente pegou a mala e foi embora de Cubatão [...] Mas a família que morreu todos, foram meus alunos no Mato Grosso [escola municipal de educação infantil]. Morreu uma família inteira, mas eles estavam relacionados na lista. Hoje, fica muito difícil, de memória... muita gente pegava o dinheiro da indenização e voltava pro Nordeste, voltava pra Minas [Gerais]. [...] Eu acho que não chega a 500 [número de mortos], mas, com certeza, foi mais de 93.”

Quatro meses depois da tragédia de Vila Socó, a revista *Veja*, na edição do dia 4 de julho de 1984, volta a colocar a cidade de Cubatão no cenário público nacional, reforçando a denúncia sobre a tragédia humana de Vila Parisi – favela cubatense que deu origem ao bairro do Bolsão, contexto desta pesquisa –, como já havia feito o jornal norte americano *The New York Times*, quatro anos antes. Após descrever todas as mazelas da cidade, a matéria intitulada *Tragédia diária* termina com as seguintes palavras:

Em Vila Parisi, os exemplos de mães com casos de nascimentos de crianças defeituosas na família são comuns. Maria das Dores dos Santos, 26 anos, que mora há quatorze anos em Cubatão, em 1980 deu à luz trigêmeas e só uma das crianças sobreviveu. Uma delas não tinha braço e pernas, quando nasceu. A outra contraiu sarampo e morreu aos 9 meses. (TRAGÉDIA DIÁRIA, 1984)

Toda essa pressão sobre os agentes públicos e os capitães da indústria nacional, que se exerceu de forma aguda, num período muito curto de tempo (1980 a 1985), acabou precipitando profundas transformações na cidade de Cubatão, a começar pela proposta de extinção de Vila Parisi – o bairro operário-popular cubatense mundialmente conhecido pela exposição de seus moradores a índices insuportáveis de poluição, e que serviu de inspiração para o epíteto do Vale da Morte, conforme dito anteriormente.

Na década de 1970, o então governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins já havia se incomodado com a poluição de Cubatão: ao sobrevoar a região do polo industrial, notou que as nuvens da Baixada Santista possuíam cor avermelhada, devido às emissões da aciaria da Cosipa, o que levou o governante a manifestar a intenção de dar fim aquela situação (A VILA [...], 1992). Em 1983, o governador Paulo Salim Maluf, pretendeu acabar com Vila Parisi por meio de decreto, inclusive “ameaçando fechar as fábricas que não parassem de poluir”, oferecendo, em seguida, “juros subsidiados àquelas [fábricas] que quisessem colocar equipamentos antipoluentes” (A VILA [...], 1992). Mas essa tentativa também acabou frustrada, devido à falta de “cobertura financeira [por parte das] autoridades e representantes das indústrias” (A VILA [...], 1992).

Coube, porém, à gestão do governador André Franco Montoro o início do processo de remoção dos moradores de Vila Parisi, que começou efetivamente em 1986, mas só foi concluído em 1992. O processo de remoção foi deflagrado, principalmente, por dois motivos: as fortes chuvas e as enchentes que ocorreram em 1985; e, especialmente, devido ao susto causado pelo rompimento de um amonioduto da empresa Ultrafértil, na madrugada do dia 24 de janeiro de 1985, que precipitou a evacuação urgente do bairro (JASINSKI; PEREIRA; BRAGA, 2011).

Talvez a tragédia de Vila Socó, ocorrida um ano antes, tenha contribuído de alguma forma para o início das remoções em Vila Parisi, mas não é possível fazer esta afirmação,

devido à falta de evidências na imprensa que sustentem a relação entre o incêndio de 1984 e o vazamento de amônia em 1985. O jornal santista *A Tribuna* diz o seguinte:

Em fevereiro de 1985, depois de um longo período de chuvas fortes, o rompimento de um amonioduto da Ultrafértil, no chamado Setor Oito (área instável próxima à Estrada Cubatão-Guarujá), a menos de dois quilômetros da Vila Parisi, obrigou as autoridades a remover todos os moradores, por cautela.

Poucos dias depois, o então prefeito nomeado José Osvaldo Passarelli decretava o fim oficial de Vila Parisi e propunha a remoção dos moradores, progressivamente, para o Bolsão Oito, na interligação Anchieta-Imigrantes. Perdeu o cargo, sendo nomeado para seu lugar Nei Eduardo Serra. (A VILA [...], 1992)

Os antigos moradores de Vila Parisi, entrevistados nesta pesquisa, guardam muitas lembranças desse triste episódio, que foi a evacuação do bairro devido ao vazamento de amônia:

Eu era moleque naquela época. Às dez hora da noite, as pessoa passaram gritando: “Olha o gás! Olha o gás!” Foi uma correria lascada. Era criança, velho, mulherada, tudo correndo sem sabê o que fazê. O povo tava tão perdido que correu pro posto de saúde, e ficou entrando pela frente e saindo pelos fundo, dando volta no posto, sabe? Perdido. As empresa entraram em ação: puseram ônibus, caminhão e até o trem pra carregá as pessoa. As pessoa foram levada um pra cada lado. Eu mesmo, entrei num ônibus e fui pará na Vila Nova [bairro de Cubatão], minha irmã foi pará pra outro lado e minha mãe entrô no trem e foi pará no Guarujá. Imagine a preocupação de sabê se alguém da sua família tinha morrido!

O jornal *A Tribuna* conclui dizendo:

A amônia serviu para despertar o governo da letargia. Franco Montoro mandou o presidente da Cetesb, Werner Zulauf, comandar a recuperação ecológica de Cubatão. Com o apoio da comunidade, dinheiro financiado do Banco Mundial e conscientização de industriais (a recuperação foi liderada por Arthur Whitaker de Carvalho, da Carbocloro; Luiz Veiga Mesquita, da IAP; Décio Novaes, da Union Carbide; e Ribemont Lopes de Farias, da Copebrás), Nei Serra e, posteriormente, José Osvaldo Passarelli, conseguiram mudar para o Jardim Nova República os antigos moradores da Vila Parisi. (A VILA [...], 1992)

O local escolhido para receber as novas moradias de alvenaria que abrigariam os moradores egressos de Vila Parisi chamava-se Bolsão 8, ou, simplesmente, Bolsão. O terreno localizava-se no “quadrilátero formado pelas rodovias Anchieta-Imigrantes-Padre Manoel da Nóbrega e Interligação” e era, na verdade, uma antiga área de mangue que “tinha sido aterrada pelo ex-prefeito Carlos Frederico Soares Campos, exatamente para prever a realocação de moradores de áreas de risco” (A VILA [...], 1992).

Quanto à exoneração do prefeito Passarelli, que havia decretado o início da extinção de Vila Parisi, basta dizer que tudo não passou de uma disputa político-partidária em torno da famosa favela cubatense. Conforme o depoimento deste antigo morador de Vila Parisi, assessor parlamentar na câmara municipal, a história teria sido a seguinte:

Só que houve o Mar de Lama em Cubatão, denunciado pelo antigo jornal Cidade de Santos, onde o vereador Robertinho denunciava toda a sacanagem da Prefeitura com as empresa; obras superfaturadas. O governador do Estado na época era o Montoro. Aí, o Franco Montoro foi e já exonerou automaticamente o Campos [Carlos Frederico Soares Campos, prefeito biônico] que era prefeito [...] O Franco Montoro, em função desse Mar de Lama, exonerou o Campos e nomeou já o chefe do jurídico [da Prefeitura]; assumiu a Prefeitura o Passarelli. Só que o Passarelli era esperto também. Tava vendo que o PT [Partido dos Trabalhadores] tava pedindo diretas já, e tava pronto pra surgir a Diretas Já, [...] ele foi e decretou [a extinção de Vila Parisi] – porque a ONU dizia que tinha uma mancha negra em

Cubatão, que era Vila Parisi, que tinha o boato de criança que tinha nascido sem cérebro. Daí, ele sabendo que o Montoro já tava também preparando o decreto de extinção de Vila Parisi, o Passarelli foi lá e antecipou. Causou ira no governador do Estado, por essa decisão dele [...] Foi lá e exonerou ele também, entendeu? E colocou o doutor Nei Eduardo Serra, que representava a Indústria; aí, o Nei veio.

Por meio do decreto 4.045, de 28 de janeiro de 1985, Vila Parisi foi declarada área de utilidade pública, sendo desapropriados todos os seus lotes, com vistas a futuras indenizações aos proprietários; Vila Parisi foi “oficialmente extinta em 24 de maio de 1992” (VILA PARISI [...], 2013). No dia 24 de maio de 1992, o jornal santista *A Tribuna* anunciava a grande cerimônia de extinção de Vila Parisi:

Venha comemorar a Vitória da Vida. Amanhã, dia 24, às 3 horas da tarde, na antiga Vila Parisi, grandes espetáculos ao ar livre. Sensacional show de Roberto Carlos, orquestra e coral. Concerto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Demonstrações acrobáticas da Força Aérea Brasileira. Cubatão, a nossa Cidade-Símbolo da Ecologia merece esta homenagem e a sua presença. Compareça. (A VILA [...], 1992)

Para Celma de Souza Pinto (2005, p.124), os motivos que levaram industriais e políticos a empenharem esforços para extinguir a famosa favela cubatense de Vila Parisi, podem estar relacionados, ainda, a outros interesses:

Por um longo período, Vila Parisi simbolizou todas as consequências desastrosas que a poluição pode causar, e, com isso, teve início um movimento para sua extinção, que, para muitos, ocorreu devido aos interesses de algumas indústrias pela grande área que a vila ocupava.

Seja como for, terminava, assim, a sofrida história de uma das mais famosas favelas brasileiras, Vila Parisi, o “Vale da Morte”, e tinha início uma nova história: a história do Bolsão.

3.2. O Bolsão

O bairro que serviu de contexto para realização desta pesquisa é conhecido em Cubatão pelo nome genérico de “Bolsão”. Na verdade, Bolsão é o nome utilizado pelos cubatenses para se referirem a três bairros diferentes fundidos em um só: Jardim Nova República, conhecido como Bolsão 8, localizado na região central do Bolsão; Jardim João Paulo II, conhecido como Bolsão 7, localizado entre a Rodovia Anchieta e o Bolsão 8; e Jardim Real, também chamado de Bolsão 9, localizado entre a Rodovia dos Imigrantes e o Bolsão 8²⁴.

²⁴ A partir de 2011, com a construção de 2.694 novas moradias no Bolsão e com a chegada do grande contingente de moradores transferidos de áreas da Serra do Mar, dos bairros Cota e da Vila Esperança, o Bolsão 7 foi dividido em duas regiões, dando origem a mais um bairro, oficialmente denominado de Jardim Harmonia. Da mesma forma, o Bolsão 9, Jardim Real, viu surgir dentro de seus limites, um novo bairro, batizado oficialmente de Parque dos Sonhos. Contudo, se para a burocracia do governo do Estado de São Paulo as novas moradias deram origem a dois novos bairros, para a população em geral a única divisão

A ordem em que acabei de citar os três bairros segue a cronologia de fundação dos mesmos, ou seja, os primeiros moradores do Bolsão ocuparam a área hoje conhecida como Bolsão 8, a partir do mês de maio de 1986. Boa parte dos moradores do Bolsão 8 é egressa de Vila Parisi, famosa favela cubatense, mundialmente conhecida a partir da década de 1980 como Vale da Morte, oficialmente extinta em 1992.

Apesar de alguns antigos moradores, egressos de Vila Parisi, terem se mudado do Bolsão 8, aqueles que permaneceram parecem compartilhar um forte sentimento de identidade coletiva, derivado do passado em comum, das agruras vividas na antiga favela. Assim, ter vivido em Vila Parisi ainda é um elemento de legitimidade, autoridade e unidade entre os moradores do Bolsão 8; afinal, como eles costumam ressaltar, não sem certo grau de orgulho, “nóis se conhece desde moleque, nóis veio tudo junto pra cá, veio tudo da Vila, daquele sofrimento medonho”.

Talvez por isso o Bolsão 8 seja visto como a “elite do Bolsão”, a região com melhor infraestrutura no bairro e com a organização social mais estável. Por serem os pioneiros e por terem compartilhado os sofrimentos e a fama da antiga favela cubatense, os moradores do Bolsão 8 se vêm, e são vistos, como uma espécie de aristocracia no Bairro. É preciso considerar, entretanto, que a maior estabilidade do Bolsão 8 deriva de múltiplos fatores: o tempo em que essas pessoas estão no Bairro (desde 1986); a política habitacional adotada naquela época (o padrão de construção das habitações, com casas mais amplas e confortáveis, se comparadas aos apartamentos construídos em 2005 e 2006, no Bolsão 7, e em 2008, no Bolsão 9); o menor número de moradores existentes até 2008, o que facilitava a auto-organização da população e o atendimento das demandas sociais por parte da Prefeitura.

A diferenciação entre moradores novos e antigos, e o reconhecimento do pioneirismo dos moradores do Bolsão 8, têm favorecido o sentimento de rivalidade. Essa afirmação torna-se evidente neste episódio: uma briga entre dois alunos da Educação de Jovens e Adultos, um de 15 e outro de 18 anos de idade, matriculados na escola de ensino fundamental do Bolsão 8, mas moradores do Bolsão 9, recentemente transferidos da Cota 200 para o Bolsão (2014) pelo

aceitável continua sendo a tradicional divisão entre bolsões 7, 8 e 9, isso quando não prevalece o nome genérico de “Bolsão”. De fato, a divisão administrativa oficial de Cubatão encontra-se, desde a publicação do decreto municipal 9.410/2009, em discussão na cidade: “Cubatão não tem ainda uma legislação que defina quais os bairros e os seus limites, ou suas denominações oficiais. Assim, áreas de invasão, conjuntos residenciais construídos pela iniciativa pública ou empresas particulares, simples quarteirões, antigos ‘bairros’ operários, às vezes com mais de uma denominação, acabam sendo chamados de bairros, e uma consulta aos mapas mostra que – mesmo na área central e mais antiga da cidade – diversas áreas aparecem como glebas, por falta dessas definições. Os limites também se confundem e se interpenetram, e nem houve tempo para firmar tradições, dificultando a produção cartográfica e a própria gestão municipal” (ABAIRRAMENTO [...], 2012).

Programa de Recuperação Socioambiental da Serra do Mar, do Governo do Estado de São Paulo²⁵.

Após a intervenção do pessoal da escola, o rapaz de 18 anos foi embora para casa e o garoto de 15 anos foi conduzido à sala da direção da escola. A mãe do garoto de 15 anos foi avisada pelos vizinhos sobre a briga e compareceu imediatamente à escola, para socorrer o filho, pois temia que este tivesse se envolvido em alguma confusão com os moradores do Bolsão 8. Na sala da direção da escola, a mãe do garoto disse o seguinte:

Logo pensei que tivesse arranjado encrenca com o povo do 8. Mas agora que eu sei que ele brigou com o A. [rapaz de 18 anos, envolvido na briga]. Não tem problema. O A. eu conheço a mãe dele, conheço ele desde pequenininho; já peguei esse moleque no colo, sabe? Pode deixá que eu resolvo. Lá na Cota [bairro de origem] nós corria tudo junto, nós vivia em sintonia, nós comia praticamente no mesmo prato. Depois que viemos pra cá, cada um qué se sai sozinho.

Na verdade, o Bolsão passa, atualmente, por um processo agudo de desorganização, de desregulamentação das relações sociais. O incremento de mais 7.052 moradores, em um curtíssimo período (até 2010, o Bolsão possuía 5.889 moradores), tem criado inúmeros problemas sociais e agravado outros já existentes. Desde a chegada dos primeiros moradores, em 1986, o Bolsão tem passado por diversas ondas migratórias, mas nada se compara ao recente grande fluxo de remoções, feitas “a toque de caixa” pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio de sua agência de habitação, a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU)²⁶.

²⁵ “Lançado pelo Governo do Estado no início de 2007, o Programa de Recuperação Socioambiental da Serra do Mar tem como objetivo garantir a recuperação ambiental do Parque Estadual da Serra do Mar. A ação prevê o atendimento de 7.760 famílias moradoras de áreas do Parque. Ao todo, 5.350 famílias deverão deixar áreas de risco ou de preservação ambiental na Serra do Mar. Para receber essas pessoas, a CDHU [Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano] desenhou três bairros em Cubatão: o residencial Rubens Lara, no Jardim Casqueiro, e os residenciais Vila Harmonia e Parque dos Sonhos, que somam 3.594 moradias. Desde o início do programa, 1.699 famílias já deixaram as áreas de risco da Serra do Mar. Destas, 1.068 foram para novas moradias da CDHU, sendo 596 em Cubatão e 472 em outros municípios da Baixada Santista. Outros 631 recebem mensalmente auxílio moradia de R\$ 400,00, que será pago até que seja finalizada uma moradia definitiva pela companhia. Além de novas moradias, a CDHU promete urbanizar os bairros Cota 95/100, Cota 200, Pinhal do Miranda e Fabril e dar a posse do imóvel para as 2.410 famílias que ficarão em áreas da Serra do Mar.” (GOVERNO [...], 2011).

²⁶ O Bolsão 8 recebeu, em 1986, 336 famílias, ou 1.525 pessoas, egressas de Vila Parisi, dando início ao novo núcleo habitacional da Cidade. Em 1998, outras 2.553 pessoas foram transferidas para o Bairro. Além das 982 casas previstas no projeto original, foram construídas outras 100 casas, para acomodar idosos que não tinham familiares, que moravam sozinhos em Vila Parisi. Sendo assim, o total de habitações entregues no Bolsão 8 foi de 1.082 casas. Entre 1992 e 2006, aproximadamente 2.000 pessoas ocuparam a atual área do Bolsão 7, tendo sua situação regularizada a partir de 2005, com a construção de 620 moradias pela CDHU. Em 2008, o bairro recebeu mais 160 famílias egressas do Jardim São Marcos, remanescentes de processo de extinção de Vila Parisi. Até 2010, o Bolsão contava com uma população estável de 5.889 pessoas, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Curiosamente, a Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Cubatão (Seplan) informa um número de 7.224 pessoas vivendo no Bolsão em 2010, diferente, portanto, do Censo/IBGE 2010. Já os funcionários públicos que trabalham nos serviços de educação, saúde e assistência social no Bairro acreditam que as duas cifras estejam subestimadas. Há suspeita de que existam ao menos 20.000 moradores atualmente no Bolsão. Seja como for, o ano de 2011 marca, definitivamente, o início do processo de desorganização e desestabilização do Bairro, a partir da chegada de 7.052 novos moradores,

Seja como for, o Bolsão 8, ou Jardim Nova República, foi o bairro que deu origem ao núcleo habitacional do Bolsão. Segundo o *Jornal Eletrônico Novo Milênio*, o Jardim Nova República pode ser definido como:

Loteamento regular, promovido pela prefeitura de Cubatão, a partir de 1985, em uma área antes conhecida como Bolsão 8, abrangendo esse nome, em sentido estendido, também os bolsões 7 e 9, laterais. Fica às margens da via de interligação Anchieta-Imigrantes pela Baixada Santista. O nome Nova República está relacionado com a eleição do presidente Tancredo Neves, que morreu antes de assumir o cargo em 21 de abril de 1985. O núcleo era destinado a receber a população removida do enclave residencial Vila Parisi, então existente no Polo Industrial. (JARDIM [...], 2014)

A ocupação efetiva do bairro teve início em 1986, e foi dividida em duas fases. A primeira fase contou com a entrega de nove quadras, para abrigar 336 famílias, num total de 1.525 novos moradores (SEGUNDA [...], 1986). A segunda fase foi dividida em duas etapas e teve início com a publicação do edital para concorrência pública, pela Prefeitura Municipal de Cubatão, em 23 de julho de 1986, para a construção das 646 moradias restantes, uma vez que o projeto inicial previa 982 moradias (SEGUNDA [...], 1986).

As transferências ocorriam nos finais de semana, com a ajuda de caminhões cedidos pela Prefeitura ou contratados pelos próprios moradores (NOVO [...], 1986). A ordem em que as famílias seriam transferidas era decidida por sorteio, a partir de cadastros preenchidos antes da desapropriação de Vila Parisi. Foram priorizadas as famílias que pagavam aluguel em Vila Parisi, pois nem todos os moradores da antiga favela eram proprietários dos barracos. Na verdade, os proprietários, muitas vezes, nem moravam em Vila Parisi, apenas dividiam um terreno ou gleba no maior número de lotes possível e alugavam para que as pessoas construíssem seus barracos.

Em junho de 1986, um mês depois das primeiras transferências de moradores, a Prefeitura Municipal de Cubatão tentava minimizar os problemas de infraestrutura, consequência da falta de planejamento, uma vez que tanto o poder público quanto a iniciativa privada estavam efetivamente ausentes no bairro:

Os moradores do Bolsão 8 já contavam com o fornecimento de gêneros de primeira necessidade. A Secretaria de Finanças da Prefeitura acertou com uma padaria de Vila Parisi a entrega de pão, leite e outros produtos. Aos sábados, o ônibus da Cobal [Companhia Brasileira de Alimentos, grupo atacadista paulista adquirido pelo Grupo Sonda, em 2008] estará no bairro e aos domingos, uma feira-livre na entrada do núcleo habitacional. O transporte para aqueles moradores vem sendo feito pela Viação Santos-Cubatão, com uma linha, já em funcionamento, que liga o Bolsão 8 ao Jardim Casqueiro, nas proximidades do Supermercado Peralta, no horário das 5h20 às 20h30.

O atendimento médico funcionará precariamente na Escola de 1º Grau, em consonância com o Pronto Socorro Central até que o Centro Comunitário fique pronto, onde será

vindos das mais diversas regiões da cidade, áreas de risco e áreas de proteção ambiental, sem um aumento proporcional na oferta de serviços públicos de consumo coletivo, para atender à nova e crescente demandada população. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

instalado o Serviço de Atendimento Médico nos moldes do Pamos [Posto de Atendimento Médico, Odontológico e Social, antiga nomenclatura das atuais Unidades Básicas de Saúde]²⁷. A ocupação da Escola é possível porque a mesma somente será ativada no próximo ano, pois os alunos foram transferidos para a escola estadual de 1º e 2º Graus Humberto de Alencar Castelo Branco, no Jardim Casqueiro. (NOVO [...], 1986)

Hoje, passados vinte e nove anos do início da ocupação do bairro, o Bolsão 8 continua a conviver com muitas carências. As ruas são escuras e mal sinalizadas, faltam espaços adequados para o lazer de crianças e idosos, os sistemas de saúde e de educação estão sobrecarregados e nem mesmo a iniciativa privada tem dado conta das necessidades e expectativas – sempre crescentes – dos moradores.

Para se ter uma ideia da falta de planejamento, que constitui a regra dos programas habitacionais no Brasil, os moradores do Bolsão ainda não contam com serviços essenciais como agências bancárias, lotéricas ou mesmo uma agência dos Correios. Dessa forma, o pagamento de contas e o envio de cartas – uma necessidade dos moradores, já que muitos deles têm parentes no Nordeste do país, e nem todos têm acesso à Internet – costuma ser feito no centro da cidade ou no bairro vizinho, o Jardim Casqueiro, que possui uma pequena agência bancária, uma agência dos Correios e *Lan Houses*.

Quando incitados a falar sobre a falta de infraestrutura no bairro, os moradores respondem:

O Bolsão não tem nada! Isso aqui é uma vergonha, viu? Com o tanto de gente que tem aqui, era pra nós tá sendo mais bem atendido. Quando nós tem que pagá uma conta, temo que andá até o Casqueiro ou pegá uma lotação *até Cubatão*. Aqui já é o maior colégio eleitoral, sabe? Na eleição, todo mundo vem caça voto aqui; depois, é nabo no povo! (grifo meu)²⁸

²⁷ Os Pamos – Posto de Atendimento Médico, Odontológico e Social – foram criados na gestão do prefeito Oswaldo Passarelli e faziam parte da estratégia de descentralização da Secretaria de Assistência Social do município. Depois, com a Política Nacional de Saúde, os Pamos foram transformados em Unidades Básicas de Saúde (UBS). Hoje, onde havia planejamento para a implantação do novo modelo de atendimento médico oferecido pela Prefeitura de Cubatão, as UBS se chamam Unidades de Saúde da Família (USF). Alheia a toda essa mudança de nomenclatura, a população continua se referindo aos postos de saúde do município pelo antigo nome de Pamos.

²⁸ É interessante notar a falta de identidade entre os moradores do Bolsão e o ente federado “Cubatão”. Os moradores do Bolsão (assim como dos demais bairros periféricos de Cubatão) costumam distinguir o bairro do Centro, ao qual insistem em chamar de Cubatão, como se aquele não fizesse parte do município. Assim, o bairro parece ser um ente federado próprio, a parte da municipalidade, algo muito parecido com a Estalagem São Romão, a República do Cortiço, de Aluísio Azevedo (1997, p. 113), onde o sentimento de pertencimento dos moradores em relação ao bairro torna-se mais evidente em momentos de crise, revelando um senso aguçado de coletividade e de defesa da “comuna, onde cada um tinha a zelar por alguém ou alguma coisa querida.” Sem pretensões científicas de explicar este fenômeno, é possível afirmar, mesmo empiricamente, que esse tipo de diferenciação bairro-cidade se repete em outras cidades com características similares às de Cubatão, com prevalência de classes populares, como é o caso de Osasco e Diadema, por exemplo. Diferente, portanto, de cidades com o perfil mais elitizado, como é o caso de Santos, onde os moradores se referem ao Centro da Cidade por “Centro” ou, simplesmente, “Cidade”. Contudo, existe ainda outra peculiaridade entre os bairros cubatenses: o Jardim Casqueiro, bairro periférico, reduto da classe média, vizinho à cidade de Santos. O Casqueiro também é visto pelos cubatenses como um bairro distinto, mas, diferente dos demais bairros periféricos da Cidade, essa diferenciação nega não apenas o Centro, ou Cubatão, mas também os demais bairros periféricos. O “casqueirense” parece nutrir um sentimento de emancipação em relação à Cidade de Cubatão, como se o bairro fosse autossuficiente, superior ao resto da municipalidade, uma quase Santos.

Os moradores do Bolsão 7 formam o segundo grande grupo de pessoas a ocupar o Bolsão. Em 1992, a Prefeitura Municipal de Cubatão, sob a gestão do prefeito Nei Eduardo Serra, concedeu autorizações de ocupação, chamadas de Certificados de Aquisição, que permitiam a famílias que morassem em áreas de risco, de proteção ambiental ou que não tivessem casa própria construir seus barracos na área do atual Bolsão 7. Ao que tudo indica, os certificados não passavam de uma manobra eleitoral do prefeito Nei Serra, em final de mandato: cassados, logo em seguida, em 1993, por seu sucessor, José Osvaldo Passarelli²⁹, por meio do decreto 6.932/93, os certificados perderam validade e o Bolsão 7 passou a ser considerado área de invasão (BOLSÃO 7, 2012).

A partir de então, as pessoas que haviam construído seus barracos na área do Bolsão 7, na expectativa de serem contempladas com a casa própria, em um futuro projeto habitacional do governo, passaram a engrossar o contingente de favelados de Cubatão, tornando-se invasores. Iniciava-se, assim, o percurso que levaria o Bolsão 7 a se tornar a próxima área do Bolsão a ser urbanizada, por meio de mais um programa habitacional na cidade.

Segundo o *Jornal Eletrônico Novo Milênio* (BOLSÃO 7, 2012), o Bolsão 7 era definido na época como:

Área de invasão, com projeto habitacional em processo de estudos, situada entre a Via Anchieta e Jardim Nova República (o antigo “Bolsão 8”). [...] A área tem capacidade para receber conjuntos habitacionais que atenderiam a 1.000 famílias, possivelmente procedentes de áreas de risco ou inseridas em áreas de proteção ambiental no Parque Estadual da Serra do Mar. Em 12 de janeiro de 2005 começou a construção de um conjunto habitacional com 620 apartamentos nesse local. As obras foram iniciadas um mês depois [...] A previsão [era] de que as obras fossem concluídas em 2007.

Apesar da previsão inicial, as primeiras unidades do novo Conjunto Habitacional João Paulo II (Bolsão 7) foram entregues alguns meses depois do início das obras. Assim, o “primeiro morador recebeu as chaves em 19 de setembro de 2005” (BOLSÃO 7, 2012), mas as obras só foram totalmente concluídas em 13 de dezembro de 2006. Apesar da entrega adiantada, o percurso que levou à materialização do novo conjunto habitacional foi bastante truncado. Os jornais da época relatam a demora no início das obras e as divergências entre Prefeitura e Governo do Estado.

²⁹ Faz parte do folclore político eleitoral cubatense a disputa encarniçada entre os prefeitos José Osvaldo Passarelli e Nei Eduardo Serra, que se alternaram no poder municipal por quase vinte anos, entre as décadas de 1980 e 1990. Passarelli foi prefeito da cidade em três ocasiões: de 18/02/1982 a 05/02/1985; de 01/01/1986 a 31/12/1988; de 01/01/1993 a 31/12/1996; Nei Serra, por sua vez, também foi prefeito da cidade por três vezes: de 06/02/1985 a 31/12/1985; de 01/01/1989 a 31/12/1992; de 01/01/1997 a 31/12/2000. Segundo relatos de moradores e servidores da Prefeitura, logo que um dos dois adversários assumia o Poder Executivo municipal, as escolas eram pintadas conforme as cores que representavam o candidato eleito. Assim, a cada mudança de mandato, todas as escolas eram pintadas de verde, quando Passarelli vencia as eleições, ou de azul, quando o vencedor era Nei Serra. Sobre a galeria de prefeitos de Cubatão, consultar o sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Cubatão. Disponível em: <<http://www.cubatao.sp.gov.br/historia/galeria-prefeitos/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

A matéria do jornal santista *A Tribuna*, publicada na edição do dia 28 de julho de 2001, aborda o problema dos moradores do Bolsão 7 a partir do déficit habitacional em Cubatão que, segundo a matéria, era, naquele ano, de 15 mil moradias:

É de cerca de 15 mil moradias o déficit habitacional de Cubatão, conforme estimativa da gerência de Planejamento da Prefeitura. Mas, a cada dia que passa, com a chegada de levas de imigrantes – principalmente trabalhadores trazidos de fora por empreiteiras, alguns acompanhados de famílias – esse número cresce, juntamente com a quantidade de favelas. Essa estimativa acaba de ser confirmada pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), com base no número de inscrições, 11.485 no total, feitas por famílias habilitadas para concorrer ao sorteio dos apartamentos que serão construídos no Bolsão VII. O sorteio será realizado no máximo em 30 dias, no Kartódromo Municipal, em ato que contará com a presença do governador Geraldo Alckmin. Serão selecionadas 755 famílias, sendo 503 titulares e 252 reservas. As reservas se explicam: cada família sorteada passará por um processo seletivo, devendo provar que os respectivos chefes residem há mais de três anos na Cidade, ou nesse mesmo período trabalham em Cubatão. (DÉFICITE [...], 2001)

Ainda segundo a matéria do jornal santista:

Os apartamentos serão construídos pelos próprios sorteados, na área doada pela Prefeitura, de 50 mil m², situada entre a Via Anchieta e o Jardim Nova República, com entrada pela marginal da interligação Anchieta-Imigrantes.

Além das 503 unidades, serão construídos mais 117 apartamentos, em prédios de cinco andares (térreo e mais quatro), destinados a famílias que já residem na área. Cada um deles terá dois quartos e dependências (47 m²).

As prestações equivalerão a 20% da renda familiar. A Prefeitura doará o terreno e a infraestrutura, instalando água, luz e rede de esgoto. A CDHU aplicará R\$ 10,8 milhões no empreendimento.

A doação do terreno do Bolsão 7 à CDHU foi uma das primeiras providências tomadas pelo prefeito Clermont Silveira Castor, logo que assumiu o governo, no início do ano. (DÉFICITE [...], 2001)

Um ano e nove meses depois da primeira matéria, o mesmo jornal *A Tribuna*, em matéria datada do dia 15 de abril de 2003, denuncia a demora na construção do novo conjunto habitacional cubatense:

A burocracia do Governo do Estado está prejudicando as famílias residentes em barracos no Bolsão 7, em Cubatão (núcleo favelado instalado em áreas situadas entre a interligação Anchieta-Imigrantes) e também a outros pretendentes aos 620 apartamentos, já sorteados, que a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) e a Prefeitura pretendem construir nessa área.

[...] Os 620 sorteados, entretanto, aguardam há 17 meses que o Departamento de Avaliação de Impacto Ambiental (Daia) – órgão técnico da Secretaria de Estado do Meio Ambiente – conceda a licença ambiental para que a Prefeitura, utilizando recursos já autorizados pelo governador, construa esse conjunto habitacional. (BUROCRACIA [...], 2003)

No dia 11 de janeiro de 2005, a Assessoria de Imprensa da Prefeitura de Cubatão emite nota sobre o assunto, indicando que o problema seria, finalmente, resolvido:

O início da construção do conjunto demorou vários anos até que fossem resolvidos alguns entraves ambientais. Serão 36 blocos de quatro andares e mais o térreo. Os apartamentos, de 41 metros quadrados, terão dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Cada unidade vai custar R\$ 27 mil para os contemplados, que poderão pagar em 25 anos, sendo que as prestações variam conforme a renda do morador e não podem ultrapassar 25 % do rendimento familiar. (BOLSÃO 7, 2012)

No dia seguinte, 12 de janeiro de 2005, a Assessoria de Imprensa da Prefeitura de Cubatão confirma a informação que todos esperavam:

Começou na tarde desta quarta-feira (12), com a presença do governador Geraldo Alckmin, a construção de 620 apartamentos no Bolsão 7, em Cubatão. A obra, que será executada em

um prazo de dois anos pela Galvão Engenharia S/A, vencedora do processo de licitação, irá beneficiar 106 famílias que moram no bairro e outras 514 já contempladas em sorteio público, realizado há cerca de três anos, pelo próprio governador, em visita a Cubatão. Cerca de 100 pessoas entre autoridades, lideranças comunitárias e moradores, compareceram ao ato simbólico, em que Alckmin e o prefeito Clermont Castor cravaram as primeiras estacas para a edificação das moradias. (BOLSÃO 7, 2012)

As transferências, segundo uma moradora da época, hoje presidente da associação de moradores do Bolsão 7, aconteceram em duas etapas, confirmando as informações então divulgadas pela imprensa da época. Ela própria só foi transferida de seu barraco para um apartamento em 2006, no segundo grupo a receber as chaves.

Quanto ao nome do bairro, Jardim João Paulo II, esta mesma moradora relata o seguinte:

Eu vou te falá uma coisa, olha, nós queria Jardim Conquista, aqui. Porque seria uma conquista da gente. Mas, Cubatão tudo coloca nome de morto! Nunca vi [...] [Quem escolheu o nome do bairro] foi a Prefeitura e o CDHU, ninguém perguntô pra nós se era isso que a gente queria.

Na verdade, os moradores do Bolsão 7 foram contrariados desde o início do programa habitacional. Conforme os relatos de moradores antigos, a expectativa era de que fossem construídas casas, como havia sido feito para moradores do Bolsão 8, e não apartamentos, como acabou acontecendo. Além disso, os relatos sobre o processo de negociação para a implantação do bairro revelam o jogo político da Cidade, bem como a reação popular a esse jogo:

Até então a gente não sabia a história certa. [...] Antes do Nei Serra saí, nós fomo lá no Governo do Estado, pro Nei Serra ir passando o Bolsão 7 [o terreno] pro Estado. Nós fomo como convidado do Nei Serra, prá fazê o oba, oba. [...] Ele organizô e levô a gente pra fazê o oba, oba pra ele. Ele alugô os ônibus, deu lanche e tudo, e nós fomo. Aí, quando nós chegamo lá em cima, ficamo sabendo [que seriam construídos apartamentos] [...] Aí, a gente ficô com uma raiva! Caramba, né?

Naquela época, antes da construção dos prédios e da legalização do bairro, quando foram cassados os Certificados de Aquisição e o bairro foi caracterizado como área de invasão, a população teve que lidar, após a derrota nas urnas do prefeito Nei Serra, com a mágoa do prefeito de oposição eleito, José Osvaldo Passarelli:

Aí, o Nei Serra saiu, porque acabô o tempo dele. No dia 31 de julho, ele não podia mais fazê campanha. Aí, quem ganhô? Meu Deus do céu, o Passarelli! Aí, entramos bem. O povo aqui votaram tudo no Nei Serra. Daí, a raiva maior do Passarelli foi essa. Ele deixô água por colocá... O Nei Serra deixô tudo preparado pra ele ligá., mas eles não ligaram. O Passarelli só foi ligá no fim do mandato dele.

A presidente da associação de moradores do Bolsão 7 lembra, ainda, que a birra do novo prefeito com os moradores do Bairro, reduto eleitoral do prefeito derrotado, não provocou o recuo da organização popular. Pelo contrário, só fez aumentar a resistência dos moradores às intervenções da Prefeitura. Conforme a presidente da associação de moradores do Bolsão 7:

Eu aqui briguei muito. Aqui tinha vigilante [empresa de segurança terceirizada, contratada pela Prefeitura para garantir a segurança do bairro], você não podia entrá com móveis, você

não podia comprá uma televisão, você não podia comprá nada! O Passarelli não deixava a gente mudá uma telha de lugar. Aí, eu arrumava muita briga. Eu era briguenta demais. Arrumava briga com os vigilante, chamava eles de amendoim [devido à cor bege do uniforme dos vigilantes], e ia pra cima deles. Um dia, o prefeito mandô um pessoal aqui pra pegá uma torneira pros guarda, aí eu falei: vai pegá não! Só tinha quatro torneira. Que essas torneira são quatro e são dos morador. Se a Prefeitura quisé ela vai colocá água pra eles par-ti-cu-lar. Aí, puxaram lá do colégio pra eles. Colocaram luz pra eles, separado, mas não colocaram luz pra nós. Nós sofremo muito.

Apesar de todo o sofrimento, os moradores do Bolsão 7 acabaram, finalmente, conquistando a sonhada casa própria, bem como a legalização do bairro. Assim, no dia 13 de dezembro de 2006, os 32 blocos, com 620 apartamentos, foram definitivamente entregues pela CDHU, para a acomodação dos mais de dois mil moradores (CONJUNTO [...], 2012).

Entretanto, a luta dos moradores por condições dignas de moradia estava longe de ter um fim, e quatro anos depois, no dia 30 de junho de 2010, os problemas sociais da população do Bolsão 7 voltavam a ser notícia na região, agora no noticiário da *TV Tribuna*, afiliada da *Rede Globo* na região, em matéria intitulada *Moradores do conjunto habitacional João Paulo II pedem ajuda*:

Os cerca de dois mil moradores do Conjunto Habitacional João Paulo II, no Bolsão 7, em Cubatão, pedem ajuda. A rede de esgoto e obras de um outro conjunto habitacional dificultam a vida de quem mora no local.

De acordo com o morador Paulo Libório Júnior, a rede de esgoto é um problema desde que mudou para o local. “De tempo em tempo, ele corre a céu aberto e prejudica os moradores. Quando existe um estrangulamento maior, isso se reflete nos prédios”.

De acordo com o secretário de habitação Vagner Moura, a prefeitura promete ainda este ano reforçar a pavimentação e resolver o problema do esgoto. “Foi entregue em 2007 a pavimentação do conjunto onde se previa somente a circulação de veículo leve. Hoje, circulam caminhões, ônibus e, para agravar a situação, ainda há obras da CDHU, que de certa forma prejudicam o local”. (CONJUNTO [...], 2012)

As obras que tanto atormentaram a vida dos moradores do Bolsão 7 faziam parte de um novo programa habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU): a construção do Conjunto Habitacional Jardim Harmonia ou Vila Harmonia.

Segundo o *Jornal Eletrônico Novo Milênio*, o Jardim Harmonia pode ser definido como:

Conjunto residencial construído pelo governo estadual na área do Bolsão 7, para receber famílias que deixaram áreas de risco ou de proteção ambiental na Serra do Mar. Inaugurado em 22 de janeiro de 2011 com a entrega das chaves de 32 residências, continuou sendo ampliado, com mais 165 residências nos meses seguintes; teve mais 217 inauguradas em 19 de novembro de 2011, outras 186 entregues em 6 de janeiro de 2012, completando o total de 600 residências. (VILA HARMONIA [...], 2012)

Antes, porém, da chegada dos moradores do Residencial Vila Harmonia, foi transferido para o Bolsão, em 2008, o terceiro grande contingente de pessoas, vindas do Jardim São Marcos, também conhecido, pejorativamente, como “Maracangalha”³⁰, ou simplesmente “Maraca”, devido à presença de prostíbulos no local.

³⁰ Eternizada na música de Dorival Caymmi, Maracangalha é, precisamente, um “distrito de S. Sebastião do Passe [Estado da Bahia]. Primitivamente pertenceu à Vila de S. Francisco do Conde. Abrange uma área de 900

Localizado na área próxima à antiga favela de Vila Parisi, o São Marcos foi o primeiro loteamento de Cubatão, criado em 1956 para atender às necessidades da indústria, conforme esclarece o *Jornal da Cidade* (ATÉ [...], 2008). Com a transferência dos moradores da favela de Vila Parisi para o Bolsão 8, entre 1986 e 1992, permaneceram na região do polo industrial aproximadamente 330 pessoas. Dessa forma, os remanescentes do processo de extinção de Vila Parisi deram continuidade ao núcleo habitacional do Jardim São Marcos. Segundo o jornal *Expresso Popular*, eram aproximadamente 136 famílias, que compunham “um dos núcleos mais carentes de Cubatão” (FAMÍLIAS [...], 2008).³¹

O Jardim São Marcos sempre foi visto como a favela da favela, desde os tempos de Vila Parisi, ou seja, um núcleo habitacional extremamente marginalizado, mesmo entre os moradores da também marginalizada Vila Parisi. Por isso, não é um exagero considerar a população do Jardim São Marcos como um dos grupos sociais mais vulneráveis de Cubatão. A própria forma como as pessoas costumam se referir ao núcleo habitacional do São Marcos, pelo apelido de “Maracangalha”, ou “Maraca”, denuncia esse fato.

A história desse apelido teve início em 1957 quando o prefeito Luis Camargo Fonseca e Silva transferiu todos os prostíbulos do antigo Centro de Cubatão (Largo do Sapo), surgidos entre 1918 e 1925, para o Jardim São Marcos. Segundo o memorialista Ayres de Araújo Coutinho (2007), uma das prostitutas das “casas especializadas nesse tipo de comércio”,

a mil hectares, com população de umas 3 mil almas. Seus habitantes vivem todos em função (ou por causa) da indústria e lavoura da cana-de-açúcar. Aí está localizada uma das maiores usinas do Estado, a Cinco Rios. Sua origem se prende ao antigo engenho da Fazenda Maracangalha (do qual nasceu a cidade), e em algum tempo se chamou também Usina Maracangalha” (ALENCAR, 1957, p. 42). Segundo a matéria de Inácio de Alencar, publicada em 1957, no número 250, da *Revista Manchete*, a inspiração para o samba de Caymmi teria “[...] origem num fato curioso, contado pelo poeta das praias da Bahia, numa roda de amigos, quando recentemente, esteve em sua velha casa. Explicou que, nos bons tempos de boemia em Salvador, tinha um companheiro, que, apesar dos seus poucos recursos, sustentava duas famílias. Para isso, dava um murro danado, vendendo mil e uma coisas, dia e noite, entre uma pinga e outra. Como negociava com gente de Maracangalha, toda vez que queria passar alguns dias com a segunda mulher (viviam ambas em Salvador), dizia para a primeira: ‘Eu vou para Maracangalha, mulher’” (ALENCAR, 1957, p. 42-43). Sobre a origem do nome Maracangalha, a matéria explica que: “Em época remota, que ninguém sabe precisar, mas que deve ter aí seus 200 anos, nos primórdios dos antigos engenhos, bandos de ciganos acampavam ali, constantemente, em suas andanças pelo sertão. Ao prepararem os animais para as viagens, gritavam uns para os outros: ‘Amarra a cangalha’. Os pretos escravos pegaram a coisa e passaram a repetir a palavra deturpada, para zombar dos ciganos. Com o passar dos tempos, o uso se arraigou e Maracangalha entrou para a geografia do Brasil” (ALENCAR, 1957, p. 42). Importante dizer que o Jardim São Marcos, em Cubatão, não foi o único lugar no Brasil cujo nome foi inspirado pela cidade baiana, como sinônimo de prostituição. Em Criciúma, na região carbonífera do Estado de Santa Catarina, o fenômeno se repetiu, conforme descrito na pesquisa de Adriana Fraga Vieira (2008).

³¹ Alguns jornais da época indicavam a existência de 160 famílias no Jardim São Marcos. Mas, na verdade, o núcleo habitacional do São Marcos abrigava 136 famílias. Os 160 apartamentos previstos pelo programa Habitar Brasil-Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a serem construídos no Bolsão 9, atenderiam às 136 famílias do São Marcos e também a famílias de outras localidades próximas, como o núcleo habitacional Raiz da Serra, conforme indicado na matéria do *Jornal da Cidade*, publicada em 25 de abril de 2008 (ATÉ [...], 2008), e no jornal cubatense *Reação Popular*, publicado no dia 2 de agosto de 2008 (DRAMA [...], 2008).

chamava-se “Maracangalha”. Assim surgiu o apelido do núcleo habitacional do São Marcos, que passou a ser sinônimo de prostituição em Cubatão.

O preconceito contra os *maracas* muitas vezes impedia-os de criar as condições necessárias para a superação da realidade de miséria e privações a que estavam submetidos. Conforme o depoimento dessa antiga moradora do “Maracangalha”, apesar de habitarem entre as fábricas do Polo Industrial de Cubatão, os mercados formal e informal de trabalho na indústria encontravam-se hermeticamente fechados para os moradores do São Marcos:

Nóis trabalhava mais na areia. Os homem. Era pouquíssimo os que trabalhava nas fábrica. Eles tirava areia no rio e vendia a areia. Antigamente dava dinheiro, hoje não, porque é proibido. Muitas mulher também trabalhava [na areia], outras ficava em casa cuidando dos filho, né? Mas muita gente trabalhava na areia, tirando areia. [...] Quem tinha um pouquinho mais de estudo trabalhava nas firma, mas era poucas pessoa que trabalhava. Porque existia aquele preconceito de que a gente não... nem chegava na porta das fábrica. Preconceito do São Marcos, porque aquelas coisa de achá que todo mundo era prostituta, que os marido da gente era tudo bandido. Então, ninguém dava serviço pra gente.

Além das dificuldades de acesso à riqueza produzida socialmente, as classes populares precisam lidar, cotidianamente, com forças sociais que operam no intuito de rebaixar sua autoestima. Contudo, o enfrentamento dessa realidade, em que a probabilidade de fracasso é efetivamente maior que a de uma vitória real, ocorre por meio de mecanismos históricos e culturais complexos, muitas vezes incompreendidos pelos pesquisadores sociais. Dessa forma, a ideia de “imobilismo popular” deve ser seriamente repensada.

Na verdade, a desqualificação do saber popular, das formas próprias de ação e organização das classes populares, e da própria capacidade de reação dos excluídos, torna-se um argumento eficaz para justificar a manutenção do sistema de exploração do trabalho e da inoperância das instituições sociais:

A inoperância, a ausência ou a irresponsabilidade das instituições sociais (que resultam em acidentes de trabalho, doenças infectocontagiosas e fracasso escolar, entre outras ocorrências) acabam sendo justificadas pelo local de moradia, o baixo salário, o nível de escolaridade. (VALLA, 1998, p. 10)

Assim, os subalternos são vistos como fatalistas, desorganizados, despolitizados, ignorantes e passivos; o próprio conceito de populismo, na literatura científica, comprova esta tendência³². Comportamentos como a valorização do passado, a religiosidade, o gosto pelo futebol ou pela festa, costumam ser vistos, erroneamente, como causas de imobilismo, de alienação, de falta de consciência e ação políticas. Nessa concepção, onde a miséria é resultado imediato da ignorância e do imobilismo, justifica-se a exclusão social de muitos

³² É recente, no Brasil, a revisão da literatura sobre o período populista, bem como de seu corolário, a tese da passividade da classe operária, supostamente manipulada pelo Estado. Sobre essa revisão de literatura, conferir Jorge Ferreira (2013), *O populismo e sua história: debate e crítica*, e Fernando Teixeira da Silva (2003), *Operários sem patrões: os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras*.

grupos populares por sua própria condição de excluído, num processo que Victor Vincent Valla (1998, p. 10) denominou de “culpabilização da vítima”.

Esquece-se, assim, que de fato existem obstáculos reais, estruturais, à promoção social das classes populares no Brasil. Costuma-se também duvidar da capacidade de percepção e reação das classes populares, o que significa rejeitar suas formas próprias de organização e resistência.

Como bem disseram Victor Vincent Valla e Eveline Algebaile (2011, p. 33), onde uma parte dos movimentos sociais, inclusive os de esquerda, costuma ver imobilismo, é preciso apreender “ações e valores em elaboração”. É nesse sentido que Gramsci (2006, p. 106) assinala que quando “não se tem a iniciativa na luta e a própria luta termina assim por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada”.

É justamente assim, com uma formidável capacidade de resistência moral, que a antiga moradora do “Maraca” busca encontrar formas para enfrentar o preconceito na nova realidade do Bolsão:

Preconceito existe desde a época que existia o Maraca em Vila Parisi. Sempre existiu esse preconceito. *Só que eu sô realista*. Eu acho assim, sobre esse negócio de mortes, esse negócio que o pessoal fala de prostituição, a Vila Parisi ganha do Maraca, tá entendendo? Ganhava do Maraca. O que estragô um pouco o Maraca foi essas morte que teve aí, faz pouco tempo. E por que faz pouco tempo, ninguém esqueceu. Mas Vila Parisi era pior do que o Maraca, mas só que faz muito tempo. Construíram uma fábrica sobre Vila Parisi, sobre os acontecido, e morreu o assunto. Enquanto nós, ainda tá esse preconceito em cima da gente. Mas, assim, eu não ligo [...] Eu não me ofendo. Eu acho que hoje não tem preconceito; eu não sinto isso. Eu vou no Posto [de Saúde] e sou bem recebida, vou na padaria e sou bem recebida. Tanto é assim, que eu não to cobrando nenhum favor, né? Eu tô pagando.

A mobilização para a remoção dos moradores da favela do Jardim São Marcos deu seu primeiro passo oficial no dia 28 de março de 2004, quando o ministro Olívio Dutra, do Ministério das Cidades, do Governo Federal, veio à Cubatão para assinar o convênio que daria fim ao miserável núcleo habitacional. Vale dizer que, durante o longo e truncado processo de extinção do Jardim São Marcos, novas invasões criaram, dentro do próprio São Marcos, uma nova favela: a Favela do Papelão.

Ao todo, segundo *A Tribuna* (CONVÊNIO [...], 2004), seriam gastos 3,9 milhões de reais para a construção de 160 apartamentos no Bolsão 9. A matéria trazia ainda a informação de que, após a retirada dos moradores do Jardim São Marcos, a favela seria “aterrada e vigiada para evitar novas invasões” (CONVÊNIO [...], 2004).

Entretanto, no dia 22 de junho de 2004, o mesmo jornal *A Tribuna* denunciava que a União não havia liberado a verba para a extinção do Jardim São Marcos. Segundo o jornal santista,

O remanejamento dos moradores da Favela do Papelão, no Jardim São Marcos, parece condenado ao fracasso por falta de apoio do Governo Federal. Apesar das promessas feitas em março pelo ministro das Cidades, Olívio Dutra, a Prefeitura de Cubatão não recebeu até agora os recursos anunciados pela União para iniciar, neste ano, a construção do conjunto habitacional com 160 apartamentos [...]. (UNIÃO [...], 2004)

Somente no dia 11 de abril de 2006 o jornal santista *A Tribuna* pôde anunciar que as obras de construção dos 160 apartamentos no Bolsão 9 finalmente iriam começar. Conforme a matéria:

Com atraso de mais de um ano, os recursos prometidos pelo Governo Federal foram finalmente liberadas – parte do Ministério das Cidades/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e parte da própria Prefeitura – totalizando os R\$ 7.769.074,34 para a construção das moradias, uma creche, centro comunitário e toda a infraestrutura. A área de 12 mil m² foi cedida pelo Município e as famílias nada pagarão pelos imóveis, apenas as futuras despesas de condomínio, água e luz. (CONSTRUÇÃO [...], 2006)

Superados os obstáculos que impediam o início das obras, em junho de 2008, a Associação Cubatense de Capacitação para o Exercício da Cidadania (ACCEC) emite nota à imprensa anunciando a extinção do Jardim São Marcos. Segundo o presidente da ACCEC,

[...] as obras estão em fase final de conclusão e, no dia 25 de junho, começará a remoção dos moradores para as novas residências, apartamentos. Ao todo, foram construídos 160 apartamentos, dispostos em oito blocos, com cinco andares cada. Cada apartamento contará com dois quartos, sala, cozinha e banheiro. No bairro, os moradores contarão ainda com creche, UBS [Unidade Básica de Saúde] e centro comunitário. Diferente dos conjuntos construídos pela CDHU, cada morador terá sua cota de água e luz individual. (JARDIM SÃO MARCOS, 2008)

Com a transferência das 136 famílias do Jardim São Marcos para o Bolsão 9, surgia, em julho de 2008, mais um bairro em Cubatão: o Jardim Real. Conforme a nota do Departamento de Imprensa da Prefeitura, emitida em 25 de junho de 2008, entre o dia 25 de junho e o dia 3 de julho daquele ano todos os moradores do Jardim São Marcos seriam transferidos para o novo núcleo habitacional. Para isso, a Prefeitura teria colocado à disposição dos moradores seis caminhões (JARDIM REAL, 2008).

Outra curiosidade diz respeito à escolha do nome do bairro: diferente do que aconteceu com o Jardim João Paulo II (Bolsão 7), quando o nome escolhido pelos moradores – Jardim Conquista – foi preterido pelos burocratas e governantes, o nome Jardim Real teria sido escolhido pelos próprios moradores.

“Nem parece que é real!” – A frase proferida por Deisiane da Costa Silva, enquanto via seu barraco no Jardim São Marcos sendo demolido e – depois de tanta expectativa – enfim sua mudança ser feita para o novo conjunto habitacional que os moradores resolveram denominar de Jardim Real, representa um marco divisor entre duas realidades: desaparece a favela situada num enclave do Polo Industrial de Cubatão, e surge um novo núcleo residencial, para receber esses moradores. Na vida de cada um, é também um marco, pois representa a passagem para uma nova realidade, um novo padrão de vida, mais digno. (JARDIM REAL, 2008)

É interessante notar as diferenças entre as falas dos antigos moradores do Jardim São Marcos e o teor das matérias oficiais divulgadas pela imprensa e pela Prefeitura sobre o processo de remoção. As matérias dos jornais e os informativos da Prefeitura demonstravam

que a expectativa dos governantes e capitães da indústria do Polo Industrial de Cubatão talvez fosse maior que a dos próprios moradores.

Certamente, havia expectativa dos moradores em relação à remoção para o novo bairro, mas, ao contrário do que diziam os informativos publicados pela Prefeitura, o sentimento da população oscilava entre a expectativa, a ansiedade, a desconfiança, a insegurança e a insatisfação. Na verdade, muitos moradores não queriam sair do Jardim São Marcos.

O maior receio dos moradores era não conseguir pagar as prestações, mas havia também insatisfação em relação ao conforto, pois muitos deles preferiam morar em casas, não em apartamentos, assim como foi constatado no processo de transferência dos moradores do Bolsão 7. O jornal *Expresso Popular*, em edição de 7 de março de 2008, traz alguns depoimentos importantes de moradores, falando sobre o que eles realmente sentiam em relação ao processo de mudança. A entrevista com o ensacador José Feliciano é reveladora:

O ensacador José Feliciano, que reside no Jardim São Marcos com a família, reconhece o lado positivo da transferência dos moradores para um novo conjunto habitacional, mas teme por muitos companheiros do núcleo que estão desempregados. “Tem muita gente que mora aqui e vive de bico. No início, vai ser maravilhoso, mas quando as contas começarem a chegar, muitos terão problemas.” (FAMÍLIAS [...], 2008)

Na mesma matéria, o senhor Adonias Firmino de Souza, morador do São Marcos há mais de 30 anos, dizia o seguinte: “Eu gostaria de ficar aqui, mas não tem jeito. Não sei como vou pagar o apartamento” (Famílias [...], 2008). O mesmo *Expresso Popular*, em edição do dia 9 de abril de 2008, publicava mais manifestações dos moradores do São Marcos sobre as remoções:

Vivendo no Jardim São Marcos há mais de 40 anos, a dona-de-casa Nair de Oliveira Vieira não esconde a ansiedade provocada pela transferência. “Não vejo a hora de mudar. Do jeito que estou morando aqui, não tem condição de continuar”. Já o ajudante de produção Luciano Fernandes, que mora no bairro desde 1984, tem opinião diferente. “Acho que poderiam ter construído casas”. (EXPRESSO POPULAR, 2008)

Uma de nossas entrevistadas, moradora do São Marcos e chefe de uma das famílias transferidas para o Bolsão 9, afirma:

Nóis não teve escolha! Eles disseram: “ou é isso ou nada”. Tanto é que nem o direito de ir e vim a gente teve quando saiu de lá. Por que falô: “ou é apartamento ou é nada”. [...] Não tivemos escolha [...] A gente até levantô a questão de casa. Aí, eles falô assim: “que não há possibilidade da casa, porque faltava espaço pra construí essas casa pras pessoa”. Então, a alternativa mesmo era o apartamento. Era pegá ou largá. Então, a gente não teve escolha.

E complementa:

Em aspecto de moradia, não vamo ser hipócrita, melhorô bastante. Só que falta algumas coisa, né? Que nem, por exemplo: lá eu tinha três quarto, aqui eu tenho só dois [...] cada um dos meu filho tinha um quarto, aqui eu tenho dois. Aí, eu coloco, vai, dois rapaz e uma menina de quinze anos, entendeu? Pra dormí junto. É complicado.

A presidente da associação de moradores do Jardim Real é da mesma opinião, apesar de, na época das transferências, ter feito a defesa da mudança de bairro, em entrevista ao jornal *Expresso Popular* (cf. FAMÍLIAS [...], 2008):

Se eu tivesse desde o começo [da negociação com a Prefeitura], eu era a primeira a batê o pé, dizendo que eu queria uma casa, entendeu? Porque eles tinham que tirá nós de lá, eles queriam que a gente saísse, né? Nós era obrigado a saí. Bem dizê, eles tinha que tirá a gente de qualqué jeito. Só que eu acho que faltô união. Assim, o pessoal, batê o pé e dizê assim: “não, a gente só sai daqui se for pra casa”.

De modo geral, a insatisfação dos moradores girava em torno do medo de não conseguir pagar pela nova moradia – prestações, água, luz e condomínio –, da falta de conforto representada pelos minúsculos apartamentos, uma vez que sempre moraram em casas, e, é claro, a ansiedade que toda mudança ou enfrentamento do desconhecido pode suscitar.

Talvez o verdadeiro temor dos moradores do São Marcos fosse, mesmo que intuitivamente, serem vítimas do processo de proletarização, a separação dos meios que pudessem garantir a sobrevivência, sem obrigatoriamente depender da venda da força de trabalho³³. Senão, vejamos:

Eu vô te falá uma coisa: a maioria não gostô de vim pra cá. [...] O problema é o espaço, falta um quintal. Lá, [no Jardim São Marcos] nós tava acostumado a tirá areia, entendeu? Plantá, colhê uma banana, tê uma horta, criá uns bicho. Tinha o rio pra pescá. Então, isso faltô muito aqui.

Muitos animais domésticos e de criação foram deixados para trás no Jardim São Marcos. O número de cães abandonados no antigo bairro, que morriam de fome, foi um grande escândalo e motivo de denúncias na Cidade, como nessa matéria do jornal *Reação Popular*, de oposição ao governo:

Até a equipe da Polícia Ambiental se sensibilizou pelo drama dos cães abandonados do extinto Jardim São Marcos. Há cerca de dois meses, mais de 50 animais foram abandonados por seus donos, porque, segundo disseram, a Prefeitura não deixou os antigos moradores levarem seus fiéis amigos. (DRAMA [...], 2008)

A matéria do dia 27 de junho de 2008 do *Jornal da Cidade* comprova, por meio da experiência vivida pelos moradores do São Marcos, a natureza violenta do processo de separação entre o homem e a terra, travestida de progresso:

Além das antigas moradias, os animais de estimação também estão sendo deixados no bairro. Cavalos, galinhas, patos e muitos cachorros são vistos no local. Como é proibido animais em apartamentos, os moradores, não tendo para quem doar os animais, estão deixando no local. (ATÉ [...], 2008)

A entrevista com moradores do São Marcos, feita quatro anos antes do processo de remoção, pelo jornal semanal cubatense *Folha de Cubatão*, é esclarecedora e definitiva:

³³ Conforme David Harvey (2012, p. 55): “A despossessão da massa da população do acesso direto aos meios de produção (a terra, em particular) libera a força de trabalho como uma mercadoria no mercado. [...] De alguma forma ou outra, a massa da população tem sido colocada em uma posição em que tem de trabalhar para o capital para sobreviver.”

“Eu não queria sair daqui. No bairro temos um rio para pescar, lugar para plantar. E lá, como vamos fazer?”, diz, preocupada, Cristina Santana dos Santos, de 23 anos e 5 morando no Jardim São Marcos.

Atualmente, Cristina está desempregada, mas, quando trabalhava “na barraca” (como ela chama os restaurantes que oferecem comida para os trabalhadores das indústrias próximas), ganhava por mês R\$ 150,00, dinheiro com que se sustentava e a seus três filhos. Segundo Adonias Firmino, que é vizinho da Ultrafértil há 20 anos, a maioria das pessoas que moram no bairro está desempregada, como Cristina e ele, e não terão condições de pagar o aluguel. O perigo real – Exagero dizer que a comunidade do Jardim São Marcos mora ao lado do perigo? Talvez não. Isso porque, em caso de acidente ou algum vazamento nas tubulações que transportam amônia, outro acidente de grandes proporções [como o de Vila Socó] pode acontecer em Cubatão.

Tanto as indústrias como a população têm ciência do perigo. Existe uma equipe que já precisou ser acionada, como conta Edimilson Batista. “Eu tenho 16 anos, nasci e fui criado aqui, no São Marcos. Já aconteceu de termos de sair correndo, nos entregarem máscaras e nos tirarem daqui às pressas porque algo de errado tinha acontecido nas indústrias”.

Ainda assim, o jovem diz que prefere ficar e concorda quando o amigo Cleidimar Costa dos Santos diz que “é perigoso, mas temos que correr o risco”. (JARDIM [...], 2004)

Segundo a presidente da associação de moradores do Jardim Real, a questão dos custos da nova moradia foi resolvida por meio da adoção de duas modalidades diferentes de contrato: o “contrato social”, no qual não haveria cobrança alguma do morador, e o “contrato de compra e venda”, em que os valores seriam cobrados de acordo com a renda da família. A informante diz ainda que “até hoje ninguém tá pagando nada, porque a Prefeitura não tem uma financeira, como a CDHU”.

Conforme o jornal *A Tribuna*:

Os moradores que queiram comprar os imóveis pagarão prestações de R\$ 30,00 a R\$ 130,00 (conforme a renda), depois de seis meses de carência. Quem não tiver condições econômicas, ocupa o imóvel sem pagar, mas não pode cedê-lo. Há uma opção pelo pagamento de taxa de ocupação, transformada em prestação se o ocupante quiser comprar o apartamento. (MORADORES [...], 2008)

O ano de 2011 marca o início de uma grande transformação no Bolsão. No dia 22 de janeiro daquele ano, foram entregues 32 unidades habitacionais no Bolsão 7, referentes à primeira etapa de construção do Jardim Harmonia. A partir de então, a pujança do empreendimento imobiliário “planejado” para o Bairro seria revelada para toda a região, com a entrega de mais 48 casas em 27 de maio, 117 em 11 de agosto e 217 em 19 de novembro, todas no ano de 2011. Finalmente, no dia 30 de dezembro de 2011, o Governo do Estado de São Paulo procede a entrega das últimas 186 casas; a cerimônia oficial de entrega de chaves foi realizada no dia 6 de janeiro de 2012. Ao todo, foram entregues 600 unidades habitacionais no Bolsão 7, referentes ao Jardim Harmonia.

Nesse mesmo ritmo, a CDHU, por meio do consórcio Cobrape-Engevix, entrega 1.154 unidades habitacionais, entre apartamentos, sobrados e casas sobrepostas, no Bolsão 9, referentes ao Residencial Parque dos Sonhos. A entrega das chaves seguiu a seguinte ordem: em 11 de agosto de 2011, foram entregues 66 unidades habitacionais; em 19 de novembro de 2011, 97 unidades; logo depois, em 6 de janeiro de 2012, mais 233 unidades; em 21 de

setembro de 2012, mais 112 unidades; em 21 de dezembro de 2012, outras 270 residências; em 29 de agosto de 2013, 320 casas; e, finalmente, em 5 de dezembro de 2013, mais 56 unidades habitacionais (SÃO PAULO, 2015).

Além das 1.154 unidades habitacionais, referentes ao Residencial Parque dos Sonhos, foram entregues, também no Bolsão 9, os conjuntos habitacionais Imigrantes I e II, totalizando 940 novas unidades habitacionais no bairro. A primeira entrega, referente aos 460 apartamentos do Conjunto Habitacional “Heliete Ribeiro de Jesus Silva” (Imigrantes I), aconteceu no dia 10 de dezembro de 2011; a segunda entrega, referente ao Conjunto Habitacional “Jeferson dos Santos” (Imigrantes II), ocorreu no dia 4 de abril de 2012, quando foram entregues outros 480 apartamentos (BOLSÃO 9, 2013).

Dessa forma, entre os anos de 2005 e 2013 o Bolsão recebeu 3.474 novas moradias. Somadas às 1.082 casas do Bolsão 8, o Bolsão passou a ser o quarto maior bairro de Cubatão, com um total de 4.556 residências, onde vivem 14.281 habitantes, conforme estimativas da Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Cubatão (Seplan)³⁴.

É interessante observar que a partir dos projetos habitacionais de 2011, a CDHU resolveu “atender” ao desejo da população, construindo também casas ao invés de somente apartamentos. De fato, os apartamentos nunca fizeram sucesso entre os representantes das classes populares, como se pode observar em muitas entrevistas. Se nas primeiras remoções, em 2005, 2006 e 2008, as pessoas não tiveram escolha, conforme o relato dos moradores, em 2011, a CDHU foi obrigada a ceder à pressão popular. A razão para a construção de casas nessa nova etapa de programas habitacionais da CDHU em Cubatão não foi oficialmente explicada, mas segundo um técnico da Seplan, da Prefeitura:

Os motivos técnicos pra isso, eu não sei te explicar. O que eu acho é que os motivos foram políticos. Algumas pessoas moravam em áreas já bem estruturadas, com casas amplas, de alvenaria, que tinham sido construídas há anos, casas boas mesmo, sabe? Mesmo lá na Cota. Além disso, o povo lá era numeroso e, de certa forma, organizado; elegeram até vereador. Eu acho que muita coisa foi decidida nas audiências públicas. Foi um jeito que encontraram [a CDHU] pra diminuir a resistência das pessoas em mudar para o novo bairro. Tanto é que o conjunto Rubens Lara é bem melhor que os do Bolsão, porque o povo apertou mais na Cota do que no CAIC ou na Vila Esperança.

O objetivo oficial dos programas habitacionais na região é reverter o processo de favelização, retirando moradores de áreas de risco e de proteção ambiental da área do Parque da Serra do Mar, que há anos só vem se agravando. Segundo Joaquim Miguel Couto (2003, p. 193), “as favelas são o principal problema de Cubatão”. Ainda segundo o autor, o processo

³⁴ Aqui, é preciso lembrar que a falta de organização e planejamento dos poderes públicos, em todas as esferas de governo, aliada às impressões dos servidores públicos que atuam no Bairro, entrevistados nesta pesquisa, colocam em questão as cifras da Seplan e do IBGE, sobre o número de moradores. Suspeita-se que existam ao menos 20.000 pessoas morando no Bolsão atualmente.

histórico que levou a Cidade, em 2000, a contar com “26 núcleos considerados favelas ou áreas de risco”, e, em 2002, segundo “estimativa da própria Prefeitura”, a possuir 60% da população do município morando em favelas, num total de “64 mil pessoas” (COUTO, 2003, p. 193), se explica pelo processo também histórico de constituição e ampliação do Polo Industrial:

[...] ao olhar para o passado, percebemos que a migração e a favelização da cidade possui um elemento oculto, fonte dessa exclusão social que se tornou Cubatão. O elemento oculto por trás da favelização são as chamadas “empreiteiras”. Foram essas empresas, as empreiteiras, as responsáveis pelas obras de construção e ampliação das indústrias de Cubatão. Buscavam sua mão de obra em regiões pobres do país, pagando baixos salários e, ao abrigá-la em alojamentos, tinham a possibilidade de um controle maior sobre os operários, pois sem suas famílias, esses trabalhadores se dedicavam exclusivamente ao serviço, em busca de horas-extras para aumentar seus parcos vencimentos. [...] as empreiteiras chegavam a buscar operários a mais de 2.000 Km de distância (ou seja, nos Estados nordestinos). Muitas prefeituras de regiões pobres chegavam a pagar a passagem para que seus desocupados viessem arrumar emprego em Cubatão. No final das obras, caso não encontrassem uma nova construção, as empreiteiras dispensavam seus trabalhadores, sem habitação, e muitas vezes sem pagar os direitos trabalhistas da dispensa. Eram esses despossuídos, em sua maioria, que foram morar em regiões marginalizadas e impróprias (mangues e serras). Não é, portanto, nenhum absurdo culpar as empreiteiras da construção civil pela vinda de grande número de migrantes de regiões pobres, descapitalizados (a ponto de não poderem arrumar uma moradia decente), que depois de dispensados, eram “obrigados” a invadir áreas e criar favelas. (COUTO, 2003, p. 194)

Conforme Couto (2003, p. 194), fundamentado em Amélia Luisa Damiani (1985),

[...] Enquanto nas indústrias, com métodos e técnicas modernas de produção, temos a exploração da mais valia relativa, dentro de um novo padrão de acumulação de capital, nas empresas de construção civil e de montagem industrial (conhecidas como “indústrias da construção”), o que prevalece é a extração da mais valia absoluta.

Uma vez descrito o percurso histórico que desembocou no surgimento do Bolsão, é preciso avançar na argumentação a partir da compreensão do funcionamento do Bairro. Para isso, torna-se necessário analisá-lo em movimento, em sua existência real e concreta, a partir da reconstrução das relações sociais como elas ocorrem na prática, no cotidiano.

Sobre o cotidiano do Bolsão, a cultura, os costumes e a práxis da população, pode-se iniciar dizendo que basta um pouco de conversa com as pessoas para perceber a forte influência da migração nordestina; a expressão “oxe!”, no decorrer das falas, não deixa a menor dúvida disso.

É verdade que há entre a população do Bolsão alguns paranaenses, fluminenses e mineiros, mas, de qualquer forma, predomina o elemento nordestino no Bairro; e dentro da massa nordestina é marcante a representação pernambucana. Uma garota de quatorze anos, por exemplo, comenta que achava engraçado passar as férias escolares no “Norte”, porque encontrava “a gente toda do Bolsão por lá!”.

De fato, muitos informantes da pesquisa relataram a presença de parentes, também migrantes nordestinos, morando próximos de suas casas ou mesmo em outras regiões da

Cidade, mas nunca uma família muito distante da outra. Ou seja, pessoas que migraram das mesmas regiões do Nordeste, muitas vezes da mesma cidade, e se estabeleceram também numa mesma localidade. Encontrar muitos pernambucanos e redes sociais de parentesco numa mesma localidade comprova um padrão migratório bem conhecido das ciências sociais no Brasil, que consiste numa série de estratégias

baseadas no mais das vezes em relações informais entre familiares, amigos, conterrâneos e membros da comunidade, [...] fundamentais não apenas para o processo de migração das zonas rurais para a cidade, que grande parte deles vivenciou, mas também para o enfrentamento das dificuldades da vida urbana e dos dilemas do mundo do trabalho. (FONTES, 2008, p. 18)

A rotina do Bairro é bem demarcada pelo relógio, como geralmente ocorre em bairros operários. As madrugadas dominicais, silenciosas e tranquilas, em contraste com as barulhentas e agitadas madrugadas de sextas-feiras, sábados e vésperas de feriados não deixam dúvidas de que o local é genuinamente um bairro popular-operário.

Pela manhã, há uma grande movimentação de pessoas que se dirigem ao trabalho, nas ruas, nos pontos de ônibus e no entra e sai dos fretados³⁵. Alguns moradores, antes de irem ao trabalho, levam os filhos pequenos à escola: deixam as crianças na fila e correm para o ponto de ônibus. Outros, geralmente aposentados e desempregados, aguardam no pátio ou no portão até que as professoras entrem com as crianças para a sala de aula.

Algumas crianças vão sozinhas à escola, geralmente as mais velhas, que frequentam o terceiro ou quarto ano do ensino fundamental. Quando as crianças mudam de período letivo, após a passagem para o ensino fundamental II (6º ano), algumas mães e pais voltam a acompanhar seus filhos e filhas no momento de início das aulas, numa evidente demonstração de desconfiança em relação à organização do trabalho escolar e de cuidado com os pequenos. O ensino fundamental II, geralmente, é mais agitado que as séries iniciais do ensino fundamental, devido à inquietação própria dos adolescentes que estudam nos sétimos, oitavos e nonos anos.

É comum que crianças mais velhas cuidem dos irmãos mais novos, trazendo e buscando os irmãozinhos na escola. Muitas crianças e adolescentes têm uma rotina pesada de trabalho, ajudando nos afazeres domésticos, principalmente as meninas. Não é incomum ver

³⁵ Fretados são ônibus de viagem alugados pelas empresas do Polo petroquímico e siderúrgico de Cubatão para transportar os trabalhadores que residem no bairro, de casa para o trabalho e depois trazê-los de volta para casa. Os trabalhadores costumam se referir aos fretados como os “cata corno”, uma brincadeira comum entre os homens, que faz alusão a uma possível traição das mulheres enquanto estes estão no trabalho. Um deles dizia o seguinte: “A Cosipa [hoje, Usiminas] é um shopping, tem tudo que você imagina lá dentro, tem ladrão, tem viado, mas o que não falta é corno: se chovê argola na Cosipa, não cai uma no chão!” A insistência nesse tipo de brincadeira, entre os homens, pode ser compreendida como um mecanismo de autorregulação, de reforço de uma norma de conduta, como se estivessem dizendo uns aos outros que a traição conjugal no grupo social é inaceitável. Aliás, mesmo entre os adolescentes, o homem que cobiça a mulher alheia é chamado, pejorativamente, de “talarico”.

uma menina de dez ou onze anos chegar atrasada ou ter que sair mais cedo da escola porque teve que deixar ou tem que buscar um irmãozinho na creche. Percebe-se, assim, que as crianças são inseridas desde muito cedo na organização e na rotina da família, participando efetivamente da reprodução da força de trabalho.

No decorrer da manhã, o Bairro permanece tranquilo, voltando a ficar agitado entre meio dia e uma hora da tarde, quando algumas pessoas voltam do trabalho para almoçar em casa e quando as crianças e adolescentes que estudam no período matutino saem e os alunos do período vespertino chegam às escolas. Há também movimento de trabalhadores a procura de almoço; estes encontram o que procuram nas casas de alguns moradores que transformaram suas residências em pequenos restaurantes, a fim de aumentar a renda familiar e driblar o desemprego.

A partir das treze e trinta ou quatorze horas, as ruas voltam a ficar tranquilas. Poucas pessoas na rua, comércios vazios e movimento apenas nos lava rápidos, onde adolescentes “grudam no serviço”, lavando automóveis, motos e até caminhões, para ganhar uns trocados. A fim de evitar ser apressado por cliente em horário de almoço, um dos lava rápidos do Bairro substituiu a placa que anunciava seus serviços pela placa: “Lava Lento”.

Nova agitação – e esta bem mais acentuada – volta a tomar conta do Bolsão a partir das dezoito horas, quando coincidem a saída de crianças e adolescentes das escolas e a volta dos trabalhadores que terminaram a jornada laboral. O cenário é o seguinte: mães puxando crianças pelo braço e estas puxando suas mochilas com rodinhas; adolescentes, em “bandos”, fazendo algazarra e rindo em voz alta pelas ruas, e trabalhadores uniformizados cruzando as ruas com passos firmes e apressados, rumo às suas casas.

Há, porém, trabalhadores que, antes de voltar para casa, resolvem dar uma “rápida parada” nos churrasquinhos e botecos espalhados pelo Bairro, para matar a fome, tomar uma cachaça ou cerveja e dar risada com os conhecidos. Muitos se esquecem da hora e acabam ficando até tarde da noite, voltando para casa “ralando ombro no muro”, ou seja, bêbados, como eles costumam brincar uns com os outros.

No Bolsão 8, na Avenida Principal – a Avenida Deputado Emílio Justo, antiga Avenida “A” –, é famoso ponto de encontro o Churrasquinho do Formigão: um carrinho churrasqueira de metal laminado, com algumas cadeiras de plástico amarelas espalhadas pela calçada, onde um aparelho de som toca forró bem alto.

Soldador aposentado por invalidez, Formigão fornece espetinhos de carne, frango e linguça, pão de alho e cerveja, também chamada de “litrão”, ao festivo final de tarde do Bolsão. Ambiente alegre e animado, onde ninguém sabe falar baixo, é o local propício para

uma infinita “tiração de sarro”, geralmente com brincadeiras que questionam a masculinidade alheia e a fidelidade das esposas: “aqui é tudo lambe sal, tudo venta suada. Daqui pra lá, é tudo boi!”

Interessante notar a relação social construída em torno da cachaça neste comércio; relação diferenciada se comparada aos outros artigos à venda. Há uma garrafa de 51 – pinga comum nos botecos brasileiros – sobre a mesa, onde estão também a farinha de mandioca, o guardanapo e a pimenta artesanal, mas aquela só é oferecida para clientes formais, desconhecidos ou ébrios. Aos clientes antigos, tradicionais, considerados mais do que clientes comuns, por estarem todos os dias ali ou por serem velhos conhecidos desde os tempos de Vila Parisi, são oferecidas outras variedades de cachaça, artesanais, armazenadas em potes de plástico reutilizados, guardadas fora das vistas da clientela comum.

As variedades mais apreciadas são a cambuci, feita com o fruto do cambucizeiro, árvore nativa da Mata Atlântica, que já esteve ameaçada de extinção, de sabor adocicado e ácido, e a “Me Lambe”, feita com uma raiz muito amarga. Existem ainda outras variedades de cachaça preparadas com frutas curtidas, como a grumixama, outra fruta típica da Mata Atlântica, a pitanga, fruta brasileira bastante conhecida, e o cajá.

Os próprios clientes trazem o preparado etílico de casa, para ser compartilhado com os amigos do boteco. Mas a regra geral continua sendo a mesma: “só para os mais chegados”. Percebe-se que a oferta desta cachaça preparada representa, no grupo social, uma forma simbólica de aceitação, um elogio, como se nos dissessem “você foi aceito”, “você é bem vindo” ou “você é um dos nossos”.

Esse comportamento, que acabou de ser descrito, também foi observado por Paulo Fontes (2008, p. 156), em sua pesquisa sobre os trabalhadores migrantes, moradores do bairro de São Miguel Paulista, em São Paulo, nos anos de 1945 a 1966:

Os bares eram o local por excelência da conversa, do bate-papo entre amigos e conhecidos, da troca de informações e formação de opiniões. Ao mesmo tempo, era no bar que muitos procuravam o descanso após as longas jornadas de trabalho, um escape dos problemas da vida diária e a distração promovida pelos sempre presentes jogos de cartas, dominó e bilhar. Não por acaso, como já foi observado, a rede de relações informais que se formam em torno dos botequins tende a ser mais estável. O conagraçamento e sensação de companheirismo proporcionado pelo ato de beber juntos reforçava um inestimável senso de comunidade e amizade entre os frequentadores do bar.

A partir das dezenove horas, é possível observar vários homens trajando calça de brim, camisa de botão, terno e gravata andando apressados pelas ruas, com a Bíblia Sagrada embaixo do braço, dirigindo-se para uma das muitas igrejas evangélicas do Bairro.

É marcante a presença de igrejas evangélicas no Bolsão. As denominações mais comuns pertencem aos grandes ramos do pentecostalismo brasileiro. A Assembleia de Deus é

a denominação com maior número de templos no Bairro: são seis igrejas no Bolsão 8, três no Bolsão 7 e cinco no Bolsão 9. As assembleias de Deus são divididas em ministérios: Ministério de Madureira, Ministério da Família, Ministério de Cubatão, Ministério Vida Nova, Ministério das Nações, Ministério do Belém e Ministério de Santos. O ministério mais forte, com maior número de fiéis, parece ser o da Assembleia de Deus Ministério de Cubatão, cuja sede encontra-se no Bolsão 8.

Além dos templos da Igreja Pentecostal O Brasil para Cristo e da Congregação Cristã no Brasil, existem mais três igrejas pentecostais, pertencentes aos ramos menores do pentecostalismo, todas no Bolsão 8: uma Igreja Pentecostal Deus é Amor, uma Igreja Missionária Jesus é a Porta e uma Comunidade Evangélica Feitos de Deus.

O Bolsão conta ainda com uma Igreja Universal do Reino de Deus, um Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, uma pequena Igreja Batista e uma minúscula congregação da Bola de Neve *Church*. A Igreja Católica se faz presente por meio da capela de Nossa Senhora Mãe de Jesus, localizada também no Bolsão 8. A igreja de Nossa Senhora Mãe de Jesus é subordinada à paróquia da igreja São Judas Tadeu, que fica no Jardim Casqueiro, bairro vizinho, reduto da classe média cubatense.

O notório crescimento do pentecostalismo entre as massas populares é explicado por Francisco Cartaxo Rolim (1980, p. 139):

A segunda metade do século XX viu nascer entre nós um movimento evangélico a explodir no seio das massas. Estas foram o solo social em que germinou e cresce de modo surpreendente o pentecostalismo de forma protestante. Seu êxito abre questionamentos não só à significação do potencial religioso das massas, mas também à aceitação do novo credo. De um lado, as camadas populares faziam parte do catolicismo, religião da maioria da população brasileira. A aceitação da mensagem pentecostal significava que elas não estavam tão integradas no catolicismo quanto se julgava. De outro lado, a penetração entre analfabetos e sem qualificação profissional, como pedreiros, faxineiros, serventes, trabalhadores de enxada, etc. abrindo a todos eles possibilidades de ascensão a postos de pastores, até então reservados a letrados, significava sem dúvida ausência de elitismo. Do elitismo que perpassava tanto as igrejas protestantes tradicionais como a Igreja Católica. Para se chegar aos cargos de pastores, anciãos, evangelistas, diáconos, o pentecostalismo não oferece os caminhos de um curso especializado, de difícil acesso para as massas.

Mas a resistência pentecostal ao elitismo das igrejas evangélicas tradicionais, bem como da Igreja Católica, não deve fazer supor a existência de um pentecostalismo estável e unificado. Pelo contrário, a rivalidade entre os diversos ramos do pentecostalismo pode ser percebida na grande quantidade de assembleias de Deus espalhadas pelo Bairro, pertencentes aos diversos ministérios, concorrentes entre si e, muitas vezes, hostis um ao outro.

Este aluno, de cinquenta e seis anos de idade, matriculado no segundo termo da suplência I (terceiro ano do ensino fundamental), na Educação de Jovens e Adultos da escola

de ensino fundamental do Bolsão 8, expressa perfeitamente o movimento de resistência ao elitismo das organizações religiosas, inclusive dentro do próprio movimento pentecostal:

Você sabe por que é bom lê a Bíblia? Quando você lê, é Deus que tá falando com você. Você sabe que depois que eu voltei a estudá eu comecei a entendê melhor a Palavra? Eu leio a Espada [a Bíblia] todo dia, rapaz. [...] Eu sô pastor, sabe? Eu era da Assembleia de Deus, mas agora eu vô abri uma igreja; Deus me revelô. Quando Deus tem um propósito, ninguém segura, sabe? Por isso eu tô aqui, pra aprendê a lê direito, pra fazê a obra.

O processo de luta pela hegemonia no campo da religiosidade³⁶ – do controle férreo estabelecido pela hierarquia das igrejas (para manter a unidade doutrinária) à resistência popular em se deixar enquadrar nesse controle – pode ser resumido da seguinte forma, conforme a análise de Carlos Rodrigues Brandão (1986, p. 31):

A todo momento ocorrem mudanças na composição da ordem religiosa estabelecida. Aliadas pela consciência da necessidade de proteção comum contra as ameaças de autonomia religiosa, de profanação dos símbolos do sagrado legítimo e da perda de poder, as religiões e os seus grupos eruditos exercitam mecanismos de reprodução da dominância, e fazem disso a fração mais interessada de sua prática política e docente. Por caminhos diversos, agentes e grupos populares resistem ao poder de controle das agências religiosas dominantes, ou fracionam pontos de apoio da hegemonia delas, recriando adiante núcleos inovadores ou dissidentes. Entre os produtores populares da religião e os fiéis recrutados nas classes subalternas é notável e parece ser crescente a vocação para a resistência, a capacidade de recuperação de modos de crença e práticas tradicionais, ou a criação de formas religiosas novas. São poucos os outros setores da sociedade civil onde o “poder dos fracos” consegue ser tão consistente e criativo.

De fato, a insubordinação litúrgica popular é algo admirável. A capacidade de resistência do povo brasileiro ao enquadramento eclesiástico impressionou até mesmo viajantes europeus do século XIX que, em visita ao Brasil, não puderam deixar de notá-la:

[...] Auguste de Saint-Hilaire, que visitou a cidade de São Paulo pela semana santa de 1822, conta-nos como lhe doía a pouca atenção dos fiéis durante os serviços religiosos. “Ninguém se compenetra do espírito das solenidades”, observa. “Os homens mais distintos delas participam apenas por hábito, e o povo comparece como se fosse a um folguedo. No ofício de Endoenças, a maioria dos presentes recebeu a comunhão da mão do bispo. Olhavam à direita e à esquerda, conversavam antes desse momento solene e recomeçavam a conversar logo depois.” As ruas, acrescenta pouco adiante, “viviam apinhadas de gente, que corria de igreja a igreja, mas somente para vê-las, sem o menor sinal de fervor”.

Em verdade, muito pouco se poderia esperar de uma devoção que, com essa, quer ser continuamente sazoadada por condimentos fortes e que, para ferir as almas, há de ferir

³⁶ Outra expressão de resistência popular ao controle doutrinário das hierarquias religiosas, pode ser constatada nas estampas das camisetas do Bloco Carnavalesco Turma da Cachaça, o bloco de carnaval do Bolsão 8. É sabido que o movimento evangélico condena veementemente a comemoração do Carnaval, por considerá-lo uma festa pagã, o “Festival da Carne”. Mesmo assim, no Carnaval de 2011, a camiseta do Bloco trazia estampadas as marcas da disputa pela figura de Deus e do sagrado: a estampa conciliava garrafas e canecas de cerveja, mulheres de biquíni e desenhos do Smilinguido, a formiga mascote do movimento evangélico. No Carnaval de 2013, a estampa era ainda mais inusitada: a figura de um santo – talvez o próprio Deus –, sentado em uma nuvem no céu, segurando uma garrafa de cachaça em uma das mãos e despejando seu conteúdo sobre o povo. É nesse mesmo sentido, de popularização de Deus, que os traficantes dos morros cariocas se preparam para o enfrentamento com a polícia utilizando a palavra de ordem “fé em Deus”. A partir das contradições experimentadas na prática social, a cultura popular costumeira (THOMPSON, 2013) ressignifica o uso da doutrina, e nesse processo de ressignificação cria as condições necessárias para escapar ao controle institucional das igrejas. Sobre a cultura popular costumeira, é possível afirmar, com Thompson (2013, p. 69), que ela é “alimentada por experiências bem distintas daquelas da cultura de elite, transmitida por tradições orais, reproduzida pelo exemplo (talvez, com o transcorrer do século, cada vez mais por meios letrados), expressa pelo simbolismo e pelos rituais, e situada a uma distância muito grande da cultura dos governantes”.

primeiramente os olhos e os ouvidos. “Em meio do ruído e da mixórdia, da jovialidade e da ostentação que caracterizam todas essas celebrações *gloriosas, pomposas, esplendorosas*”, nota o pastor Kidder, “quem deseje encontrar, já não digo estímulo, mas ao menos lugar para um culto mais espiritual, precisará ser singularmente fervoroso.” Outro visitante, de meados do século passado [século XIX], manifesta profundas dúvidas sobre a possibilidade de se implantarem algum dia, no Brasil, formas mais rigorosas de culto. Conta-se que os próprios protestantes logo degeneram aqui, exclama. E acrescenta: “É que o clima não favorece a severidade das seitas nórdicas. O austero metodismo ou o puritanismo jamais florescerão nos trópicos”. (HOLANDA, 2008, p. 150-151 – grifo no original)

As seitas mediúnicas e as religiões de matriz afro-brasileiras não existem formalmente no Bolsão. Num primeiro momento, não é possível encontrar salões espíritas e nem terreiros de umbanda ou candomblé no Bairro. As pessoas evitam falar nesse tipo de prática religiosa, condenada, especialmente, pelos evangélicos. Isso não significa dizer que não existam práticas religiosas relacionadas às religiões de matriz afro-brasileiras ou mediúnicas entre os moradores, mesmo que de maneira velada.

Conversando com jeitinho, e com as pessoas certas, acaba-se descobrindo, nos subterrâneos da religiosidade oficial dos moradores, o rio caudaloso do sincretismo religioso brasileiro:

Macumba? Aqui não tem isso não. Não tem não. [...] Olha, dizem as más línguas que a dona M. [antiga moradora do Bairro], mãe do L. [vizinho próximo], mexe com macumba. Mas eu não sei se é verdade. Acho que, no máximo, deve fazê alguma simpatia. Já me disseram pra levá o R. [filho pequeno] nela, pra ele começá a falar.

Com um pouco mais de insistência:

Geralmente, as casa de candomblé e macumba – não sei direito qual das duas – tem sempre um vaso branco em cima do muro, na frente da casa. [...] As meninas [vizinhas] estavam falando que no Sete [Bolsão 7] e no Nove [Bolsão 9] tem terreiro de macumba. Tem sim. No Oito [Bolsão 8] não tem.

Finalmente, perguntada sobre o porquê de existirem terreiros nos bolsões 7 e 9 e não no Bolsão 8, a moradora responde:

Acho que é pela localização que viviam [se referindo aos bairros de origem dos moradores dos bolsões 7 e 9]. As pessoas aqui do Nove [Bolsão 9], a maioria, morava na Cota [Cota 200, bairro cubatense localizado na Serra do Mar]. As do Bolsão 8 são do mesmo lugar [insinuando que os moradores do Bolsão 8 não eram favelados, como os do Bolsão 9].

A fala desta moradora do Bolsão 8 reforça a impressão de que o Bolsão 9 é, de fato, o núcleo habitacional mais marginalizado do Bolsão. E a provável presença de terreiros de umbanda somente nos bolsões 7 e 9, regiões mais carentes do Bairro, é sintomática, uma vez que a “elite” econômica e religiosa local está concentrada no Bolsão 8.

Para testar a hipótese de que o sincretismo religioso entre os moradores do Bolsão é maior do que se possa imaginar à primeira vista, basta fazer duas perguntas à população: Você sabe se tem centro espírita ou terreiro de umbanda ou candomblé aqui no Bolsão? Você sabe quem frequenta essas religiões?

Não tem não. Oxe, só me faltava essa agora, aqui no Bolsão, tê essas coisa de macumba! Não tem não e nunca teve, viu? Isso aí só tem lá na Ilha [Caraguatá – outro bairro de Cubatão]. Eu sei onde fica, já passei lá por perto. Por que você tá perguntando, você

frequenta essas coisa? [...] Eu não frequento essas coisa, mas eu sei de gente aqui que ó... [sinalizando com as mãos, fazendo gestos de quem está batendo tambores].

A lógica do discurso é sempre a mesma: nega-se, num primeiro momento, mas fica no ar a suspeita de que temos diante de nós um praticante (ou um futuro praticante) das religiões afro brasileiras.

Em suma, a esfera social da religiosidade popular parece realmente ser um campo privilegiado para o estudo da cultura das classes subalternas, nas favelas, subúrbios e periferias brasileiras. Como disse Brandão (1986, p. 15 – grifo no original):

Talvez a melhor maneira de se compreender a *cultura popular* seja estudar a *religião*. Ali ela aparece viva e multiforme e, mais do que em outros setores de produção de modos sociais da vida e dos seus símbolos, ela existe em franco estado de luta acesa, ora por sobrevivência, ora por autonomia, em meio a enfrentamentos profanos e sagrados entre o domínio erudito dos dominantes e o domínio popular dos subalternos.

À noite é também o período em que muitas adolescentes se produzem – passam batom e vestem um “mini shorts” – para passear pelo bairro, principalmente na Avenida Emílio Justo, a mais movimentada. Os garotos, por sua vez, quando não estão paquerando as meninas, estão jogando bola no campinho ou em uma das quadras de futsal do Bairro. Muitos adolescentes, meninos e meninas, das famílias mais estruturadas, passam o tempo livre em casa, jogando *vídeo game* e acessando o *Facebook*.

Rapazes mais velhos costumam correr de carro pelas ruas do bairro, “compartilhando” com toda a comunidade o *Funk* que toca dentro do automóvel. Outra cena comum é o vai e vem de motocicletas, principalmente a *Shineray Jet 125*, modelo PZ-20, sonho de consumo entre os adolescentes. Existem, ainda, muitas crianças andando em grupos ou brincando pelas ruas do bairro, o que já causou, segundo informações dos moradores e noticiadas na imprensa, nove atropelamentos nos últimos cinco anos, sendo três deles fatais³⁷.

A saúde mental é um problema de saúde pública dos mais graves no Bolsão. É comum encontrar doentes mentais andando sem rumo pelas ruas do Bairro. Alguns vivem da boa vontade e da caridade alheias, mendigando moedas e comida, dormindo ao relento nas calçadas e debaixo da passarela da “Pista”, a interligação da Rodovia Anchieta com a Rodovia dos Imigrantes, em frente à entrada do Bairro. Outros são postos para fora de casa pela manhã e só são aceitos de volta à noite, para dormir.

O consumo de drogas ilícitas e o alcoolismo também são problemas crônicos, com os quais as pessoas são obrigadas a conviver; o álcool, a maconha, a cocaína e o crack – nesta ordem – são substâncias presentes no cotidiano e no vocabulário popular, mesmo entre as

³⁷ A falta de iluminação adequada, de sinalização de trânsito e de espaços para o lazer, principalmente das crianças, são elementos decisivos neste tipo de ocorrência trágica no bairro (CRIANÇA [...], 2012).

crianças e adolescentes. De modo geral, o poder público municipal não tem dado conta da grande demanda por serviços de consumo coletivo no bairro, entre eles os de saúde mental.

Diga-se, de passagem, que a situação foi agravada após a chegada do enorme contingente de moradores (7.057 pessoas) transferidos das áreas de risco da cidade para o Bolsão, pelo Programa de Recuperação Socioambiental da Serra do Mar, do Governo do Estado de São Paulo. Como é de praxe no Brasil, não houve planejamento suficiente por parte dos poderes públicos para a realização das transferências e acomodação dos novos moradores no Bairro.

A imagem que se costuma fazer do povo nordestino é de que ele é muito festeiro, e o Bolsão parece confirmar essa imagem. Tudo é motivo para festa, há sempre um pretexto para comemorações: um aniversário, um batizado, um feriado, a sexta-feira ou o final de semana inteiro. Nas festas, consome-se muita cerveja e há fartura de comida. Ir à mesa e voltar com pouca quantidade no prato causa a indignação do anfitrião, que logo reclama: “Oxe, não tá com fome, não? Pega mais comida! Come que nem home! A comida não tá boa não?”.

O cardápio é tipicamente nordestino, come-se galo, porco assado, galinha de cabidela, buchada, cuscuz, caldo de mocotó, tapioca, biju, arroz cozido com Pequi, além, é claro, do tradicional e popular churrasco. O tempero preferido é o coentro, presença obrigatória em todos os pratos salgados. De sabor forte e marcante, o coentro é apreciado por todos os moradores, em detrimento da salsinha, de sabor mais suave, que exerce menos influência no resultado final do prato.

A popularidade do churrasco parece estar ligada à facilidade de acesso e de preparo, diferente dos demais pratos, mais complexos e demorados, geralmente oferecidos a grupos restritos – muitas vezes só os familiares e os amigos mais íntimos. Durante a pesquisa de campo, fui convidado por um morador para experimentar um churrasco de paca. A paca não é o único animal silvestre a ser consumido, come-se também tatu e capivara; um tatu médio pode ser comprado por R\$ 120,00. São comuns também as brincadeiras entre os conterrâneos: “Quem era tu no Norte! Só comia calango, agora tá aqui, em São Paulo, comendo carne.”

As falas e brincadeiras, durante as refeições, remetiam aos tempos da infância, em Vila Parisi ou no Sertão pernambucano, quando a carne de caça era a única fonte de proteínas disponível. O anfitrião comentou que aguardava, para a próxima semana, dois tatus, que seriam trazidos por um “compadre que mora na Vila Esperança”, uma favela de Cubatão, “que traz lá do Vale [do Ribeira]”.

Além das festas “privadas”, há duas grandes festas comunitárias no bairro: a Festa da Carne Seca, comemorada desde 1999, no mês de maio, e a Quermesse da Rua 1, comemorada

nos meses de junho e julho, na área da antiga Praça da República, atual Praça Doutor André Franco Montoro. A Festa da Carne Seca foi idealizada para comemorar a data de fundação do Jardim Nova República, o Bolsão 8, que, segundo Ferreira e Passerani (2005), foi fundado em 25 de abril de 1986, mas só começou a ser ocupado em maio daquele ano, quando a prefeitura transferiu as primeiras 104 famílias de Vila Parisi (SEGUNDA [...], 1986).

Para participar da maior festa popular brasileira, o Carnaval, os moradores do Bolsão 8 fundaram, em 15 de agosto de 1998, o bloco carnavalesco Turma da Cachaça. Na Turma desfilam todos juntos, homens e mulheres, adultos e crianças. Os critérios de participação, segundo o fundador e presidente do Bloco, são: comprar a camiseta; fazer parte do grupo virtual do bloco, no *Facebook*; participar dos eventos com a camiseta do Bloco; e, para os integrantes da bateria, participar dos ensaios. A letra do samba de 2011 trazia registrada em uma de suas estrofes as marcas do processo de construção da identidade do Bairro: a superação das divisões internas; a valorização do exemplo de superação que todo pobre é; e o sentimento de orgulho por pertencer à comunidade e fazer parte do povo:

Eu bato e repito, tamanha emoção
7, 8, 9, somos do Bolsão, és minha paixão
Sou garra, sente a pressão da bateria ao cantar
Sou raça, nossa comunidade faz a festa popular

Hoje, todas as ruas do bairro são pavimentadas, mas nem sempre foi assim. Os primeiro moradores do Bolsão 8, recém-chegados de Vila Parisi, em 1986, tinham que conviver com muito pó e lama. Uma moradora, que veio para o Bairro no primeiro grupo de moradores, nos conta que “as rua era tudo de terra batida, nós tinha que varrê a casa quatro vez por dia, porque era muito pó.” Somente as ruas surgidas nas etapas de construção do Bolsão 9, a partir de 2008, foram pavimentadas desde o início, mas, mesmo assim, os moradores se queixam com frequência da falta de bueiros para escoamento da água da chuva.

A partir de 1992, o Bolsão 7, cronologicamente o segundo bairro a surgir no Bolsão, começou a ser ocupado por vários barracos de madeira prensada. Tempos em que qualquer material encontrado pela rua poderia ser aproveitado como reparo, enfeite ou mesmo para aprimorar a estrutura da casa: “era tudo barraco, nós sofremo muito no começo”.

Naquela época, as ruas não eram pavimentadas e a locomoção pelo Bairro era feita com muita dificuldade, principalmente porque a única entrada ficava no Bolsão 8. Para se chegar à única escola do Bairro, na época, que também ficava no Bolsão 8, os moradores tinham que atravessar um dos dois canais que dividem o Bairro em três setores. Sobre esse período, a líder de moradores do Bolsão 7 nos conta o seguinte:

Nóis saía daqui, ó, pra gente podê leva as criança na escola. A CPFL [Companhia Piratininga de Força e Luz], na época – a gente tinha muita amizade com o rapaz da CPFL

–, ele arrumô dois poste de madeira pra gente fazê uma ponte. Já quando enchia a maré, a gente não podia passá na ponte. Eu não passava, que era só os dois pau, ali. Então, quer dizê, cê tinha que se equilibrá. Eu não passava, eu não sei nadá, eu morria de medo. Chegava ali, eu vinha de Cubatão, eu via que tava cheio, eu dava a volta lá na frente.

Para as crianças poderia até ser uma festa, uma aventura, mas para os idosos a travessia de uma ponte improvisada era, realmente, um martírio. Outra moradora da época relatou que as crianças iam descalças para a escola, pisando no barro, segurando os sapatinhos nas mãos. Ao chegarem à escola, lavavam os pés em uma poça d'água qualquer, calçavam os sapatos e entravam para estudar.

Era barro que não acabava mais, sabe?. Nós andava com barro até aqui, ó. Era um sacrificio pra ir prá escola, pro trabalho, pra igreja, pra tudo. Tinha que carregá o sapato nas mão. Por isso que as pessoa tirava sarro da gente, chamava nós tudo de pé de barro. Quer dizê, de favelado, sabe?

Ainda hoje, as ruas do Bolsão 7 são as mais danificadas do bairro. Reclamações sobre o calçamento são frequentes, mas, de fato, nem a prefeitura nem a CDHU resolvem o problema. Os buracos nas ruas, além de dificultar o trânsito de veículos, tornam-se um transtorno quando ficam cheios d'água, depois das chuvas ou quando o esgoto transborda nas galerias subterrâneas³⁸. Os buracos nas ruas foram causados pelo tráfego de veículos pesados, como caminhões e ônibus, uma vez que as ruas teriam sido planejadas exclusivamente para veículos leves e bicicletas. Muitos moradores sustentam suas famílias dirigindo caminhões, “fazendo frete, carregando carga nas bactéria³⁹”, o que torna a entrada de veículos pesados no bairro uma necessidade.

³⁸ No dia 30 de junho de 2010, no jornal *A Tribuna*, a matéria intitulada “Moradores do Conjunto Habitacional João Paulo II pedem ajuda”, denunciava as péssimas condições infraestruturais do Bairro (CONJUNTO [...], 2012). Cinco anos depois, uma nova manifestação em favor da recuperação das ruas do bairro foi promovida, no dia 7 de maio de 2015, conforme registrou o jornal *Diário do Litoral*, em 8 de maio de 2015 (BOLSÃO 7 [...], 2015). Testemunhei a referida manifestação e constatee algumas peculiaridades desse movimento social espontâneo: (a) a presença de agentes políticos partidários, externos ao movimento; (b) maior agressividade, intransigência e determinação das mulheres, se comparadas à postura dos homens. Por mais que haja interferência de agentes externos ao movimento, como foi o caso dessa manifestação espontânea, a garantia de controle sobre as ações populares é praticamente impossível. O que orienta as ações da população, para além da interferência externa, é sua própria condição material, concreta e imediata – suas necessidades e expectativas. Em relação à questão de gênero, é importante notar que a negociação com a Polícia Militar Rodoviária, sobre a liberação da rodovia, foi facilitada pela intervenção dos moradores do sexo masculino, contrariando a vontade das mulheres, que reivindicavam mais tempo de interdição, para “incomodá mesmo, chamá a atenção deles”, conforme a fala de uma das manifestantes.

³⁹ Os caminhoneiros do bairro se referem aos seus próprios caminhões como “bactérias”, por serem velhos e enferrujados. Trata-se de uma brincadeira com a aparência e o tempo de uso dos veículos, um exagero que alude ao risco iminente de se contrair tétano pelo simples contato com a lataria enferrujada. Como se vê, a relação que se costuma fazer entre o metal enferrujado e a infecção causada pela toxina liberada pelos esporos da bactéria *Clostridium tetani* faz parte do senso comum cristalizado desses trabalhadores, cuja boa parte não possui escolarização. Trata-se, portanto, de um conhecimento absorvido espontaneamente, na prática social, a partir da coexistência dispersa e desorganizada de conhecimentos científicos modernos e de superstições tacanhas, que acaba, no final das contas, compondo de forma bizarra a personalidade desses trabalhadores. Sendo assim, não posso deixar de citar a explicação de Gramsci (2006, p. 94) para este fenômeno, para quem a composição das personalidades desses trabalhadores ocorre de forma compósita, por meio da convivência entre “elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas e estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será

As ruas do Bolsão estão sempre cheias de crianças. Para o senso comum elitizado as classes subalternas (MARTINS, 1989), definitivamente, são desleixadas, não sabem cuidar da própria prole; acredita-se também que o povo – as classes populares – seja irresponsável e inconsequente. Afinal, mesmo sem condições (não apenas financeiras) de cuidar de si próprio, “insiste” em ter muitos filhos.

Uma análise mais acurada, entretanto, pode revelar que as crianças têm um papel importante no metabolismo do Bairro, parecem contribuir para a coesão do grupo social, além de serem elementos importantes no processo de humanização dos indivíduos. Mesmo o homem embrutecido pelas relações de trabalho e pela violência cotidiana é capaz de demonstrar alguma ternura diante dos pequenos. O relato deste avô de um garoto de nove anos de idade é esclarecedor:

Esse menino é meu xodó! Eu tenho uma coisa com ele, num sabe. Quando ele nasceu – ele nasceu lá em casa – eu não gostava muito dele não. Eu era bruto, sabe? Eu não queria nem olhá pra ele, aquela coisa molinha, sabe? Mas, aí eu fui me chegando nele, ele foi ficando lá em casa e hoje eu não consigo vivê sem ele, eu não posso vê formiga beliscando que eu já to lá pra matá. Eu faço qualquer coisa pra esse moleque. Ontem, ele queria comê esfiha, e eu não achava aqui pelo Bolsão. Pois eu fui pra tudo que é lugá, caçando esse negócio pra ele.

Mas a generosidade que as crianças podem despertar nos adultos não se limita ao ambiente particular das famílias. Durante uma aula-passeio de um sexto ano da escola de ensino fundamental do Bolsão 8, ao passarem pelos ferros-velhos da antiga Avenida Marginal, a Avenida Alaíde Soares de Souza Chaves, as crianças avistaram um dos muitos moradores que trabalham como catadores de materiais recicláveis carregando uma garrafa *pet* de refrigerante, cheia. Ao perceberem que o trabalhador se preparava para consumir a bebida, as crianças começaram a provocá-lo, dizendo: “dá uma pouco aí pra nós, tio!”

A repreensão do professor fez cessar a solicitação das crianças, mas não impediu que o catador fosse até o comércio da Rua Quatro, comprasse quatro garrafas de refrigerante e levasse até à escola, para serem entregues aos alunos daquele sexto ano. Ou seja, os poucos recursos auferidos na atividade de catador de sucata não impediram o exercício da generosidade despertado pelo pedido das crianças, o que demonstra o poder de influência dos pequenos sobre os adultos.

Outro aspecto interessante do comportamento da população do Bolsão, e que merece menção, consiste na resistência em abandonar o costume de se referir às ruas do bairro pelo sistema sublegal de numeração, como faziam desde os tempos de Vila Parisi. A legislação municipal estabeleceu, há alguns anos, que todas as ruas do bairro fossem diplomadas, recebendo nomes. Entretanto, é muito difícil encontrar alguém que se refira às ruas pelo nome

oficial, legal. Assim, o povo continua se referindo à Rua Alberto Pinto de Carvalho, a rua do comércio, como “Rua Quatro”, ignorando a formalidade estabelecida pela lei municipal 1.752, de 19 de dezembro de 1988. Um visitante desavisado certamente não conseguirá encontrar um logradouro no bairro, caso pergunte pelo nome da rua. Isso dificilmente acontecerá se esse mesmo visitante se referir à rua procurada por seu número, segundo o velho costume.

Seja como for, a rua é o local do encontro, da renovação de laços comunitários, de modulação da conduta coletiva, de construção de um tipo de socialização que não seria possível em outras circunstâncias. Talvez este trecho do texto escrito por João do Rio (2011, p. 25), em 1908, sobre as ruas cariocas, expresse perfeitamente o sentimento popular em relação às ruas do bairro:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua.

As primeiras casas do Bairro, no Bolsão 8, entregues pelo governo municipal a partir de maio de 1986, eram todas de alvenaria; não existiam barracos no Bolsão até 1992, quando o Bolsão 7 foi ocupado por pessoas vindas dos mais diferentes cantos da Cidade. As casas do Bolsão 8 são pequenas, mas relativamente confortáveis: contam com dois quartos, sala, cozinha e um banheiro, além de uma pequena área na entrada e outra menor nos fundos da casa.

Já os apartamentos do Bolsão 7 e 9 são bem pequenos, e não é difícil encontrar um morador reclamando do desconforto. Esta moradora do Bolsão 7, por exemplo, ficou decepcionada ao descobrir que sairia de seu barraco para morar em um apartamento, uma vez que esperava receber uma casa, como havia ocorrido aos moradores do Bolsão 8:

É verdade, nós morremo de raiva quando soubemo que eles não dariam casa pra gente, que eles daria apartamento. Daí eu disse: “você pensam que nós é o que, pombo, pra morá nesse pombal?” Nós brigamo, viu, mas não teve jeito. Tivemo que aceitá, né? Era isso ou nada.

Outra moradora, do Jardim Real, reclama da diferença de qualidade entre seu apartamento, construído pelo programa Habitar Brasil, da Prefeitura de Cubatão, e as casas sobrepostas e apartamentos construídos pela CDHU, junto ao Programa de Recuperação Socioambiental da Serra do Mar: “Os do Governo do Estado é até um pouco melhor do que os da Prefeitura [...] Porque o Estado... sobre as casa, os apartamento... sobre as construções dos apartamento, é um pouco melhor”.

Na verdade, a fala dessa moradora denuncia a insatisfação geral dos moradores dos bolsões 7 e 9 com os primeiros programas habitacionais executados no Bairro, logo depois da

construção do Bolsão 8. Essa insatisfação, que é praticamente uma mágoa, foi gerada pela decepção que os moradores do Jardim João Paulo II e Jardim Real sentiram ao descobrir que receberiam apartamentos ao invés de casas.

Tanto as casas do Bolsão 8, construídas e entregues a partir de 1986, quanto os sobrados, casas e apartamentos dos Bolsões 7 e 9, entregues entre 2005 e 2013, foram projetados de forma padronizada; e, ao que tudo indica, a intenção dos tecnocratas dos governos estadual e municipal era que continuassem assim, pois foram feitas várias exigências aos moradores, como a proibição da cobertura de garagens, de abertura de comércios fora das áreas estabelecidas pelo projeto oficial, etc.⁴⁰

Entretanto, como é comum em bairros operários, a população logo dá um jeito de descaracterizar a homogeneidade imposta pelas determinações oficiais dos governantes. Por exemplo, hoje a aparência das casas do Bolsão 8 é bem diferente daquela concebida e entregue pelo projeto original; apesar de deixarem transparecer, por de trás do visual atual o antigo padrão, a descaracterização é patente. Alguns moradores do Bolsão 8 ergueram mais um ou dois andares sobre a antiga construção; outros transformaram as antigas casinhas em comércios, adaptando-as; outros compraram a casa do vizinho e ampliaram sua própria casa, transformando duas casas em uma; outros, ainda, modificaram o formato das janelas e batentes de portas; houve aqueles que simplesmente pintaram o muro ou derrubaram-no, instalando em seu lugar uma grade. De fato, são raríssimas as casas que não foram “mexidas”.

No Bolsão 7, um morador relatou que a CDHU proibiu o fechamento e cobertura das garagens, obrigando os moradores a manterem seus automóveis “estacionados no tempo”. A proibição, contudo, foi absolutamente ignorada e muitas garagens foram fechadas e cobertas, sendo algumas delas transformadas em pequenos comércios, como mercearias, por exemplo.

Esse tipo de reação, em bairros populares, foi sensivelmente percebido e primorosamente descrito por Ecléa Bosi (2009), em sua pesquisa sobre as leituras operárias em um bairro operário de Osasco, na década de 1970. Ao descrever o processo de loteamento naquela cidade paulista, a autora identificou o movimento popular de constituição de um bairro operário:

Entremos num recanto descurado e mísero do município de Osasco. Talvez seja o bairro que se abriga atrás das refinarias da Via Castelo Branco. A fábrica absorveu e desfigurou o bairro, imprimindo o seu selo de esqualidez às ruas e as casas cujas cores rouba e cuja fisionomia rói. [...] (BOSI, 2007, p. 23)

⁴⁰ Apesar das determinações legais, impostas pela Prefeitura de Cubatão, que impediam os moradores do Jardim Real (Bolsão 9) construírem garagens nos estacionamentos do novo conjunto residencial, as ordens foram desconsideradas. Hoje, muitos moradores construíram garagens para guardar seus automóveis; algumas delas foram transformadas em botecos, mercearias e, até, em igrejas pentecostais.

No entanto, a reação das classes populares à imposição de uma racionalidade que desconsidere suas expectativas e necessidades torna-se uma simples questão de tempo:

Depois da absorção do bairro pela fábrica há um movimento contrário, lento, inexorável de desabsorção.

A casa vai crescendo junto ao poço, ganhando cômodos de tijolo, alterando a sua fachada. Isto pode levar dez, quinze anos.

A rua vai ganhando uma fisionomia tão peculiar que às vezes já não identificamos uma série de casas planejadas e outrora idênticas. Temos observado esse movimento lento e contínuo de diferenciação seja nos bairros de Goiás, planejados pelo BNH, como a Redenção, seja na zona mais esquelética de Osasco. Há uma composição paciente e constante da casa no sentido de arrancá-la à “racionalização” e ao código imposto. (BOSI, 2007, p. 24)

Por ter sido concebido, inicialmente, como um bairro planejado, a Rua Quatro, ou Rua Alberto Pinto de Carvalho, foi definida como o local oficial, no Bolsão 8, para as atividades comerciais, não sendo permitida a prática do comércio nas demais ruas do Bairro. No Bolsão 7, a Rua dos Containers é o espaço separado pra o comércio. No Bolsão 9, um espaço ao lado da Associação dos Moradores do Conjunto Residencial Jardim Real (Amcorjar) foi destinado para abrigar a atividade comercial dos antigos moradores do “Maraca”⁴¹.

Apesar das proibições, muitas residências do Bairro foram transformadas em pequenos comércios: restaurantes, boteco, padarias, docerias, lava rápidos, mercearias, borracharias, açougues, etc. No Bolsão 8, por exemplo, em um período de três ou quatro anos, surgiram, fora dos limites da Rua Quatro, uma avicultura, uma pizzaria e uma loja de roupas de surfe, o que confirma o *boom* comercial do Bairro. Na Avenida Principal, no Bolsão 8, onde legalmente não é permitida tal atividade comercial, já se podem contar inúmeros estabelecimentos comerciais. O próprio comércio da Rua Quatro foi incrementado com o surgimento de duas farmácias, uma loja de revelação de fotos e com a ampliação de um minimercado, que já possui ares de mercado em rede.

A transformação das residências em estabelecimentos comerciais não passa de uma tentativa, muitas vezes desesperada, de superar o desemprego e o processo inflacionário, que tornam cada dia mais difícil a reprodução da existência dessas pessoas. A atividade comercial desbordou para além dos espaços inicialmente determinados pela burocracia estatal, se espalhando por toda a parte, de forma desordenada e “ilegal”.

Mesmo tendo se desenvolvido muito nos últimos anos, o Bolsão permanece mergulhado na lógica da carência de serviços públicos de consumo coletivo, assim como muitos outros bairros brasileiros e latino americanos. O Estado é relativamente ausente, e nem mesmo a iniciativa privada e o empreendedorismo dos moradores tem dado conta do imenso

⁴¹ Todos os moradores transferidos para o Jardim Real, em 2008, que possuíam estabelecimentos comerciais no Jardim São Marcos, cadastrados pela Prefeitura, receberam um terreno para a continuidade da atividade comercial no novo bairro.

déficit social do Bairro. Escolas lotadas e infraestrutura deficitária, sala de espera cheia na única Unidade de Saúde da Família (USF) do Bairro, falta de médicos, filas imensas no ponto final de ônibus, filas na padaria para comprar frios e pães nas primeiras horas da manhã, etc., são provas contundentes da desorganização do bairro.

Todas as manhãs, na Praça Historiador José Gouvêa dos Santos, logradouro criado pela “lei municipal 2.840, assinada em 14 de maio de 2003 pelo prefeito Clermont Silveira Castor, com base em projeto da vereadora Márcia Rosa de Mendonça Silva [atual prefeita]”⁴², em frente à Unidade de Saúde da Família (USF) do Jardim Nova República, formam-se filas enormes de pessoas a espera do transporte coletivo, para se deslocarem ao trabalho. Algumas delas aproveitam para tomar um cafezinho na padaria, a espera de um ônibus menos lotado; outras, não têm tempo para isso, pois estão atrasadas para o trabalho e o serviço de transporte coletivo, insuficiente por conveniência da empresa de ônibus, deve ser bem aproveitado.

A oferta de serviços públicos de saúde também é insuficiente para atender às necessidades do Bairro. Segundo uma enfermeira que trabalha na USF, o Bolsão é atendido por quatro enfermeiras, cada uma responsável por 1.500 famílias. A divisão do trabalho entre elas é feita da seguinte forma: uma enfermeira para atender o Bolsão 8, outra para atender o Bolsão 7 e duas para atender ao Bolsão 9⁴³.

A escassez de oferta e a precariedade dos serviços de saúde tornam a relação da população com os funcionários da USF, muitas vezes, tensa. Segundo o relato de uma das enfermeiras: “A população aqui é muito agressiva. De cada dez, é um que sabe conversá. Eu acho que é falta de estudo, muitos aqui não terminaram nem a oitava série.”

Se, num primeiro momento, a baixa escolaridade parece ser o fator explicativo para a agressividade da população, logo em seguida, a enfermeira reconhece que a precariedade e a escassez dos serviços de saúde, aliadas à degradação das condições de vida, contribuem decisivamente para a insatisfação e a agressividade dos moradores:

Mas, eu acho que o sofrimento que o povo vive também reflete na relação com a USF, na agressividade, entende? E a gente não tem mesmo estrutura pra atendê o povo. Ainda tem a dificuldade que eles passam na vida. Olha, por exemplo, uma senhora aqui do Bolsão VIII, ela recebia todo mês as fita de medi a diabetes, sabe? As fita vêm contada, é uma pra cada

⁴² Informações adicionais sobre todos os logradouros dos Bolsões 7, 8 e 9, bem como de toda a Cidade de Cubatão, podem ser encontradas no *link* UEPES (Unidades Espaciais de Pesquisa e Estatística, definidas pelo decreto municipal 9.410/2009), no sítio eletrônico do *Jornal Eletrônico Novo Milênio* (CUBATÃO, [20--]).

⁴³ As quatro enfermeiras da USF concordam que o número de moradores oficialmente divulgado pela Secretaria de Planejamento da Prefeitura (Seplan) e pelo Censo IBGE 2010 está subestimado. Segundo elas, o número de moradores é bem maior que os 14.281, oficialmente divulgados: “Aqui tem muito mais que isso! Essa conta de multiplicar cada residência por 3,5 é furada. Isso é cálculo pra classe média. Não tem nenhuma casa que eu atendo que têm menos de cinco pessoas morando juntas. É mãe, avó, criança... Aqui deve ter mais de 20.000 moradores, sossegado”. De fato, se cada uma das enfermeiras atende a 1.500 famílias, como elas afirmam, o número de habitantes “não pode ser inferior a 21.000 pessoas.”

dia do mês. Sabe o que ela fazia? Pegava as fita aqui e vendia pro pessoal, pra comprá comida. Pode uma coisa dessa? E o pior, quando eu fui reclamá, ela ainda me xingô, me destrató, achô ruim.

Para lidar com a agressividade dos moradores, as enfermeiras encontram suas estratégias, que, por sua vez, influenciam também as estratégias da população:

Ce vê, tem uma senhora no Nove [Bolsão 9] que tem um filho tetraplégico. Como ela sofre muito cuidando dele, ela desconta a raiva em todo mundo. Não adianta sê legal com ela, ela te trata na porrada. Ela [outra enfermeira] é mais boazinha, eu já sou mais durona, ignorante mesmo. Pois, a mulher trata ela [enfermeira] mal, porque tenta tratá ela bem. E eu, que trato na ignorância, ela [a mãe do paciente tetraplégico] me trata super bem⁴⁴.

Há, ainda, outro elemento importante no comportamento popular, relatado pela enfermeira, que merece menção:

Outra coisa que ajuda é você conhecê o pessoal. Eu tô aqui há quase dois anos, mas, quando eu cheguei, as coisas eram pior. O povo era bem mais agressivo comigo. Hoje, que eu conheço todo mundo, as coisas melhoraram. Depois que eles te conhece, a coisa fica mais amena⁴⁵.

Uma das formas encontradas pela população para superar a falta da oferta adequada de serviços públicos de saúde no Bairro é a prática de atividades físicas com fins preventivos. A falta de infraestrutura adequada para a prática de atividades esportivas não impede a população de adaptar as estruturas existentes às suas necessidades. A prática da caminhada, por exemplo, é feita no gramado central da Pista, a interligação das Vias Anchieta e Imigrantes, que separa as duas mãos de trânsito. Tal prática, obviamente, não deixa de oferecer riscos aos moradores, uma vez que se trata de uma Rodovia com grande fluxo de veículos, que trafegam em alta velocidade.

No Mercado da Rua Quatro, um grande galpão verde que pertence à Prefeitura Municipal de Cubatão, originalmente denominado de Mercado do Povo, costuma se reunir um grupo de ginástica para a terceira idade. O Mercado foi concebido para ser um centro comunitário, que abrigaria a Sociedade de Melhoramentos do Jardim Nova República (Novarep). No entanto, o espaço nunca foi utilizado para esse fim.

Durante algum tempo, no início da ocupação do Bairro, o grande salão foi dividido em vários boxes, separados por compensados, onde cada cubículo se transformou em um pequeno

⁴⁴ Saber distinguir o melhor momento para reagir de forma agressiva ou deferente parece ser uma habilidade dos moradores do Bairro em relação aos serviços públicos, tanto no trato com a USF, quanto com as escolas. Assim como ocorria nos motins da fome da Inglaterra do século XVIII, o comportamento dos moradores do Bolsão sugere a existência de estratégias de negociação com as instituições, compartilhadas socialmente, orientadas por experiências acumuladas e reorientações exigidas pela prática diária. Em suma, trata-se do reconhecimento de que as classes populares possuem capacidade de avaliação e de ação, “sua própria arte do possível”. (THOMPSON, 2013, p. 66)

⁴⁵ Essa reação típica dos moradores, de estabelecer laços de confiança com funcionários públicos antigos no Bairro, pode ser interpretada de várias maneiras, mas, de fato, parece fazer parte de uma avaliação mais complexa, orientada por elementos do passado, do presente e de expectativas futuras, diretamente ligadas ao tipo de serviço oferecido pela instituição. Em outras palavras, pode ser uma reação de diferenciação necessária entre o indivíduo e a instituição, uma vez que a experiência acumulada pela prática e pelos costumes indica que a instituição não é confiável; pode ser também a constatação de que terá que conviver (e depender) de determinado funcionário por muito tempo, daí manter um bom relacionamento, etc.

comércio. Assim, uma quitanda, um açougue, um mercadinho, etc., garantiam a oferta dos víveres necessários à sobrevivência dos moradores, uma vez que o comércio mais próximo ficava no bairro vizinho, o Jardim Casqueiro. Conforme um antigo morador: “Quem queria comprá alguma coisa, um pão, uma carne, um fósforo, tinha que andá até o Casqueiro, tinha que amassá barro até o Casqueiro”.

Mas logo surgiu, na Rua Sete, a Rua Amaro Manoel dos Santos, logradouro criado em 19 de dezembro de 1988, uma pequena mercearia, tornando desnecessária a ocupação do Mercado para fins comerciais. Hoje, o imóvel que abrigava a antiga mercearia abriga a Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) que, apesar de pertencer à Prefeitura, é gerenciada pela Igreja Adventista. Trata-se de uma Organização Social (OS), conveniada com a Prefeitura, que oferece cursos de violino, violão, artesanato, informática, inglês e recreação para as 200 crianças inscritas no projeto. Além dos cursos, a OS oferece atendimento psicológico não clínico.

Todos os comércios do Bairro foram deslocados para a Rua Quatro, local determinado por lei para a concentração da atividade comercial. Atualmente, o Mercado encontra-se sob a responsabilidade do vereador do Bairro, como se este fosse uma espécie de diretor de Regional da Prefeitura. O Mercado é utilizado pela população para a realização de aniversários, atividades desportivas, como os treinos de um grupo de capoeira, e festas temáticas, como a “Festa dos Anos 70”, organizada por moradores “tradicionais” do Bolsão 8, os pioneiros de Vila Parisi.

No Bolsão, os espaços mais abundantes para a prática desportiva são as quadras e campos de futebol, o que demonstra certo privilégio dirigido ao gênero masculino. Mas, a bem da verdade, tal discriminação de gênero não pode ser imputada exclusivamente aos moradores, uma vez que a maior quantidade de quadras de futebol faz parte da concepção de bairro dos próprios programas habitacionais, ou seja, fazem parte da política de habitação do Governo do Estado.

O futebol é uma paixão nacional; no Bolsão, a coisa não é diferente. O Bairro conta com vários times de futebol, organizados por amigos, por bloco de apartamento, por região do bairro, etc. Mas são apenas dois os times de futebol oficiais do Bairro: o Vila Parisi e o Aliança. Os dois times são arquirrivais, sendo o Vila Parisi, dirigido pela velha guarda do Bairro, e o Aliança, dirigido por indivíduos mais jovens. Parece um conflito de gerações, talvez uma resposta da juventude à postura aristocrática dos pioneiros do Bolsão 8, os antigos moradores de Vila Parisi.

Os duelos entre os dois rivais, nos campeonatos de várzea de Cubatão, despertam paixões similares àquelas dos grandes clássicos do futebol profissional. Um torcedor do Aliança expressa perfeitamente esse sentimento:

Oxe! O que embaça memo, no Aliança, é a torcida. Os cara é malandrão, os cara é doido, os cara é doido memo! No dia que teve a semifinal, Vila [Parisi] e Aliança, os cara tumultuô. Foi que nem Corinthians e Palmeiras, igualzinho. O bicho pegô! E nós dexô os cara em choque.

Segundo este torcedor, o time do Vila Parisi é mais organizado, possui até um quadro de veteranos, pois conta com apoio financeiro do vereador do Bairro:

É por isso que eu tô te falando, mano. Por isso que o Vila [Parisi] tem até veterano. Porque o R. [vereador] patrocina. Por isso, o Aliança não tem veterano. No Aliança o dinheiro é dos cara memo, nós paga uma mensalidade. Nós que banca a correria do time, no sofrimento.

Outra opção de lazer e diversão no Bolsão é a Maré. Localizada nos fundos do Bairro, paralela às ruas Joaquim Casemiro (Rua 19), Ramona Trigo Farias (Rua 16), Januário Cândido Pontes (Rua 17) e Jerônimo Elias (Rua 18), a Maré é um largo formado pelo encontro dos rios Santana e Paranhos. A Maré é considerada a praia do Bolsão, opção de lazer para aqueles que não têm condições de se deslocar até as praias de Santos, Praia Grande e São Vicente, ou frequentar uma piscina de clube.

Os adultos costumam pescar nas águas do Rio Santana. Pescam tainhas, manjubinhas, paratis, carapicus e robalos, este último o peixe nobre da região. Adultos e crianças costumam também pegar caranguejos, para consumo próprio ou para vender aos turistas na Rodovia dos Imigrantes. Os garotos do Bairro adoram pegar caranguejos no mangue, mas têm medo da Polícia Florestal, como relata este garoto de nove anos:

Em dezembro nós vai tá aqui, pegando caranguejo. Eu vô guardá um pro senhor, tá? [...] Só que se pegá as fêmea, você vai preso. Eles já avisaram. Falaram assim: “Não quero vê vocês pegando fêmea. Senão, tu, sua mãe e seu pai... Você vai pro Juizado de Menor, sua mãe e seu pai vai preso”.

Além de pescar, as crianças e adolescentes do Bairro se refrescam na Maré, durante as tardes quentes de verão. É interessante notar que as crianças e adolescentes consideram a prática de nadar na Maré algo vergonhoso, provavelmente devido à poluição das águas pelo esgoto doméstico. Basta perguntar se a criança nada, ou já nadou, na Maré para ouvir uma negativa: “Eu não!” Mas a “vergonha” não é suficiente para impedir que muitos deles façam uso indiscriminado das águas refrescantes da Maré, sobretudo no calor, ainda que a consequência seja uma bela micose.

Oscilando o discurso, tentando esconder que nada na Maré, mas ao mesmo tempo tentando justificar a prática de nadar na Maré, este outro menino, de doze anos, diz o seguinte:

Eu nado. Não... Agora não, mas antes eu nadava. Agora eu parei... Eu nado ainda, mas no frio não. Eu não nado. Mas quando tá calor, essas coisa, eu tomo banho lá, normal. [...] Agora, tá mais limpo. Nós faz o “Limpa Rio” [mutirão de limpeza do rio, organizado por

uma comerciante local], pra quando nós for comê... igual esses [peixes] aí do Casqueiro, tava intoxicado. Os peixe daqui, não. Aí, nós comemo e ficamo normal. Aí, eu peguei os peixe, levei pra casa e dei um pouco prá ele [um amigo de nove anos de idade]. Pegamo até camarão! Camarão é bom, tio, fritinho. Tu joga um salzinho, assim, ó, um limãozinho e eu como.

O tráfico e o consumo de drogas ilícitas são problemas crônicos no Bairro. A falta de oportunidades de emprego tem levado muitos adolescentes – em relação ao tráfico, exclusivamente os meninos – a se envolverem com a comercialização e o uso de maconha, cocaína e crack. A droga ilícita mais consumida no Bolsão é a maconha. O jardim que margeia o córrego que separa os bolsões 7 e 8 foi o local escolhido pelos usuários de maconha para consumirem abertamente a droga. As drogas são comercializadas nos pontos de venda de drogas conhecidos como biqueiras; mais recentemente chamados de “lojas”, na linguagem das ruas.

O Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Segurança Pública, tem divulgado, não sem certa euforia, que a violência na região da Baixada Santista tem diminuído. No entanto, o índice de criminalidade em Cubatão ainda é alto, assim como no Bolsão, o que relativiza o otimismo com que têm sido divulgadas as estatísticas pela Secretaria de Segurança Pública do Governo do Estado de São Paulo, ao menos em relação à população de Cubatão⁴⁶. A escassez de empregos, o aumento do custo de vida e a carência de políticas públicas para atender às necessidades crescentes de serviços de consumo coletivo contribuem para um cenário cada vez mais degradante e violento⁴⁷. O enfrentamento com a Polícia Militar tem se tornado constante no Bairro (cf. POLICIAIS [...], 2015).

⁴⁶ Segundo o jornal *A Tribuna* (MARTINS, 2015), a violência tem diminuído na Baixada Santista. Considerando os dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, sobre a criminalidade e a produtividade policial em Cubatão, é possível constatar que, de fato, houve uma diminuição no número de ocorrências entre os meses de janeiro e maio de 2015, se comparado ao mesmo período dos últimos dois anos. Entretanto, alguns indicadores importantes como homicídios, latrocínios e tráfico de drogas mantiveram-se estáveis ou aumentaram no período:

OCORRÊNCIA	Jan/mai 2013	Jan/mai 2014	Jan/mai 2015
Homicídios dolosos	8	7	7
Tentativas de homicídio	7	18	22
Latrocínios	0	0	1
Roubos	336	572	532
Ocorrências por tráfico de entorpecentes	24	23	27
Ocorrências por porte ilegal de armas	4	8	10
TOTAL	379	628	599

Disponível em: <<http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/default.aspx>>. Acesso em: 1º jan. 2015.

⁴⁷ Segundo as conclusões do estudo conduzido por Túlio Kahn, junto a Coordenadoria de Análise e Planejamento (CAP) da Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública do Estado de São Paulo, em 2004, sobre as relações entre degradação das condições de existência e aumento da criminalidade na cidade de São Paulo, é possível afirmar que o “efeito do desemprego e do rendimento dos assalariados sobre o nível de criminalidade são alarmantes em termos de perspectivas para as grandes cidades, haja vista a progressiva situação de deterioração da situação socioeconômica do país. De fato, esses resultados são desanimadores do ponto de vista da eficiência das ações policiais, dado que, aparentemente, a situação socioeconômica da região é de longe o principal causador do aumento no número de incidências criminais. Nesse caso, as ações policiais,

Como foi dito anteriormente, o Bolsão 8 é a região com melhor infraestrutura no Bairro. É também o local onde as relações sociais se desenvolvem de maneira mais estável, onde é possível encontrar laços de solidariedade e amizade mais evidentes. A maior estabilidade e a melhor infraestrutura foram geradas por inúmeros fatores, dentre os quais é possível destacar o tempo em que o Bairro está constituído e o tipo de política habitacional adotada na época da constituição do Bairro.

A diferenciação entre as regiões do Bairro pode ser percebida nas falas dos adolescentes: existe uma disputa instalada entre as três regiões do Bolsão (Bolsões 7, 8 e 9), em que uma acusa a outra de ser o pior lugar do Bairro. Para defender a posição de que sua região é melhor que a região do outro, os garotos costumam ressaltar os defeitos do bairro vizinho. Assim, um critica as ruas esburacadas do Bolsão 7, outro o tráfico de drogas no Bolsão 9, etc. No final das contas, o Bolsão 9 parece ser a região mais vulnerável e marginalizada do Bairro.

Da mesma forma que os moradores do Bolsão 8 eram discriminados pelos moradores do Jardim Casqueiro, na década de 1980-1990, os moradores do Bolsão 7 foram discriminados pelos moradores do Bolsão 8, até a legalização do bairro, em 2005-2006. Esse contexto de discriminação perdurou com maior intensidade até 2008, quando chegaram ao Bairro as 160 famílias do Bolsão 9, vindas do antigo Jardim São Marcos e da Favela do Papelão.

Após a chegada dos novos moradores ao Bolsão 9 (Parque dos Sonhos, Imigrantes I e Imigrantes II), a partir de 2011, vindos dos bairros Cota 200, Caic e Vila Esperança, a carga de preconceito no Bairro, que pesava exclusivamente sobre os moradores do Jardim Real,

por mais eficazes que elas sejam, servem apenas como um paliativo na contenção de um problema crescente, que tem afetado toda a sociedade” (SÃO PAULO, 2004, p. 36). O relatório conclui ainda que: “Nossa análise mostra que, no caso da cidade de São Paulo, as tendências de desemprego e renda da população são *um dos fatores* (jamais o único) que contribuem para um aumento nos níveis de ocorrências criminais registradas através de Boletins de Ocorrência. 1. Há associações significantes, fortes entre o aumento do desemprego e o crescimento no registro de crimes com maior potencial ofensivo, como roubos e outros, que colocam em contato direto o autor e a vítima, com risco para os dois. 2. Há associações significantes, fortes entre a queda de rendimentos médios trimestrais reais e o aumento do registro de crimes de menor potencial ofensivo e menor contato entre vítima e autor, como os furtos. 3. Há uma maior associação entre o aumento do registro de crimes de maior potencial ofensivo e as taxas de desemprego dos segmentos mais jovens do que para os segmentos mais velhos. 4. Há evidências de que parte dos que optam por uma atividade criminal durante um período mais longo de recessão não a abandonam quando a situação melhora, levando a níveis progressivamente mais elevados de crime. Isso acontece principalmente com os mais jovens, com níveis de escolaridade e renda mais baixos. 5. A situação de São Paulo tem especificidades que precisam ser levadas em conta quando se faz comparações com estudos realizados em cidades e países com níveis de desenvolvimento econômico e social diferentes. As realidades são diferentes e as conclusões são diferentes. 6. Há evidências de que o crescente encarceramento – que reflete um aumento no número de processos judiciais completos, incluindo registros do crime, abertura de inquérito, investigação, identificação de suspeitos, julgamento e condenação – não está levando à queda no número de ocorrências registradas.” (SÃO PAULO, 2004, p. 26 – grifo no original)

passou a ser mais “bem distribuída”. Entretanto, a força simbólica do Jardim São Marcos, e tudo que ele representava (o Maracangalha), mantém, até o presente, o Jardim Real como o núcleo habitacional mais discriminado e carente do Bolsão.

Finalmente, é preciso destacar um último e importante aspecto sobre o cotidiano do Bolsão: a questão do abairramento. Até aqui, venho me referindo ao Bolsão como sendo um bairro da periferia de Cubatão, mas, tanto do ponto de vista da burocracia estatal, quanto do ponto de vista popular, esta é uma terminologia problemática, uma vez que a divisão administrativa da Cidade ainda hoje é objeto de muita discussão na municipalidade.

Até 2009, Cubatão não possuía uma legislação que definisse os limites e as denominações oficiais dos bairros.

[...] Assim, áreas de invasão, conjuntos residenciais construídos pela iniciativa pública ou empresas particulares, simples quarteirões, antigos “bairros” operários, às vezes com mais de uma denominação, acabam sendo genericamente chamados de bairros, e uma consulta aos mapas mostra que – mesmo na área central e mais antiga da cidade – diversas áreas aparecem como glebas, por falta dessas definições.

Os limites também se confundem e se interpenetram, e nem houve tempo para firmar tradições, dificultando a produção cartográfica e a própria gestão municipal. (ABAIRRAMENTO [...], 2012)

Um passo decisivo para a reorganização espacial e administrativa de Cubatão foi dado a partir da publicação do decreto municipal 9.410/09, de 18 de setembro de 2009 (CUBATÃO/SP, 2009). O decreto se refere à lei de abairramento, ou seja, “a nova divisão administrativa de Cubatão para efeitos de pesquisa estatística, criando as Unidades Espaciais de Pesquisa e Estatística – UEPE” (ABAIRRAMENTO [...], 2012).

As justificativas para a formalização dos bairros cubatenses, por meio da referida legislação, são evidentes:

Não é possível dizer que tal bairro conta com tantas escolas, tantos hospitais, tal nível de arborização das ruas, tal concentração populacional, para definir indicadores de qualidade de vida, que orientem o administrador, mostrando as prioridades de ação (onde é mais urgente construir uma nova escola, plantar mais árvores, melhorar o transporte público, etc.).

Assim, o administrador não tem base estatística para definir suas ações e justificá-las com parâmetros técnicos, ficando a ação pública dependente de julgamentos totalmente subjetivos. (FERREIRA, 2009)

Antes do decreto 9.410/09, os únicos documentos que tentavam organizar administrativamente a área urbana em bairros eram “os mapas de abairramento I e II, da Prefeitura Municipal de Cubatão [...] que na verdade demonstram os antigos loteamentos cujos nomes foram incorporados pelos cubatenses como bairros” (FERREIRA, 2009).⁴⁸

Segundo César Cunha Ferreira (2009), a constituição histórica dos “pseudobairros” cubatenses teria ocorrido, basicamente, de cinco formas:

⁴⁸ Para conferir os mapas de abairramento I e II da Prefeitura, consultar o livro de Celma de Souza Pinto, *Cubatão: história de uma cidade industrial*, Cubatão: edição do autor, 2005, p. 141.

Loteamentos;
 Conjuntos habitacionais;
 Núcleos habitacionais a partir de vilas operárias consolidadas;
 Favelização a partir de antigos alojamentos de trabalhadores;
 Favelização periférica (aquela que cresce ao redor da malha urbana consolidada).

A partir da publicação do decreto 9.410/09, ficou estabelecido que:

Art. 2º Para efeito deste decreto, considera-se:

- I - Unidades Espaciais Urbanas: são áreas habitacionais e comerciais urbanizadas consolidadas e reconhecidas pelo Poder Público;
- II - Unidades Espaciais Transitórias: são assentamentos habitacionais irregulares de grande extensão que aguardam definição do Poder Público quanto à sua regularização, seguida de urbanização ou remoção para outro local;
- III - Unidades Espaciais Ambientais: são grandes vazios demográficos, com forte presença de vegetação nativa, ora degradada, ora preservada, campos antrópicos e áreas com solo exposto ou movimentação de terra, com uso e ocupação futura, conforme anuência das leis ambientais e regras disciplinadoras do Plano Diretor vigente;
- IV - Unidades Espaciais Industriais: são áreas onde está consolidado e consagrado o uso do espaço pelos meios de produção industrial e áreas adjacentes com perfil para expansão desta atividade, de acordo com as leis ambientais e regras disciplinadoras do Plano Diretor vigente. (CUBATÃO/SP, 2009)

A partir daqui, é possível perceber que, em Cubatão, os limites que separam um bairro do outro, que dão nome a uma localidade, etc., mesmo depois da publicação do decreto de abairramento, ainda podem ser formais ou informais, oficiais ou clandestinos, de acordo com as contingências da realidade. Se, por um lado, existe a influência da legislação sobre a forma como as pessoas se relacionam com o espaço, por outro, os usos cotidianos e, principalmente, a interface dos costumes (THOMPSON, 2013) são aspectos determinantes na constituição da identidade local.

De fato, especialmente em Cubatão, a “identidade da população começa no bairro, sendo a cidade resultado da complexa associação desses recortes, conhecidos e reconhecidos pelos moradores e usuários, síntese da dinâmica socioeconômica e física do local” (FERREIRA, 2009).

Entretanto, parece bastante evidente o descompasso entre o ideal jurídico, administrativo e social anunciado pelas autoridades políticas e pelos empresários do Polo Industrial e a realidade concreta vivida pela população nos diversos núcleos habitacionais da Cidade. É na dinâmica dessas contradições que surgem “bairros” nas localidades mais inusitadas e com os nomes mais originais, que expressam, não sem certo grau de ironia, a realidade do déficit habitacional da região e o enfrentamento das contradições que emanam dos interesses da burocracia estatal e do Polo Industrial.

Além do Bolsão, outros bons exemplos da dinâmica socioeconômica da Cidade podem ser constatados a partir de histórias como as de Vila Esperança (a maior favela da Cidade),

Vila dos Pescadores (favela da Vila Siri) ou de Vila Teimosa, nome sugestivo para uma favela que resistiu durante vinte anos às investidas do Ministério Público⁴⁹.

Deve-se compreender que os bairros não surgem acidentalmente. Pressões econômicas, históricas, sociais e as características naturais do local e conflitos resultantes das mesmas, muitas vezes determinam a formação dessas áreas e até influenciam a escolha dos nomes. Este processo, muitas vezes, torna a identificação do bairro confusa (multiplicidade e distorções cotidianas).

Na identificação de um bairro, para a maioria dos habitantes não interessa o seu limite formal, porque se já o identificam físico-cognitivamente, pouco lhes importa até onde se estendem suas linhas. Porém, limites administrativos e limites subjetivos devem coexistir. Não coincidem na imensa maioria das vezes, porém faz-se necessário que existam, caso contrário essa escala urbana não existiria de fato. (FERREIRA, 2009)

Apesar do reconhecimento oficial de que a realidade concreta e local dos núcleos habitacionais determina, em última instância, a identidade de seus moradores e do próprio bairro, sem esquecer que essa realidade é influenciada por relações sociais mais amplas, que se desenvolvem no âmbito da Cidade e da região, a tentativa de reorganização do espaço urbano em Cubatão partiu de um argumento exclusivamente técnico. Segundo o estudo de Ferreira (2009), encomendado pelo *Jornal Novo Milênio*, e que se tornou a lei de abairramento da Cidade, “a formação de um bairro não poderia ficar limitada ao nome do loteamento ou do conjunto habitacional [pois pode] provocar interpretações distorcidas na questão urbanística.”

No discurso da burocracia estatal, o conceito e a importância do bairro dizem respeito ao seguinte:

Na definição clássica, bairro é uma denominação de cada uma das partes com que se costuma dividir uma cidade, para facilitar a orientação das pessoas e o controle administrativo dos serviços públicos, como correios, telefonia e limpeza.

Além disso, o bairro é uma área do município, com perímetro e forma geométrica definidos legalmente (Lei de Abairramento). Assim, pode-se dizer que o bairro é uma das partes em que se divide a cidade, para garantir a melhor orientação das pessoas e facilitar o controle dos serviços e das ações administrativas oferecidas pelo poder público. A definição desses perímetros (limites dos bairros) obedece a um processo de averiguação dos referenciais (culturais, sociais, históricos) que dá identidade ao local e seus habitantes. (FERREIRA, 2009)

A tentativa de organização espacial oficial está calcada, portanto, na perspectiva do controle dessas populações marginalizadas. Na prática, contudo, as relações sociais continuam a se desenvolver no Bolsão, assim como em toda a Cidade, a partir das contradições entre o discurso oficial e a realidade vivida pelos moradores; às vezes coincidindo, às vezes em contradição com as determinações legais. Em suma, a organização socioespacial de Cubatão reflete com clareza a luta entre legalidade e sublegalidade, entre um suposto ideal

⁴⁹ Após vinte anos resistindo à desocupação, por estar localizada dentro da área de proteção ambiental do Parque Estadual da Serra do Mar, a favela de Vila Teimosa, onde vivem 73 famílias, sucumbiu por determinação da Justiça em 27 de janeiro de 2015. Noticiado pelo programa “Bom dia São Paulo”, em 28 de janeiro de 2005, pela TV Tribuna (Rede Globo – Região Baixada Santista). Disponível em: <<http://globo.tv-tribuna/bom-dia-sao-paulo-tv-tribuna/v/em-cubatao-familias-deixam-vila-teimosa-apos-ordem-judicial/3923615/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

administrativo de controle para melhoria da gestão do Estado e os interesses privados que tornam a burocracia estatal e o Polo Industrial fins em si mesmos.

Quanto ao Bolsão, permanece a disputa interna e o reconhecimento popular que legitima a existência de três bolsões (7, 8 e 9); externamente, para o resto da Cidade e para a região, o discurso popular assume a identidade de um único bairro: o Bolsão⁵⁰.

Desde sua fundação, em 1986, e nos anos seguintes, principalmente a partir de 2011, o Bolsão acabou se tornando o quarto bairro mais populoso de Cubatão, e um dos maiores colégios eleitorais da cidade, parte de um dos maiores projetos habitacionais do país, o terceiro maior do Estado de São Paulo (BOLSÃO 9, 2013).

3.3. As escolas

Como já foi dito anteriormente, o Bolsão é carente de serviços públicos de consumo coletivo, em quantidade e qualidade suficientes, de acordo com as necessidades e expectativas, sempre crescentes, de sua população; o Estado encontra-se relativamente ausente no Bairro.

A oferta de serviços públicos se resume às esferas da assistência social, saúde e educação. Serviços de esporte, lazer, cultura, segurança, emprego e renda, formação profissional, zoonoses, entre outros, não existem ou são oferecidos esporadicamente, em quantidade insuficiente, muitas vezes pela iniciativa privada da Indústria ou de grupos religiosos.

Mesmo nas áreas em que o Estado atua de forma exclusiva, como na saúde, a oferta de serviços é incipiente e deficitária: basta considerar que o Bairro conta, desde sua fundação, em 1986, com apenas uma Unidade de Saúde da Família (USF), responsável pelo atendimento de 14.276 pessoas; lembrando ainda que a saúde mental é um problema crônico, negligenciado pelo poder público e pelas próprias lideranças do Bolsão.

Da mesma forma, as escolas encontram-se sobrecarregadas, pois são acionadas para atender a demandas que, muitas vezes, extrapolam os limites do campo da escolarização. As escolas preenchem, necessariamente, lacunas deixadas pelo poder público em outras áreas sociais. Na verdade, as demandas por esporte e lazer são, em grande medida, atendidas pelas

⁵⁰ Este procedimento é muito parecido com aquele descrito por Aluísio Azevedo (1997, p. 165) em *O Cortiço*, quando cabeças-de-gato e carapicus, inimigos mortais, moradores de cortiços rivais, o Cabeça-de-Gato e o São Romão, deixaram as desavenças de lado, se solidarizando, durante o grande incêndio no cortiço São Romão.

escolas do Bairro; a ínfima oferta de serviços culturais, como teatro, cinema e dança, por exemplo, ocorre também por intermédio das escolas⁵¹.

A prática de atividades desportivas e de lazer acontece em locais improvisados, nos campos de futebol ou nas oito quadras de futsal espalhadas pelo Bairro – sendo quatro delas nas escolas. Nadar na Maré ou fazer caminhada na Pista, no canteiro central entre as duas pistas da interligação Anchieta/Imigrantes, são outros exemplos de práticas corporais em espaços improvisados.

Algumas atividades direcionadas, como ginástica para a terceira idade e aulas de artes marciais e capoeira, são oferecidas no Mercado da Rua Quatro. Nas escolas de ensino fundamental e médio também são oferecidas atividades desportivas, por meio de programas federais ou pela iniciativa dos próprios moradores, como escolinhas de futebol; a Usiminas patrocina aulas de dança e de futsal na escola de ensino fundamental do Bolsão 8. Diante desse cenário, é possível inferir a importância que as escolas têm na vida do Bolsão.

Atualmente, o Bolsão conta com sete escolas, sendo seis delas mantidas pelos poderes públicos, municipal ou estadual, e uma pela iniciativa privada, mas com subsídios da Prefeitura. As escolas do bairro, segundo a ordem cronológica de fundação, são as seguintes: (1) a escola municipal de ensino fundamental I e II do Bolsão 8; (2) a escola municipal de educação infantil do Bolsão 8; (3) a creche municipal do Bolsão 8; (4) a creche conveniada do Bolsão 9; (5) a escola estadual de ensino fundamental I do Bolsão 7; (6) a escola estadual de ensino fundamental I, II e ensino médio do Bolsão 9; e (7) a escola estadual de ensino fundamental II do Bolsão 9.

A escola municipal de ensino fundamental I e II do Bolsão 8, inaugurada em 2 de setembro de 1986, por conta da transferência dos moradores de Vila Parisi para o Bolsão, atende a 1.064 alunos, divididos em três turnos letivos: ensino fundamental I, matutino, ensino fundamental II, vespertino, e Educação de Jovens e Adultos – 1º a 9º ano –, noturno.

Escola térrea, com amplo espaço para a prática de esportes, lazer e atividades extraclasse, era, inicialmente, um alojamento, construído para abrigar os trabalhadores envolvidos na construção das futuras moradias do Bolsão 8. A transferência dos moradores de Vila Parisi para o Bolsão, a partir de 1986, tornou imperiosa a implantação de próprios públicos que oferecessem serviços de consumo coletivo aos novos moradores, como os

⁵¹ As empresas do Polo petroquímico e siderúrgico de Cubatão costumam patrocinar atividades culturais, desportivas e assistenciais, muitas delas por meio das escolas. Essa prática da indústria supre, parcialmente, a carência desse tipo de serviço nos bairros cubatenses, mas não sem os devidos incentivos das isenções fiscais.

serviços de saúde, educação e assistência social. Sendo assim, o prefeito municipal, José Osvaldo Passarelli, “aproveitou” a estrutura do alojamento, adaptando-a, para inaugurar a unidade municipal de ensino que atenderia à demanda de escolarização no novo bairro.

Segundo os relatos de antigos alunos, a escola de ensino fundamental do Bolsão 8, desde sua fundação até o ano de 2008, esteve organizada conforme a cultura escolar tradicional, como a imensa maioria de escolas públicas no Brasil. É marcante nas falas dos entrevistados o isolamento da escola em relação ao cotidiano do Bairro, e também o perfil autoritário de sua gestão, haja vista a época em que foi fundada, logo após o fim do período ditatorial implantado pelo golpe de Estado de 1964-1985.

Relatos sobre a violência com que os alunos eram tratados pelos professores e gestores da escola, no passado, parecem ser comuns, sem, contudo, causar aparente indignação nos entrevistados. Esta informante, por exemplo, que foi aluna na década de 1990, e hoje é mãe de aluna da escola, relembra a violência com que era tratada por uma antiga professora. Vale observar que, apesar de defender o método violento ao qual foi submetida, reluta em aceitar a mesma “metodologia de ensino” para sua filha:

A professora A.? Nossa! Eu estudei uns três anos com ela. Meu Deus do céu, nunca mais na minha vida! Mas ela era boa, eu achava ela muito boa. Mas era de uma ignorância. Tem professora que é boazinha, mas não ensina, aí não adianta. [...] Eu prefiro que seja brava, mas ensine a lê e escrevê.

Perguntada se aceitaria o mesmo tratamento para sua filha, a mãe responde:

Se hoje ela fizesse com a minha filha [o que havia feito com ela enquanto aluna], a gente ia batê de frente, mesmo que ela ensinasse. [...] Assim: ser ignorante, ser grossa, talvez eu até deixasse, mas tacá as coisa na cabeça da minha filha, isso não. Nem ela, nem qualquer outra professora.

Perguntada sobre os motivos que levavam as pessoas a aceitar a violência da escola contra seus filhos no passado e sobre a mudança de mentalidade no presente, a mãe não consegue encontrar uma justificativa racional e adere novamente a uma concepção de mundo conservadora, contraditória com a essência de seu discurso:

Hoje, eu realmente não sei te explicá. Porque, antigamente, era tão normal. Porque os professores podia até batê nos alunos, e os pais não podia nem reclamá. Nem se quisesse, não tinha nem direito de reclamá. Como hoje tá tudo muito liberal... Por isso que as criança são do jeito que são, principalmente na escola: os pais não tão vendo.

Desde 2009, a escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8 tenta consolidar uma proposta pedagógica com matizes socialistas, uma fusão de propostas libertárias e libertadoras. O Projeto Político Pedagógico da escola defende uma educação comunitária, uma escola aberta e dialógica. Assim, medidas como o livre acesso às dependências escolares, a autorização do uso da quadra poliesportiva pela comunidade, a promoção automática, a resolução interna de conflitos (sem o recurso a mecanismos externos de coerção como a

Ronda Escolar, a Vara da Infância e da Adolescência ou o Conselho Tutelar⁵²), a diminuição do abismo que separa corpo discente e corpo docente, e estes da direção, o fortalecimento do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil, a supressão de proibições como o uso de bonés, celulares e chinelos, a permissão para que o aluno entre atrasado ou sem o uniforme, além do recurso constante às assembleias escolares, no intuito de fomentar uma prática dialógica (FREIRE, 2003; 2010), tem melhorado, sensivelmente, alguns aspectos disciplinares e acadêmicos⁵³.

A falta de manutenção do prédio escolar, a falta de funcionários em número suficiente para atender às necessidades das crianças, a irregularidade no abastecimento de insumos básicos como papel higiênico, detergente, temperos para a merenda escolar e até carteiras, além da degradação das condições de vida das famílias, têm exercido forte pressão sobre a

⁵² Apesar do discurso oficial sobre a função protetora e não punitiva do Conselho Tutelar, as crianças e adolescentes do Bairro compreendem-no como uma instituição coercitiva e punitiva. É impressionante, e triste, constatar que até na escola de educação infantil do Bolsão 8, onde estudam crianças de 4 e 5 anos de idade, os alunos “já sabem o que é o Conselho Tutelar, e morrem de medo que a gente chame pra elas”. Mas esse discurso, infelizmente, não é a única fonte da “incompreensão” das crianças e adolescentes, a própria atuação do Conselho Tutelar no Bairro – ou a falta dela – reforça essa visão.

⁵³ Sobre o desempenho acadêmico da escola, consultei o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, apesar de não ser, definitivamente, a melhor forma de aferir a qualidade do ensino público, neste caso, serve como um simples parâmetro de análise. O ano de 2009 marca a implementação da nova proposta da escola; o ano de 2011 marca o início da desorganização do Bairro proporcionada pela transferência desordenada e sem planejamento de 7.052 novos moradores. A explosão populacional no Bolsão fez aumentar a demanda por vagas e comprometeu a relação alunos por mestre, estabelecida pela escola como meta para a melhoria da qualidade do ensino:

Anos iniciais do ensino fundamental						
Esfera	IDEB observado					Meta
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Brasil	3,8	4,2	4,6	5	4,7	5,0
IDEB Estado	4,5	4,7	5,4	5,6	5,5	5,8
IDEB Município	4,0	4,7	5,4	5,3	5,1	5,4
IDEB Escola	3,4	4,2	5,1	5,9	4,5	4,8
Anos finais do ensino fundamental						
Esfera	IDEB observado					Meta
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,1	4,5
IDEB Estado	3,8	4,0	4,3	4,7	4,6	5,0
IDEB Município	3,7	3,7	4,3	4,4	4,5	4,9
IDEB Escola	3,2	2,8	4,6	4,8	4,1	4,5

A taxa de aproveitamento dos estudantes, tomando como base o ano letivo de 2012, foi a seguinte:

Esfera	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	88,2	9,1	2,7
Estado	94,8	4,3	4,6
Município	90,5	8,7	2,5
Escola	97,4	2,6	0,0

proposta pedagógica da escola, gerando um inevitável recuo no sentido de uma escola fechada, castradora e punitiva.

Em 2010, a prefeita municipal, senhora Márcia Rosa de Mendonça Silva, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2009, determinou a demolição dos muros de todas as escolas municipais de Cubatão, substituindo-os por gradis. Tal medida favoreceu a proposta pedagógica da escola que, desde 2009, como foi dito acima, empenha esforços no sentido de consolidar a ideia de escola aberta à comunidade.

Contudo, as críticas da população à escola continuam contundentes. Durante a conversa com moradores, foi possível notar que a promoção automática, a fácil entrada e saída de pessoas na escola, a não obrigatoriedade do uso de uniforme, a “bagunça” e o “excesso de liberdade”, em suma a falta de “limites” e de “disciplina”, aliada à derrubada dos muros do em torno, eram as principais reclamações da população. Alguns pais e mães foram alunos da escola na época em que o “diretor era duro” e “impunha disciplina e respeito”. Um desses pais, que não conseguiu concluir o ensino fundamental por ter sido expulso, relata o seguinte sobre aquele período:

No meu tempo não tinha essa moleza não. Nós não tinha essa liberdade toda. Naquele tempo, nós tinha respeito. O Z. [diretor na época] não deixava fazê essa bagunça. Não tinha esse entra e sai, não. Se alguém zoasse, ele dava logo um pica-pau [golpes, com o dedo indicador, que o diretor desferia nas costas, ombros ou cabeça das crianças]. E a D. [vice diretora na época]? Aquela mulher era o cão! Foi ela que me expulsô daqui. [...] Oxe, ela falô pra minha mãe tentá arranjar vaga em outra escola, porque ela não queria mais eu aqui. Agora aqui tá suave. Por isso que essa molecada tá sem limite, por isso que naquele tempo o ensino era bom. Nós tinha disciplina. Não é que nem hoje, esse ensino fraco.

Assim, torna-se comum a crítica comunitária às inovações pedagógicas. O enaltecimento do passado autoritário é marcante nas falas de outros entrevistados: “eu acho errado esse negócio de deixá entrar quem qué, no meu tempo não era assim”. Outra preocupação das mães e pais diz respeito à expectativa de que os filhos consigam se encaixar no mercado de trabalho da região: “no trabalho não vai tê que pedi licença pro chefe, prá entrar? Então, por que tem que entrar do jeito que qué, a hora que qué, na escola?”⁵⁴

⁵⁴ Além da influência que a relação direta com o aparelho estatal exerce sobre as estratégias de ação da população, o mundo do trabalho parece ser outra fonte importante de informações, que orienta a ação popular na escola. É preciso reconhecer que a preocupação popular com o mundo do trabalho é justa, uma vez que as condições de vida das famílias operárias exigem um esforço imenso e ininterrupto pela reprodução da própria existência. Segundo Célestin Freinet (2001, p. 8): “Para a maioria dos pais, o que conta, de fato, não é a formação, o enriquecimento profundo da personalidade de seus filhos, mas a instrução suficiente para enfrentar os exames, ocupar cargos cobijados, ingressar em determinada escola ou em determinada administração. Considerações humanas, por certo, cuja fraqueza não é de responsabilidade exclusiva dos pais, pois ela é consequência direta de uma concepção por demais utilitária da cultura, da crença na virtude exclusiva do aprendizado formal.”

Após um período agudo de críticas contundentes à proposta de escola aberta, vindas da própria comunidade, em especial nas reuniões de Conselho de Escola⁵⁵, todos acabaram se “conformando”. Entretanto, muito desse “conformismo” parece ser resultado dos avanços pedagógicos e disciplinares da escola. Ou seja, apesar da manutenção do discurso crítico à proposta de escola aberta, as ações efetivas (confrontos) contra a gestão da escola diminuíram sensivelmente. Entretanto, apesar dos avanços, é preciso deixar claro que a estrutura tradicional de ensino, hegemônica nas escolas brasileiras, definitivamente, ainda não foi superada pela escola.

De fato, apesar das críticas que a proposta de escola aberta vem recebendo da população, a escola de ensino fundamental do Bolsão 8 ainda é a escola pública mais procurada pelos moradores do Bairro. Todos os dias há alguém na secretaria da escola pedindo informações sobre como proceder para transferir seu filho ou filha das escolas estaduais para a escola municipal.

Na Rede Municipal de Ensino de Cubatão, quem define a demanda escolar é a Secretaria de Educação do município, por meio de setor próprio, a Central de Vagas; as escolas municipais não têm autonomia para efetuar novas matrículas, todos os pedidos devem ser encaminhados à Central de Vagas. Na Rede Estadual de Ensino é diferente, quem decide sobre os procedimentos de matrícula são os diretores de escola. Conforme o relato desta funcionária da Central de Vagas da Secretaria de Educação de Cubatão:

Todo mundo quer ir pra'quela escola [escola de ensino fundamental do Bolsão 8]. Ninguém quer ficar no Estado. Também, o Estado não oferece nada. Isso aqui é um inferno. Todo dia tem um quebra-pau aqui. É pai dizendo que vai na polícia, no Ministério Público. A gente fala que não tem vaga, mas o povo não entende. E a Prefeitura passa a mão na cabeça, né? Aí, a gente acaba tendo que matriculá. É ordem de cima. Os diretor reclamam com a gente, mas a gente não tem culpa.

As críticas à escola de ensino fundamental do Bolsão 8 dizem respeito, principalmente, à impressão de falta de segurança que a proposta de escola aberta pode suscitar. Este elemento, a segurança, é importante na avaliação popular sobre a qualidade da escola pública, como bem identificou Ghanem (1999, p. 105). Contudo, apesar da justa e sensata preocupação com a falta de segurança no Bairro e com o aumento da violência (elemento concreto da avaliação popular), parece evidente que a avaliação da população não é produto de uma reflexão única e organizada.

⁵⁵ A escola de ensino fundamental do Bolsão 8 conta com um Conselho de Escola ativo e atuante. Conforme o livro ata do Conselho, a última mobilização do colegiado aconteceu em março de 2015, quando um grupo de 16 pais e mães de alunos se dirigiu à Secretaria de Educação do município para reivindicar junto ao secretário de educação uma solução para o problema de falta de carteiras para os alunos. A solicitação foi atendida dois meses depois da conversa.

Na avaliação popular estão presentes elementos do modelo socialmente hegemônico e aceito de escola, mas também formas próprias de se relacionar com as escolas do Bairro. E essas formas próprias de relacionamento são orientadas por necessidades imediatas e expectativas construídas a partir de uma herança comum, os costumes, sempre em transformação⁵⁶.

Com efeito, a avaliação inicial que a população faz da escola, ou do processo pedagógico, é resultado de múltiplas determinações. Por exemplo, uma das determinações mais poderosas sobre a forma como as pessoas compreendem a escola diz respeito aos elementos psicobiográficos de formação das personalidades, ou seja, as experiências vividas enquanto aluno da escola (PARO, 2001). O elemento psicobiográfico é tão poderoso que pode influenciar inclusive a formação profissional dos professores, conforme demonstrou Jocimar Daólio (2010) pesquisando a relação existente entre as práticas pedagógicas de professores de educação física e as experiências destes enquanto alunos de educação física na escola.

É preciso considerar ainda que Cubatão foi, durante a ditadura de 1964, Área de Segurança Nacional, realidade que certamente influenciou a cultura da Cidade, principalmente a cultura administrativa da Prefeitura. Basta notar os nomes de alguns bairros e próprios públicos da municipalidade: Jardim Costa e Silva, escola estadual Humberto Castelo Branco, Jardim 31 de Março, etc.

Heranças do passado, contradições do presente, expectativas em relação ao futuro, todas estas nuances fazem parte intrínseca, amalgamadas, da forma como as classes populares tateiam e experimentam (FREINET, 1998a, p. 385-386; FREINET, 1998b, p. 43) a realidade vivida e compartilhada. Conforme Marilena Chauí (1983, p.15), pode-se dizer que a consciência popular é composta por três estratos distintos:

[...] os fossilizados, que refletem condições de vida passada e que por isso são reacionários e conservadores, os inovadores e progressistas, determinados espontaneamente pelas condições atuais de vida e, finalmente, aqueles que estão em contradição com a religião e a moral vigentes. [...]

Em suma, trata-se de reconhecer, por um lado, que a opinião popular está fundamentada no senso comum, conforme o definiu Gramsci (2006, p. 117), ou seja, “um

⁵⁶ Em outras palavras, as falas dos moradores revelam alguns elementos da análise popular que podem não estar ligados exclusivamente à concretude imediata do “aumento da violência”, ou ter relação direta com o sentimento de falta de segurança. A falta de segurança é apenas um dos componentes da análise popular. A análise popular parece estar ligada também a experiências passadas – um passado que é sempre melhor que o presente –, assim como a outras situações concretas e imediatas, como a rigidez do cotidiano experimentado como funcionários no Polo Industrial, ou seja, o mundo do trabalho, e a própria imagem socialmente hegemônica de como deve ser uma escola. Sobre o costume, é importante frisar que este não deve ser confundido com a tradição. Como alerta Thompson (2013, p. 16), “longe de exibir a permanência da palavra tradição, o costume [é] um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos [apresentam] reivindicações conflitantes”.

agregado caótico de concepções disparatadas [no qual] se pode encontrar tudo o que se queira”. O senso comum é uma concepção de mundo

“imposta” mecanicamente pelo ambiente externo, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação). (GRAMSCI, 2006, p.93-94)

Por outro lado, trata-se também de reconhecer que todos os homens são capazes de formular concepções a respeito da vida e propor soluções inovadoras para problemas da existência imediata. Ou seja, é preciso reconhecer que “todos os homens são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente” (GRAMSCI, 2006, p. 93).

Conforme Gramsci (2006, p. 93),

[...] É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definidos os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”.

Acredito que a contradição entre o fato intelectual e a norma de conduta, detectada nas entrevistas com os moradores, seja inerente ao processo de formulação da concepção de mundo das classes populares, que se orientam a partir de costumes herdados do grupo social imediato, da cultura socialmente hegemônica e das experiências imediatamente vividas e compartilhadas no cotidiano, no enfrentamento das necessidades concretas de existência.

Se o senso comum popular se orienta a partir de “elementos ‘realistas’, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta” (GRAMSCI, 2006, p. 115), é preciso admitir, então, que não existe um total desencontro entre consciência e história. Afinal, como demonstrou Gramsci (2006, p. 95), a “concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade”.

Assim, fica mais fácil compreender o porquê da grande procura por vagas na escola de ensino fundamental do Bolsão 8, apesar do discurso popular contrário à proposta pedagógica da escola. Mesmo moradores do Bolsão 7 e 9, com filhos já matriculados nas escolas estaduais, tentam, insistentemente, transferir as crianças para a escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8. Este fenômeno pode ser explicado de várias maneiras, mas os componentes explicativos mais evidentes, nesse caso específico, parecem comportar também

a melhor infraestrutura da escola e o tipo de relação estabelecida entre o pessoal escolar e a população do Bairro⁵⁷.

A escola municipal de educação infantil do Bolsão 8, fundada em novembro de 1988, atende a 250 crianças de quatro e cinco anos de idade, em dois turnos de aulas: matutino e vespertino. Foi construída logo depois da inauguração da escola de ensino fundamental, para atender à demanda de educação infantil do Bairro.

Os pais são presentes no cotidiano da escola, ao que tudo indica pelo cuidado das famílias com as crianças pequenas. Entretanto, os momentos e os espaços ocupados pelas famílias na escola dependem diretamente da boa vontade e da iniciativa dos funcionários desta, principalmente da equipe gestora. Assim, os horários de entrada e saída das crianças, as festas, as reuniões de pais e mestres, o atendimento às convocações e as reclamações (confronto entre pais e pessoal escolar) são os momentos mais frequentes de contato entre a escola e a população. Não foge, portanto, ao padrão da velha e conhecida impermeabilidade das escolas públicas brasileiras, conforme a descreveu Ghanem (1992).

Os procedimentos utilizados pela escola para a convocação de pais e mães de alunos constitui um bom exemplo do tipo de relação que está sendo construída com a população usuária. A convocação é padronizada e possui tom ameaçador, pois sugere que o não atendimento ao chamado da escola implicará na responsabilização da família, podendo esta ser encaminhada ao Conselho Tutelar. Sobre o procedimento da escola, esta mãe se posicionou da seguinte forma:

Aquele bilhete era só uma forma de me pressioná. Ela [orientadora educacional] disse que esse bilhete é comum ser enviado a todas as mães, por causa de algumas não comparecerem ao chamado. Mas disse pra eu não me preocupá. Disse que mandou me chamá porque o L. tá dando um pouco de trabalho. Aí, eu disse pra ela que quando fosse assim, era só me avisá que eu sempre darei um jeito de está obedecendo o chamado.

Perguntada se concordava com o procedimento da escola, responde:

Não, eu disse que ela me assustou. Acho que um simples bilhete na agenda já era suficiente. Caso a solicitação não fosse atendida, aí sim, ela mandaria algo mais “convvincente”. Achei um pouco demais. Ela [orientadora educacional] disse que quer fazer um acompanhamento com ele [o filho]. Ela me disse que o procedimento é comum, mas como eu sempre levo ele na escola, achei um pouco demais o bilhete. No bilhete eu levei um susto, dizia que ia chamar o Conselho Tutelar, logo de cara. Achei apelativo.

⁵⁷ Como foi dito no início da análise sobre a escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8, alguns membros da equipe gestora e do corpo docente tentam, há sete anos, construir uma proposta pedagógica com vieses socialistas. Entre avanços e recuos na proposta pedagógica, que não vêm ao caso relatar, o que importa reter, para fins de análise sociológica, é a reação da população à concepção de escola aberta e comunitária. O material apresentado até aqui já permite dizer que, para além da segurança e da comodidade (GHANEM, 1992), a avaliação popular sobre a qualidade da escola leva em consideração também as condições de atendimento (materiais, equipamentos, oferta de serviços e número de funcionários) e o tipo de relacionamento estabelecido entre o pessoal da escola e a população.

Outro episódio importante a ser relatado diz respeito à reação da população contra a imposição de uma nova regra para a retirada das crianças após o período de aulas. Há muitos anos, a escola de educação infantil do Bolsão 8 – assim como todas as escolas de educação infantil do município – adota um sistema de entrega das crianças aos familiares mediante a apresentação de uma carteirinha. Trata-se de uma identificação, impressa em um papel cartão cor de rosa, com a foto e o nome da criança, o carimbo da escola e a assinatura do diretor.

Os funcionários mais antigos, em especial os inspetores de alunos, conhecem muito bem os familiares que estão acostumados a cumprir a tarefa de buscar as crianças na escola, e dispensam os alunos, muitas vezes, sem a necessidade de apresentação da carteirinha. O mesmo ocorre com as professoras que, por conhecerem os responsáveis pelas crianças, adotam o critério do contato visual como fator decisivo para a liberação da criança.

Devido aos constantes esquecimentos das carteirinhas, por parte dos pais, mães responsáveis, a direção da escola decidiu exigir a apresentação da Carteira de Identidade ou Registro Geral (RG), sem o qual a criança “não será entregue”, conforme defende a diretora.

A medida tem provocado muitos aborrecimentos aos responsáveis, bem como aos funcionários, pois são constantes as discussões no portão da escola na hora da saída das crianças. Segundo esta funcionária, membro da equipe gestora da escola:

É um tal de reclamá por causa do RG. O povo reclama porque tem que apresentá o RG pra retirá as crianças. Os pais ficaram bravos por ter que apresentá o RG. Sabe qual é o problema? O cara não tá acostumado a andá com os documentos. Eu já até contei uma história de um cara que foi enterrado como indigente porque estava sem documento. E eu pergunto pra eles: “E se a polícia te pará, o que é que você vai dizê?” Ai, sabe, eu to é de saco cheio. Não vejo a hora de tirá minhas férias.

No final das contas, muitos pais acabam levando as crianças sem apresentar o RG, mesmo com a severa advertência da direção; acaba prevalecendo a identificação visual ou uma boa conversa. Os impactos da pressão popular sobre a gestão da escola, neste caso específico, são evidentes. A pressão exercida pelos responsáveis sobre o pessoal da escola, além da entrega das crianças sem o RG, e algumas vezes também sem a carteirinha, tem feito a própria orientadora educacional, integrante da equipe gestora, a questionar a decisão da diretora: “Qué sabê de uma coisa? Eu preferia a carteirinha!”

A partir do momento em que um pai ou mãe percebe que um pouco de pressão sobre o funcionário da escola pode facilitar a liberação da criança, todos os outros pais e mães passam a adotar o mesmo expediente de ação direta. Se a ação direta não parecer viável, eles não titubeiam em mudar a estratégia e simular a deferência, até que um momento mais oportuno para a ação direta surja no horizonte ou, quem sabe, o funcionário se compadeça e libere a criança sem a necessidade do enfrentamento. Em todo caso, uma cara de bravo, um braço

cruzado, um sarro ou uma ameaça velada, enfim, o contrateatro (THOMPSON, 2013, p. 65), apresenta-se como uma reserva necessária, que pode influenciar o comportamento dos funcionários da escola e proporcionar a liberação da criança sem a necessidade do enfrentamento⁵⁸.

Um bom exemplo do efeito que a ação popular direta pode causar na gestão da escola pôde ser comprovado no expediente utilizado por este pai de aluno, para garantir que seu filho não ficasse sem merenda escolar durante uma crise de abastecimento de gêneros alimentícios sofrida pela escola. Devido a irregularidades nos processos licitatórios no setor de abastecimento da Prefeitura, a escola de educação infantil do Bolsão 8 recebeu arroz, feijão e carne suína, mas não recebeu cebola e óleo para a confecção das refeições. Dessa forma, a direção da escola ameaçou suspender a oferta de refeições, dizendo que substituiria o almoço por merenda seca⁵⁹, até a regularização no abastecimento.

A justificativa da direção da escola para a suspensão da merenda não convenceu o pai de aluno. Em sua avaliação, a falta de óleo e de cebola poderia ser suprida com o dinheiro arrecadado pela Associação de Pais e Mestres (APM), bastava um pouco de boa vontade da direção.

Assim, este pai passou incitar os demais responsáveis, para que fossem à imprensa e à secretaria de educação denunciar a péssima qualidade e a falta da merenda:

Isso é uma vergonha! Oxe, nós deixa as criança aqui pra passá fome? Como assim não vai tê merenda? E o dinheiro da PM [APM]? A merenda já não é essas coisa, é ruim, agora nem isso tem. Pois vocês que dê um jeito. Se meu filho chegá em casa com fome eu vô na Tribuna [emissora de TV local, afiliada da Rede Globo] e ponho todo mundo no pau!

O impacto da ação direta deste pai sobre a gestão da escola, e que precipitou a mobilização de outros pais e mães, pode ser comprovado na fala desta funcionária, membro da equipe gestora:

Nossa, eu fiquei com vontade de pegá aquele pai pelo pescoço! Quando ele reclamô da merenda, eu quase esfreguei as nota fiscal na cara dele: “Olha aqui, ó, se a merenda tá ruim, saiba que graças a nós ainda teve merenda. Porque, se dependesse da Prefeitura, nem isso teria!” Ele acha que o dinheiro que eles pagam da APM é grande coisa. Por que eles não

⁵⁸ Segundo Thompson (2013, p. 64-65), a tradição anônima (o ato terrorista individual e a deferência simulada), a “guerra de nervos, ora satírica, ora ameaçadora” do contrateatro (o simbolismo) e a capacidade de ação direta e rápida da multidão fazem parte da lógica do comportamento da ação popular. Parafraseando o historiador inglês: “tentei reconstruir esses objetivos da multidão, bem como a lógica do seu comportamento, num caso particular – [a participação popular na escola pública]. Acredito que todos os outros principais tipos de ação da multidão vão revelar, depois de uma análise paciente, uma lógica semelhante. Apenas o historiador míope considera ‘cegas’ as explosões da multidão [...]” (THOMPSON, 2013, p.64).

⁵⁹ Na impossibilidade da oferta de refeições, a escola oferece merenda seca, isto é, bolachas ou biscoitos acompanhados de bebida láctea. Esta última, assim como a sopa, não é apreciada pelas crianças. Na escola de educação infantil, e principalmente na de ensino fundamental, as crianças deixam de comer quando descobrem que a sopa ou a bebida láctea, sabor café com leite, fazem parte do cardápio do dia. Assim, almoçam somente as crianças que realmente dependem da merenda escolar, aquelas que têm na escola uma das poucas oportunidades de fazer uma refeição durante o dia.

vão reclamá e fazê xabú lá na Seduc [Secretaria de Educação], lá na Prefeitura? Por que vem reclamá aqui na escola? A gente gasta do bolso e esse desgraçado ainda vai reclamá na Ouvidoria.

É importante notar que os limites e determinações impostos pela escola não são rigidamente obedecidos pela população, o que gera uma área de atrito (conflitos e negociações) em que a agressividade e a deferência podem ser utilizadas de acordo com uma avaliação complexa da realidade, que nunca é totalmente subjetiva, mas fruto de relações sociais compartilhadas. Na base dessa avaliação complexa, suponho estejam elementos da cultura hegemônica, mas também dos costumes e da práxis, construídos coletivamente a partir de experiências concretas, vividas e compartilhadas no cotidiano.

A *creche municipal do Bolsão 8*, fundada em 7 de abril de 2005, atende a 195 crianças entre quatro meses e três anos de idade. A Creche funciona em dois períodos parciais, tendo 59 crianças matriculadas no período matutino e 64 no período vespertino. A unidade oferece ainda o serviço de Período Integral (PI), para famílias que não têm com quem deixar as crianças durante a jornada de trabalho; o PI atende a 72 crianças, que cumprem jornada diária de dez horas.

No início de cada ano letivo, é grande a procura pelo PI. A população se debate para conseguir uma vaga. A disputa pelo PI costuma envolver muita confusão na Central de Vagas da Secretaria Municipal de Educação e, eventualmente, a intervenção de um vereador. Muitas professoras e gestores de creches municipais criticam algumas mães que, supostamente, não teriam necessidade de matricular seus filhos nas creches, por não estarem trabalhando. Contudo, a maioria das famílias realmente parece precisar do serviço.

A procura pelo serviço de creche é motivada pela necessidade que as famílias sentem em organizar a rotina de casa, a fim de garantir a própria reprodução da força de trabalho. É certo que uma proposta mais avançada em termos educacionais deveria privilegiar não a ampliação do atendimento nas creches, mas a oportunidade das mães permanecerem mais tempo com seus filhos em casa.

Levando em consideração a importância fundamental dos primeiros anos de vida de uma criança, Peter Berger e Thomas Luckmann (1976, p. 175-176) explicam:

[...] A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. [...]

Sendo assim, “é imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda a socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária” (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 175).

Nesse sentido, Berger e Luckmann (1976, p. 176) concluem o raciocínio fazendo um alerta que deveria ser levado a sério pelas escolas e por toda a sociedade:

Não é necessário acrescentar que a socialização primária implica mais do que um aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional como os outros significativos, o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. [...]

As entrevistas com as mães e pais dos bebês revelaram um sentimento de desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido pela creche do Bolsão 8. A fala desta mãe de um aluno, recém transferido para a escola de educação infantil do Bolsão 8, por ter completado a idade necessária para ser matriculado na escola de educação infantil, exemplifica o tipo de desconfiança comum nos registros e nas entrevistas. Perguntada se confiava no trabalho da creche, ela responde:

Não. Não sabemos como as crianças são tratadas. Eu descobri este ano que quando o K. [filho] estudava lá na creche, eu recebia várias reclamações, porque ele tinha o costume de batê e mordê outras criança. Só que invés dele ser disciplinado e punido, com castigos consideráveis adequados, elas incentivavam a outra criança que apanhou a batê nele também. Oxe, que educação é essa que ele tinha? Incentivando a revidar? Não sei se isso era o mais correto. Ao meu ver não.

Outra mãe de aluno relata o seguinte:

Olha, eu acho que eles [pessoal da escola] têm pouca paciência, sabe? Criança é assim mesmo, né? [...] Mas, sabe o quê que eu faço pra me prevenir? Eu costumo observá o comportamento dele [filho], vê se tem alguma marca no corpo dele, essas coisa, né? [...] Ah, se machucá meu filho, eu viro no siri na lata! Oxe, tu é doido?

Na opinião da orientadora educacional da creche do Bolsão 8, “o povo do Bolsão é mais bairrista do que o povo do Centro”. A opinião dessa educadora acabou se revelando importante para a pesquisa, pois ela havia trabalhado durante cinco anos nas creches municipais do Centro de Cubatão, e agora estava há dois anos no Bolsão. Sendo assim, foi possível fazer inúmeras comparações entre os moradores do Bairro e a população do Centro.

Segundo a educadora, os moradores do Bolsão cobram mais da escola do que os moradores do Centro. Sendo assim, os conflitos entre funcionários e comunidade são mais frequentes. No mesmo sentido, ela afirma que a população do Bairro contribui “um pouco mais com a APM [Associação de Pais e Mestres] do que o povo lá do Centro”. Ela afirma também que as famílias do Bolsão são mais presentes na escola, mas conforme as crianças vão crescendo, os pais e mães vão se distanciando⁶⁰.

⁶⁰ A explicação provável para a maior presença dos pais e mães do Bolsão no cotidiano da creche, se comparados aos pais e mães das creches do Centro, tem a ver com o fato de uma boa parte das crianças matriculadas nas creches do Centro de Cubatão residir em outros bairros da cidade. Conforme as informações da orientadora educacional da creche do Bolsão 8: “Nossa, lá no Centro é um inferno! Mais da metade das crianças vão de ônibus. Eles moram tudo na Água Fria o no Pilões [bairros carentes da periferia de Cubatão, onde não há serviço de creche]”. Assim, é possível constatar que pais e mães com filhos matriculados na creche do Bolsão 8 são mais frequentes no cotidiano escolar devido a proximidade de suas residências.

Quanto ao cotidiano da creche, a educadora relata que “o trabalho aqui é mais difícil do que no Centro”. A maior intensidade do trabalho está relacionada, obviamente, à presença constante dos pais e suas cobranças. No entanto, a educadora afirma que gosta mais de trabalhar no Bolsão do que no Centro, pois “a comunidade cuida mais da escola, o pessoal se identifica mais com a escola”.

Perguntada sobre os enfrentamentos com as famílias, ela responde:

Este ano teve só um pai aí que fez um escândalo, porque o filho dele foi mordido por outra criança. Daí, nós explicamos que isso era normal, que era da idade, que eles são bebê, e tudo mais, mas ele não se convenceu não. E ainda foi grosso comigo: perguntou se a gente fica dormindo ao invés de olhar as crianças.

Apesar desse episódio, a educadora alega que as famílias não têm o costume de fazer muitas queixas. Mas, na opinião dela, os pais e mães, “no fundo [...], têm receio de ficar reclamando de qualquer coisa, têm medo, porque as crianças ficam muito tempo aqui, né, com a gente. [...] eu acho que eles têm medo que a professora pegue birra da criança”. Por outro lado, ela afirma que as professoras também têm medo de ter problemas com as mães, pois “elas acham que as mães são muito barraqueiras”.

Perguntada se a equipe gestora também tinha receio de ter problemas com a comunidade, a orientadora responde:

Lógico que nós, da direção, temos medo de ter problemas com os pais! Por isso, a gente fecha os olhos pra muita coisa. [...] Olha, por exemplo, quando eles [pais e mães] pedem pra sair mais cedo, pra retirar a criança antes da hora, a gente cede, né, pra manter um bom relacionamento. Sabe como é que é, né?

Outra observação importante é que na creche do Bolsão 8, assim como na maioria das escolas do Bolsão, o Conselho de Escola não funciona. As supostas reuniões do Conselho de Escola são, na verdade, reuniões com duas ou três mães do Conselho Fiscal da APM, que se reúnem para assinar, sem saber o que estão assinando, a documentação de prestação de contas, uma vez por ano.

A *creche conveniada do Bolsão 9*, inaugurada em 20 de maio de 2009, atende a 100 crianças, entre 10 meses e quatro anos de idade. Segundo a coordenadora pedagógica, “quase não tem reclamação da comunidade, e quando tem é porque a gente teve que chamar um paizinho na hora do trabalho aqui, pra resolver algum problema”.

De um modo geral, os moradores parecem gostar da creche conveniada. Elogiam o trabalho desenvolvido pelas professoras, a merenda que é distribuída às crianças e, quando há condições, participam do cotidiano escolar. Um dado interessante sobre a creche é que a maioria dos funcionários e professoras residem no Bairro, e são contratadas pelo convênio com a Prefeitura. É importante dizer que constatei um menor número de conflitos entre a

população usuária e o pessoal docente-administrativo na creche conveniada do Bolsão 9 do que nas demais escolas do Bairro. Assim, talvez fosse possível afirmar, apenas como hipótese, que a menor animosidade entre população e escola tenha a ver com o fato dos funcionários serem moradores do Bairro.

As reuniões de pais e mestres costumam ser bem frequentadas, mas muitos pais se fazem representar por filhos maiores, parentes ou vizinhos, devido ao fato de estarem em horário de trabalho. Os momentos de maior participação comunitária ocorrem durante as festas temáticas, como o Dias das Mães, o Dia dos Pais, a Páscoa, etc. Como na creche do Bolsão 8, a creche conveniada do Bolsão 9 não possui um Conselho de Escola atuante.

Apesar de estar localizada no Bolsão 9, a maioria das crianças matriculadas na creche conveniada é moradora do Bolsão 7. Isso se explica tanto pelo fato de não haver serviço de creche no Bolsão 7, quanto pela superlotação da creche do Bolsão 8. Ao completar quatro anos de idade, a criança é obrigada a sair da creche e efetuar matrícula na escola de educação infantil, ou no “parquinho”, como os moradores costumam falar. Entretanto, a escola de educação infantil do Bolsão 8, única no Bairro, não consegue absorver a demanda das creches e muitas crianças são obrigadas a estudar em outros bairros de Cubatão.

A Prefeitura fornece ônibus para as crianças que são obrigadas a deixar o Bairro, mas, de qualquer forma, os pais ficam indignados com a situação. A coordenadora pedagógica relatou dois casos em que os pais foram muito agressivos ao saber que seus filhos seriam transferidos para uma escola de educação infantil em outro bairro. Segundo o relato da coordenadora, os pais “foram pra cima da diretora, daí ela disse que a culpa não era nossa, que era da Seduc, aí eu já não sei mais o que é que deu”.

Na verdade, tanto na creche conveniada do Bolsão 9 quanto na creche municipal do Bolsão 8, todo final de ano a situação se repete: as pessoas são obrigadas a participar de uma disputa acirrada por vagas na única escola de educação infantil do Bairro; nessa disputa, evidentemente, alguns são preteridos.

A escola estadual de ensino fundamental I do Bolsão 7, inaugurada em 2012, atende a 640 alunos, na faixa etária entre seis e oito anos de idade – 1º ao 3º ano, ciclo de alfabetização –, em dois turnos letivos: matutino e vespertino. Hoje, a escola atende apenas ao ciclo de alfabetização, mas nem sempre foi assim. Quando foi inaugurada, a escola atendia ao ensino fundamental completo, do 1º ao 9º ano, mas devido a problemas recorrentes com os adolescentes, o atendimento da escola foi reorganizado.

O início de funcionamento da escola foi conturbado, pois era grande o número de ocorrências envolvendo alunos ou pessoas da comunidade, como invasões, depredações, brigas, tráfico e uso de drogas, ameaças a professores, furtos, etc. Conforme pude observar, os adolescentes eram o maior problema da escola, pois se envolviam com frequência em brigas e outros tipos de confusões. O embate entre alunos e corpo docente era corriqueiro; o enfrentamento entre os pais e a direção da escola também. Entre 2012 e início de 2013, passaram pela escola três diretores diferentes.

As mães formavam comissões para reclamar junto à direção da escola, passavam abaixo-assinados pelo Bairro, procuravam vereadores, mas nada era resolvido. O recurso à Ronda Escolar era frequente, na tentativa de intimidar os adolescentes e impedir depredações e brigas. Mas, o efetivo da Polícia Militar não era grande o suficiente para dar conta de tantas ocorrências.

Uma das propostas da comunidade para amenizar os problemas que a escola enfrentava foi a participação das mães durante os períodos de aulas. A primeira diretora da escola parecia não fazer grande oposição à medida, porém, o diretor que a sucedeu não concordava com a presença de tantas mães no cotidiano escolar. Segundo algumas mães entrevistadas, o diretor não aceitava a presença das mães porque elas se “metiam muito nos problemas da escola”, criando mais atritos.

Esta mãe de aluno lembra que, com a direção anterior, a escola era, de fato, mais acessível aos pais, opinião que é corroborada por outros moradores:

Antes, a diretora deixava nós entrá pra acompanhá as aula do meu filho. [...] Agora, esse aí [segundo diretor a assumir a escola em menos de um ano, substituído nos primeiros meses de 2013 pela atual diretora] não. Não deixa. Diz que tem que tê ordem não sei de onde, tem que marcá o dia pra mãe qualqué ir. Você sabia que, por lei, uma mãe pode assití a aula do filho? Mas ele não deixa. [...] Eu tava assistindo aula porque meu filho... só vinha reclamação. Porque não queria fazê lição, não queria estudá... A professora toda hora chorava de raiva dele. Aí, eu falei: “Então, vamo combiná assim, todo dia eu vô assistí as aula dele, porque se ele não faz com a senhora, comigo ele vai fazê as lição.” Aí, ele ficô com vergonha e começô a fazê as lição. Eu vi que ele tava melhorando. Quando ele tava melhorando, veio o bonitão, mais maior do que eu [o diretor da escola], e fez o menino passá vergonha na frente de todo mundo, dentro da sala. Pediu pra eu saí da classe, na cara dura, numa ignorância ainda. Aí, a dona L. [inspetora] chegô pra mim e disse: “M., eu não posso fazê nada. Eu sei que você tá ajudando a gente pra caramba, mas é ordem dele, eu vô tê que pedi pra você saí pra fora”. Aí, eu fiquei no refeitório. Aí ele queria porque queria que eu saísse pra fora do portão.

A insatisfação dos moradores foi crescendo e começou a tomar corpo um movimento de mães e pais para resolver o problema da escola. Propostas de reuniões surgiam a todo o instante, os atritos entre mães e direção da escola aumentavam em frequência e intensidade; a situação começava a incomodar todos no Bairro.

A solução para o problema foi pensada no final de 2013, no âmbito da burocracia, sem a consulta do Conselho de Escola que, de resto, só possui existência cartorial. Em janeiro de 2014, estava tudo decidido: sem consultar a comunidade, a direção da escola e a Diretoria de Ensino da Região de Santos⁶¹ decidiram transferir para as escolas estaduais do Bolsão 9 todas as crianças e adolescentes que estivessem matriculadas entre o 4º e o 9º do ensino fundamental. Ou seja, a escola estadual do Bolsão 7 foi transformada numa escola de ciclo de alfabetização, atendendo a crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, 1º a 3º ano do ensino fundamental.

Assim, as famílias foram surpreendidas com a notícia no momento em que procuraram a secretaria da escola para renovar a matrícula. O ano letivo teve início e as pessoas ficaram ainda mais revoltadas quando sentiram na pele o que era ter que atravessar o Bairro inteiro a pé para levar os filhos à escola. A indignação da comunidade se expressa na fala desta mãe de aluno:

Imagina uma mãe grávida, com barrigão, com outro no colo, tê que andá tudo isso? Eu to acompanhando tudo isso. As minhas três amiga, tudo grávida, com nenenzinho no colo, tem que ir a pé daqui pra lá no Nove [escola de ensino fundamental e médio do Bolsão 9] levá a filha dela e depois ir buscá. [...] Eu falo pra ela: “Daqui uns dia você vai parí o filho pelo meio da rua”.

Algumas mães se mobilizaram, fizeram marchas pelo Bairro, procuraram vereadores, mas o movimento que tomava corpo entrou em refluxo, uma vez que as mães mais aguerridas – mães das crianças menores – abandonaram a luta ao perceberem que, com a saída dos adolescentes, a escola ficara mais calma e organizada, sanando o problema que as havia atormentado por todo o ano letivo de 2013.

O que chama a atenção, nesse caso, é o imediatismo dessas mães. Elas pareciam não perceber que no máximo em dois ou três anos voltariam a ter problemas com a escolarização de seus filhos, uma vez que quando as crianças estivessem no 4º ano do ensino fundamental teriam que ser transferidas obrigatoriamente para as escolas estaduais do Bolsão 9.

No entanto, como bem observam Valla e Algebaile (2011, p. 34), as interpretações das ações populares devem levar sempre em consideração as categorias previsão e provisão. Os autores lembram que se tecnicamente é possível pensar a vida e as ações em termos de antecipação do futuro, alargando a noção de tempo, as condições de vida das classes populares exigem destas outra lógica de ação, pautadas muito mais na categoria da provisão do que na da previsão:

⁶¹ As escolas estaduais da Baixada Santista estão sob a jurisdição de duas Diretorias Estaduais de Ensino: a Diretoria de Ensino de Santos e Região, que abrange as escolas estaduais de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos; e a Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, que abrange as escolas estaduais de Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente.

[...] As ações das classes populares, tão marcadas pela necessidade de provisão, dirigem-se, muitas vezes, a um presente que não pode ser lugar de antecipação em um contexto e modo de vida no qual o futuro associa-se apenas à ideia de incerteza. Dessas diferentes relações com as coisas no tempo, surgem, certamente, diferentes estados de percepção da vida e de organização da ação, aos quais, por sua vez, correspondem diferentes condições de pensamento e estados emocionais. [...] (VALLA; ALGEBAILLE, 2011, p. 34)

A escola estadual de ensino fundamental I, II e ensino médio do Bolsão 9, inaugurada em 18 de fevereiro de 2013, conta com 1.100 alunos, divididos em três períodos letivos: matutino, com adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio; vespertino, com crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental; e noturno, com adolescentes e adultos nos três anos do ensino médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

Assim como havia ocorrido com a escola estadual do Bolsão 7, a escola estadual de ensino fundamental e médio do Bolsão 9 teve muitas dificuldades no início de seu funcionamento. Os problemas eram basicamente os mesmos, furtos, depredações, violência, drogas, etc. No entanto, a situação parecia mais grave no Bolsão 9 do que no Bolsão 7. As duas escolas estaduais que existem no Bolsão 9 chegaram mesmo a ter seu funcionamento interrompido, inclusive com a possibilidade de desativação.

Com a transferência compulsória de todos os adolescentes e parte das crianças da escola estadual do Bolsão 7 para as escolas do Bolsão 9, a situação se agravou enormemente, tornando-se insustentável. Apenas para dar a dimensão da gravidade do problema, o cotidiano da escola era marcado por episódios de violência, depredações – durante a pesquisa de campo, foi-me relatado que a sala da diretora havia sido invadida e destruída – e furtos, como, por exemplo, em uma das vezes que a fiação de cobre do sistema de alimentação elétrica da escola “sumiu” durante a madrugada.

Dessa forma, não demorou muito até que os primeiros pedidos de transferência comesçassem a chegar à mesa do dirigente de ensino de Santos. Eram pedidos de inspetores de alunos, professores e merendeiras solicitando remanejamento para outras escolas. Assim, a situação que era difícil acabou ficando insuportável, pois a falta de professores deixava os adolescentes ociosos e estes, por sua vez, se envolviam mais facilmente em novos episódios de violência.

A situação era insustentável. De início, restava aos moradores apenas lamentar, pois o discurso da burocracia educacional-estatal insistia que a culpa pela barbárie que se instalara na escola era da própria população, afinal de contas, segundo um funcionário, “quem quebra, briga, roba [furta], são os próprios moradores, e até os alunos”.

Não bastasse a carga de preconceito que pesava sobre o Bairro – o Bolsão 9 é marginalizado dentro do próprio Bolsão – e a desorganização do cotidiano proporcionada pela transferência em massa de 7.052 novos moradores, “a toque de caixa”, a partir de 2011, agora, era preciso conviver com a “realidade” de ter o direito à educação negado e ainda ser culpado por isso.

Uma das propostas que passou a circular pela comunidade era a transferência das crianças menores (3º ao 5º ano) para outra escola estadual. A escola mais próxima seria, então, a escola de ensino fundamental do Bolsão 7. Mas a direção da escola estadual do Bolsão 7 parecia não ver com bons olhos a transferência, uma vez que a situação, no Bolsão 7, tinha sido estabilizada. Da mesma forma, as mães de alunos da escola estadual de ensino fundamental e ensino médio do Bolsão 9 não concordavam que seus filhos fossem transferidos para uma escola “tão longe de casa”, afinal de contas, se havia uma escola ao lado de casas, “por que vô tê que andá tudo isso? Oxe, vamo tê que vive igual no Norte de novo [referindo-se aos tempos de infância no Nordeste, quando tinha que andar quilômetros até chegar na escola]?”

O trecho de entrevista a seguir demonstra, inicialmente, o sentimento de rejeição que prevalecia no Bairro. A realidade tornava-se mais difícil de ser compreendida pelos moradores na medida em que a negligência do Governo do Estado era mascarada pela posição de recusa de alguns servidores em atuar nas escolas do Bairro. Assim, parecia evidente que o discurso da burocracia era, de fato, verdadeiro:

Se a gente falava, diz que eles foram remanejado pra outro lugar. Falava que tava vindo, mas a gente, ó, saiu da escola e não veio o pessoal [inspetores]. [...] Não adiantava a gente reclamá, eles falava e não mandava não. Diz que veio uns inspetor na escola, né, e transferiram tudo pra outro lugar. Acharam que era uma escola lá do fim do mundo, lá. Levaram eles pra outro lugar. A escola ficô sem ninguém. Ficô sem inspetor de aluno, ficô sem faxineira. [...]

No entanto, a partir do momento em que a situação se tornou intolerável, do ponto de vista da população, a reação foi inevitável, e um abaixo-assinado foi o primeiro passo para futuras manifestações em defesa da reorganização da escola.

Diz que o pessoal foi lá reclamá e a mulher lá da secretaria [dirigente de ensino da Diretoria de Ensino de Santos] não atendeu não. Por ela, eles tinha tirado todas as criança daqui e tinha mandado pra lá pro Sete [Bolsão 7], só que ela foi barrada com as mãe, ela não conseguiu mandá.

A escola estadual de ensino fundamental e médio do Bolsão 9 conta com um Conselho de Escola, mas este, como na imensa maioria dos casos, não existe de fato. Todas as mobilizações referentes aos problemas da escola dependeram da iniciativa popular espontânea e informal; em alguns casos partiu de lideranças, como a presidente da Associação de

Moradores do Conjunto Residencial Jardim Real (Amcorjar), em outros da espontaneidade de grupos de mães, muitas vezes organizados de improviso no portão da escola.

Seguiu-se ao abaixo-assinado, em fevereiro de 2014, uma grande mobilização em frente à escola, da qual participaram adultos e crianças, reivindicando que não fossem feitas as transferências de alunos para o Bolsão 7. Além da iniciativa da comunidade, chamou-me a atenção a louvável tentativa da direção da escola em apoiar a iniciativa dos alunos do ensino médio em criar um Grêmio Estudantil. Segundo a diretora, o objetivo é “contribuir para a superação da realidade de violência interna da escola”.

Vizinha à escola estadual de ensino fundamental e médio, encontra-se a *escola estadual de ensino fundamental II do Bolsão 9*, inaugurada em 2 de abril de 2013. Nela, são atendidos 320 alunos, distribuídos do 6º ao 9º ano.

Das três escolas estaduais do Bairro, a escola de ensino fundamental II do Bolsão 9 foi a que enfrentou os maiores desafios. Como nas outras escolas, o cenário era de degradação e violência. Foi-me relatado, por um aluno, que era corriqueiro presenciar jovens e adolescentes fumando maconha dentro da escola, inclusive nas salas de aula. As brigas entre alunos eram constantes, assim como eram constantes as bombas que explodiam nos banheiros. Os pais reclamavam da insegurança, pois era comum pessoas estranhas ao ambiente escolar entrarem na escola durante as aulas, pulando os muros. Outra reclamação dos pais dizia respeito aos roubos de material escolar de seus filhos: “eu não aguento mais comprá material pra esse moleque; toda semana alguém some com alguma coisa dele enquanto ele tá no recreio”.

Na ocasião em que a escola de ensino fundamental e médio teve os cabos de alimentação elétrica furtados, a fiação de cobre da escola de ensino fundamental II do Bolsão 9 também foi furtada, o que ocasionou a suspensão de aulas em ambas as escolas. Mas as aulas na escola de ensino fundamental II do Bolsão 9 foram suspensas outras vezes, por outros motivos. Segundo o relato de alguns moradores, certa ocasião as aulas foram suspensas porque alguém havia defecado na caixa d’água da escola. Relataram-me, ainda, um episódio em que as aulas foram suspensas porque um professor da escola havia sido agredido por alunos durante a aula.

As ocorrências, de fato, eram graves, mas é preciso observar também que, em meio a tantas calamidades, não foi difícil surgirem boatos falsos que arruinassem ainda mais a imagem e o funcionamento da escola. Um desses boatos foi uma foto que circulou nas redes sociais, supostamente tirada na escola, em que uma barata morta aparecia misturada à comida, num prato de merenda escolar.

Entre boatos e fatos reais a situação foi ficando cada vez mais grave, até que a escola acabou estampada nos jornais da região. A matéria publicada no dia 14 de março de 2014 pelo *Diário do Litoral* trazia o título “Escola de Cubatão vive um pesadelo⁶²”, e dizia o seguinte:

Não é de hoje que pais, alunos e professores enfrentam problemas na Escola Estadual Parque dos Sonhos 9A. No final de fevereiro, as aulas precisaram ser interrompidas porque vândalos entraram na escola, depredaram a cozinha e arrombaram o quadro de energia. As informações foram declaradas pela diretora da escola [...], em reunião dos professores, no dia 24 de fevereiro. O vereador [...], que estava na reunião, explicou a situação atual da instituição de ensino: “As aulas já voltaram. Mas a insegurança é total. A escola está muito mal localizada e foi muito mal projetada. É cercada por mato e longe da comunidade, em um lugar ermo. Não há como garantir a segurança desta forma, a questão estrutural beneficia o vandalismo”, reclama. (ESCOLA [...], 2014)

Na matéria do jornal santista, o vereador do Bairro expressa uma opinião cômoda a respeito das origens dos problemas enfrentados pela escola. Estes, segundo o vereador, seriam simples consequências da má localização da escola. De fato, tal afirmação torna-se cômoda porque joga uma “cortina de fumaça” sobre os problemas infraestruturais e de gestão das escolas.

O vereador conclui sua entrevista ao jornal santista no mesmo tom com que havia iniciado seu raciocínio: poupando os poderes públicos – estadual e municipal – e responsabilizando a própria comunidade pela violência na escola. Ou seja, aquilo que deveria ser visto como a maior violência de todas, a negligência do Estado, é transferido para o povo, numa operação mental similar àquela proporcionada pela tese da ética dúplice de DaMatta (1997a; 1997b). Aqui, faz-se necessário resgatar o pensamento de Chauí (1986, p. 136-137 – grifo no original) para explicar a violência popular:

Sob esse prisma, pensamos ser possível uma outra análise da violência popular, onde transpareça sua ambiguidade [...] A contraviolência popular (pois é de contraviolência que se trata no caso dos quebra-quebras, dos movimentos contra carestia e por transporte) se realiza como revolta antiliberal da “casa” contra a “rua” – esse privilégio do privado sobre o público ou essa apropriação privada do público é a marca da violência dos dominantes, que impõem a “sua casa” à nossa rua. Ela se efetua como revolta contra a *rua deles*, em nome de uma rua ideal que poderia ser a *nossa rua*. [...] Por outro lado, a violência popular – os crimes cometidos pelos dominados contra os próprios dominados – é um caso exemplar do que, em linguagem maoísta, se denomina “contradições no seio do povo”, pois as camadas populares são estimuladas (pela ideologia autoritária, pelos meios de comunicação de massa, pela arbitrariedade policial e pela inoperância do Judiciário) a “fazer justiça com as próprias mãos”, porque aceitam as definições do crime e da culpa oferecidas pelas classes dominantes brasileiras. Dessa maneira, incorporam a si mesmas a imagem que delas possuem os dominantes, isto é, como “classe perigosa”, na qual os favelados e os “marginais” figuram o outro, perigoso e exterminável.

O vereador do Bairro defende corretamente os funcionários da escola, mas em detrimento dos alunos e dos moradores, que, em sua opinião, deveriam se envolver mais no cuidado com o patrimônio público:

⁶² O termo “pesadelo”, no título da matéria, faz parte de um jogo de palavras que virou piada entres os moradores do Bairro, em que o Parque dos Sonhos tornou-se popularmente conhecido como Parque dos Pesadelos.

Segundo o vereador, a escola quer criar uma aproximação entre a instituição, os professores e os pais dos alunos, para que todos cuidem do patrimônio público. “Os funcionários da escola pedem socorro. Por morar no bairro, percebo a dificuldade que eles enfrentam todos os dias. Esses alunos vieram de outro bairro e não houve um acompanhamento social. Algumas medidas de segurança já foram tomadas nas escolas do bairro, mas para ficar 100% é preciso uma maior participação da comunidade”, explica. (ESCOLA [...], 2014)

Seja como for, mães e pais de alunos conseguiram incomodar os poderes públicos e forçaram uma reunião entre população e autoridades. O jornal *Diário do Litoral* publicou trechos da ata dessa reunião:

Na ata, adquirida com exclusividade pelo DL [*Diário do Litoral*], consta o desespero que os servidores enfrentam. “Os vândalos mais uma vez arrobaram o quadro geral de energia, (...) deixando a escola às escuras e sem condições para o desenvolvimento de suas atividades normais. Ressalta-se que não é a primeira vez que situações de arrombamentos, invasões e depredação do patrimônio público vêm ocorrendo nesta unidade escolar e, cada vez mais, a situação se torna pior e frequente”, descreve a diretora. (ESCOLA [...], 2014)

Segundo o referido jornal, nessa ata consta ainda referência à

insegurança enfrentada todos os dias pelos professores e funcionários. “Não havendo impedimentos para que pratiquem atos de destruição e vandalismo, acarretando danos e prejuízos ao patrimônio e ao andamento das atividades, a equipe, os professores e funcionários trabalham sempre sobressaltados e inseguros”, relata. (ESCOLA [...], 2014)

A ata também faz menção ao episódio da agressão sofrida pelo professor da escola, conforme havia apontado anteriormente aqui, de acordo com os depoimentos dos entrevistados:

Durante a reunião, também foi relatado um incidente com um professor da unidade. Alunos interromperam a aula do docente que, ao advertir os garotos, foi agredido e derrubado pelos mesmos. O professor precisou ser levado ao pronto-socorro.

Os dirigentes da escola tentam mudar a situação da unidade e conscientizar pais, alunos e professores. “Algumas atividades pedagógicas vêm sendo desencadeadas no sentido de minimizar a violência e conscientizar alunos, pais e comunidade da importância da preservação do patrimônio público, do respeito entre os alunos, professores e todos que ali trabalham”. (ESCOLA [...], 2014)

O jornal conclui a matéria reafirmando que o problema é antigo, o que aponta para a negligência do Estado:

No final do ano passado, após muitas reclamações, o Estado prometeu que as escolas estaduais Vila Harmonia e Parque dos Sonhos dos bairros Bolsão 7 e Bolsão 9, respectivamente, receberiam câmeras de monitoramento, gradis, alarmes e vigilância patrimonial em 2014. A garantia foi dada por representantes da Diretoria Regional de Ensino, em reunião realizada no Bolsão 7, a pedido do vereador [...].

No entanto, até agora, a situação continua a mesma. “Não mudou nada. Estamos esperando as providências serem tomadas”, explicou o [outro] vereador [...]. Em fevereiro, os pais se manifestaram em frente à escola contra a transferência de alunos entre as escolas citadas. A reportagem esteve no local e não só ouviu reclamações sobre a mudança, mas também sobre a falta de segurança e a estrutura nas escolas. (ESCOLA [...], 2014)

A solução para os problemas da escola foi encontrada no transcorrer do ano letivo de 2014. Após várias mobilizações dos moradores, reuniões com autoridades e denúncias na imprensa, as medidas adotadas pela Diretoria de Ensino de Santos, sem consultar a comunidade, consistiram em: (1) trocar a direção; (2) gradear toda a escola; (3) implantar o regime de Período Integral (PI) para adolescentes. Assim, as aulas passariam a ter início às oito horas da manhã e se estenderiam até às quatro horas da tarde.

Um dos resultados imediatos dessas medidas foi a grande evasão escolar que se seguiu à implantação do PI, pois os adolescentes não aceitavam passar o dia inteiro na escola. Além disso, diante da infraestrutura escolar deficitária, que não conseguia garantir nem mesmo quatro ou cinco horas de trabalho pedagógico, pode-se imaginar os resultados práticos desastrosos que uma medida desse tipo pode gerar. Por exemplo, não era incomum as crianças terem que almoçar em casa e, depois, voltar para escola, devido à falta de merenda. A esse respeito uma mãe se manifesta: “Quando falta merenda, as criança tem que almoçar em casa. Depois, elas volta pra escola. Que escola integral é essa gente, que a criança tem que voltá pra casa pra comê? O pior é que minha filha num qué voltá pra escola depois.”

Nesse caso, como em muitos outros pelo país, confunde-se o conceito de escola integral com o de escola de tempo integral. A esse respeito, Paro et al. (1988, p. 219 – grifo no original) esclarecem o seguinte:

Um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deveria começar por partir do conhecimento o mais preciso possível da realidade concreta em que se dá, hoje, o ensino público no país, no sentido de verificar a natureza da escolaridade que se pretende estender. Tal exame, ao verificar as condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar das camadas populares, levaria fatalmente à constatação de que não existe, *de fato*, uma escolaridade passível de ser estendida.

Outra tendência, segundo se pode notar empiricamente, foi o isolamento da escola em relação ao Bairro, colocando-se grades e correntes por todos os lados. Nesse aspecto, não havia consenso entre os moradores, alguns creditavam que a medida de isolamento seria positiva, outros entendiam que não. Mas o interessante é observar como se desenvolveu o processo de discussão e conscientização dos pais e mães em torno da questão das grades, a partir do enfrentamento prático com a realidade e do compartilhamento de opiniões. Em uma das reuniões da comunidade para tratar dos problemas da escola, observei a mudança de opinião do grupo de moradores a partir da intervenção de uma das mães, uma das mais atuantes. Inicialmente, o grupo oscilava entre o apoio e a crítica à medida do isolamento, decidida pela direção da escola e pela Diretoria de Ensino, sem a participação da comunidade:

Ó só, veio vereador, veio pessoal do Estado, foi falado muita coisa aí, mas não saiu nada do papel. Essa reforma que tão fazendo lá, foi falado da reforma pra ter cursos, câmara, tudo. Foi falado de trancá. Só começaram a trancá... Por um lado era bom, porque é mais segurança...

Nesse momento a moradora que argumentava é interrompida por outra mãe, que discordava da medida do isolamento da escola:

Olha, desculpa falá, mas e se trancá tudo e pegá fogo? Até destrancá tudo, filha, olha, já morreu muita criança. Até o portão eu concordei, mas trancá as sala, os corredor, as escada, aí eu já acho que não dá certo. Tão fechando muito. Se pegá fogo na escola, tem sala em cima, um monte de criança descendo, tudo correndo... Gente, já era!

A partir dessa fala, outros pais se conscientizaram de que a medida proposta pela burocracia estatal não seria benéfica aos alunos. Muitos moradores começaram a argumentar

que, com a reforma, a escola passou a parecer um “presídio, tudo fechado, a pessoa não pode ir pro banheiro porque eles tranca tudo”.

No final das contas, a mobilização de mães e pais da escola de ensino fundamental II do Bolsão 9 também entrou em refluxo, pois com a evasão de muitos adolescentes e o isolamento da escola, por meio das grades, o cotidiano escolar ficou de fato mais tranquilo.

No entanto, é preciso reconhecer que a medida adotada pela escola, em conjunto com a Diretoria de Ensino de Santos, possui caráter essencialmente excludente e perverso, afinal resolveu os problemas da gestão escolar da forma mais imediata e negligente possível, eliminando literalmente os incômodos.

4. A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: ESTUDO DE CASO

Neste capítulo serão abordados, especificamente, os condicionantes culturais da participação popular nas escolas públicas do Bolsão. Busco compreender a cultura de participação popular a partir da reconstrução das relações sociais que se estabelecem entre os moradores e suas escolas, no cotidiano do Bairro.

Antes, porém, de analisar as relações entre a população e suas escolas, talvez fosse proveitoso discutir o conceito de participação popular e recuperar, mesmo que brevemente, o histórico de mobilizações do Bairro, desde a transferência dos moradores de Vila Parisi até a chegada ao Bolsão.

Ao final do capítulo, e para fins estritamente didáticos – pois na prática elas são inseparáveis –, algumas características relevantes da cultura de participação popular na escola, que marcaram as entrevistas e observações, são apresentadas de forma isolada: a contradição entre o falar e o agir; o senso prático da ação popular; a desconfiança em relação ao Estado.

4.1. Participação popular

As classes subalternas (MARTINS, 1989) sempre estiveram presentes no cenário histórico e político brasileiro, embora, muitas vezes, a consciência desse fato tenha sido obnubilada. Por outro lado, é preciso reconhecer que essa presença esteve condicionada, na maior parte das vezes, a modalidades de participação “menos formalizadas, externas aos mecanismos legais de representação” (CARVALHO, 2013, p. 67).

O condicionamento da população à informalidade, nesse caso, tem a ver mais com a própria estrutura organizacional político-administrativa das instituições brasileiras do que com um suposto caráter nacional expresso na predisposição das classes subalternas à ilegalidade (LEITE, 1969). A exclusão de grandes parcelas da população dos benefícios das várias dimensões da cidadania (MARSHALL, 1967) e da participação nas tomadas de decisões importantes sobre os rumos da sociedade parece ser um pressuposto instituído. Consequentemente, a participação formal ou autorizada das massas subalternas acaba se restringindo a espaços e momentos pontuais, como as eleições para os cargos legislativos e

executivos do Estado. Espaços decisivos de poder descendente, como as organizações hierárquicas e burocratizadas da sociedade, acabam tendo suas estruturas preservadas nesse processo (BOBBIO, 1986, p. 55).

Aqui, faz-se precisa outra observação de Norberto Bobbio (1986, p. 27-28 – grifo meu):

Após a conquista do sufrágio universal, se ainda é possível falar de uma extensão do processo de democratização, esta deveria revelar-se não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta, como habitualmente se afirma, quanto na passagem da democracia política para a *democracia social* – não tanto na resposta à pergunta “Quem vota?”, mas na resposta a esta outra pergunta: “Onde se vota?” Em outros termos, quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito. Até que os dois grandes blocos de poder situados nas instâncias superiores das sociedades avançadas não sejam dissolvidos pelo processo de democratização – deixando de lado a questão de saber se isto é não só possível mas sobretudo desejável –, o processo de democratização não pode ser dado por concluído.

Por isso mesmo, no Brasil, as classes populares costumam comparecer no terreno histórico quando seus interesses estão iminentemente em risco, em momentos decisivos e dramáticos como as revoltas, os protestos e as tragédias humanitárias. Não se trata, entretanto, de ignorância, apatia, imediatismo ou rebeldia, e sim o resultado previsível, uma necessidade imperiosa diante de expectativas cotidianamente frustradas.

Sobre as formas próprias em que as classes populares são obrigadas a se apresentar politicamente, basta citar alguns exemplos que marcaram nossos cento e vinte e seis anos de história republicana, como Canudos (CUNHA, 2009) ou a Revolta da Vacina (SEVCENKO, 1989; 2013), mas também os quebra-quebras urbanos da década de 1970 (MOISES; ALIER, 1978), o incêndio de Vila Socó, em Cubatão (PINTO, 2005), ou os incontáveis confrontos entre favelados e forças coercitivas do Estado, seja pela morte de um morador, seja para resistir a uma ordem de desocupação emitida pelo Ministério Público.

A herança colonial – a escravidão, o latifúndio e o sistema político comprometido com o poder privado (CARVALHO, 2013) – marcou profundamente a sociedade e o Estado brasileiros (CARVALHO, 2004, p. 162), impingindo-lhes um caráter essencialmente autoritário e excludente. É fácil perceber que a República não cumpriu a promessa de estender a cidadania às massas populares e trabalhadoras, mantendo-se divorciada de ambas, da cidadania e do povo. (CARVALHO, 2004, p. 162)

Para Nicolau Sevcenko (2013, p. 116), a natureza autoritária da organização social brasileira, tomando por base o contexto originário da Primeira República, pode ser perfeitamente compreendida a partir do momento em que se desvelam as razões que levavam essas populações marginalizadas à revolta:

Aos pobres em geral, nessa sociedade, não se [atribui] a identidade jurídica de cidadãos, inerente à República. Na prática, [é] reservado a eles um tratamento similar ao aplicado aos antigos escravos, controlados pelo terror, ameaças, humilhações e espancamentos, com o Estado assumindo a função de gerente e de feitor.

A exclusão de grandes parcelas da população dos benefícios da cidadania tem a ver fundamentalmente com o processo de produção e distribuição do excedente social, que costuma ser reinvestido em infraestrutura industrial, para ampliar a capacidade de acumulação de capital nas mãos de poucos indivíduos em detrimento das necessidades e expectativas da maioria trabalhadora (VALLA, 1998, p. 8).

Segundo James O'Connor (1977, p. 19 – grifo no original), é nesse contexto que o Estado capitalista precisa “desempenhar duas funções básicas e muitas vezes contraditórias: *acumulação e legitimação*”.

[...] O crescimento do setor monopolista [do capital] é irracional, no sentido de se fazer acompanhar pelo desemprego, pela pobreza, pela estagnação econômica, etc. Para assegurar a lealdade das massas e para manter sua legitimidade, o Estado tem de corresponder às várias demandas daqueles que sofrem os “custos” do crescimento econômico. (O'CONNOR, 1977, p. 21)

Mas num país em que a base de acumulação de capital é pobre (OLIVEIRA, 1977; MOISES; ALIER, 1978), o recurso à exclusão, à coerção e à violência contra a população torna-se inerente à própria lógica de funcionamento do Estado, necessária, portanto, para manutenção das relações sociais de produção vigentes. O rebaixamento dos custos da reprodução da força de trabalho urbana, por meio de expedientes como a autoconstrução, os mutirões (OLIVEIRA, 2006, p. 130) ou a produção de valores de uso no interior da família operária (OLIVEIRA, 1977, p. 143-144), são outros aspectos da mesma realidade perversa – a exclusão como necessidade do sistema ou funcionalidade da miséria.

Nesse sentido, logo após ter deixado o cargo de prefeito de Porto Alegre, Tarso Genro publicou, em 25 de março de 1997, na *Folha de S. Paulo*, um texto em que alertava para o agravamento da “descoesão” social no Brasil a partir da consolidação da nova ordem mundial, a Globalização. O autor chamava a atenção para o duplo e trágico efeito da Globalização nos estados nacionais e sociedades periféricas. Dizia ele:

de uma parte, as políticas de Estado só respondem à lógica de quem controla e manipula o mercado mundial (cerca de 200 multinacionais que respondem por um quarto desse mercado); de outra parte, essas políticas promovem uma profunda “descoesão” social, que estrutura uma outra sociedade – fora do controle do Estado –, resultado da ruptura de todos os nexos da sociedade formal (incluída) com a informal (excluída). (GENRO, 1997)

Tomando como exemplo a cidade do Rio de Janeiro, nos primeiros anos da República, Carvalho (2004, p. 163-164) descreve, perfeitamente, o processo de descoesão social, típico no Brasil, desde o século XIX:

Impedida de ser república, a cidade mantinha suas repúblicas, seus nódulos de participação social, nos bairros, nas associações, nas irmandades, nos grupos étnicos, nas igrejas, nas festas religiosas e profanas e mesmo nos cortiços e nas maltas de capoeiras. Estruturas

comunitárias não se encaixavam no modelo contratual do liberalismo dominante na política. Ironicamente, foi da evolução destas repúblicas, algumas inicialmente discriminadas, se não perseguidas, que se foi construindo a identidade coletiva da cidade [...].

O texto do advogado e político gaúcho (GENRO, 1997) termina com uma mensagem de esperança, ressaltando o lado positivo de todo esse processo de degradação da vida de milhões de brasileiros:

[...] O sacrifício que está sendo imposto a milhões de pessoas reabre a questão do social como uma questão não mais somente do Estado. Ela cria novas “autonomias” na base da sociedade, que surgem hoje como método ordinário de sobrevivência.

Um novo tipo de consciência social, estimulada pela solidariedade, que se traduza em atos concretos vivenciados pelas pessoas no seu cotidiano, pode gerar uma nova política. Ela teria outra densidade ética, capaz de transformar a cultura política manipulada pela ordem mundial numa cultura de resistência e mudança. A história já conheceu períodos semelhantes. E ela não terminou.

Valla (1998, p. 8) observa que “o termo participação popular se refere a uma concepção populacional mais ampla do que o movimento sindical ou a política partidária”. Assim, quando se fala em participação popular, não se está falando apenas das classes populares, pois é possível “incluir também a participação da classe média” (VALLA, 1998, p. 8).

Segundo Valla (1998, p. 8), a discussão mais sistemática acerca da participação política das classes populares teve início nas décadas de 1930 e 1940, em “relação estreita com o surgimento das políticas públicas”. No entendimento de Valla (1998, p. 8), o termo políticas públicas, que surge no léxico político atrelado ao termo participação popular, “se refere à participação do Estado na montagem da infraestrutura necessária à superconcentração de atividades produtivas nas grandes metrópoles brasileiras.”

A crise econômica mundial desencadeada em outubro de 1929 e o início da 2ª Grande Guerra precipitaram transferências em massa de capitais da lavoura cafeeira e de outros gêneros de exportação para a produção industrial citadina (PRADO JR., 2004, p. 290-291), favorecendo decisivamente a industrialização de São Paulo⁶³. Segundo Caio Prado Jr. (2004,

⁶³ Para Paul Singer (1977), não é correto afirmar que a lavoura de café tenha sido a única responsável pela industrialização de São Paulo. Segundo o autor: “É indubitável, portanto, que o crescimento vertiginoso que São Paulo apresenta no nosso século é o fruto de sua industrialização. Existe, no entanto, uma tendência a superestimar o papel do café no desenvolvimento da cidade, tendência esta que é de fundo ideológico, pois constitui uma defesa apologética (embora possa ser não-intencional) de uma economia baseada em monoprodução exportadora. Esta tendência apresenta a indústria como subproduto do café”. (SINGER, 1977, p. 40) Mais adiante, Singer (1977) indica quais foram as principais circunstâncias que colaboraram para o deslocamento da indústria do Rio para São Paulo. Segundo Singer (1977, p. 53-54) são elas: (1) o estágio em que se encontrava o processo de industrialização de São Paulo entre 1890 e 1920; (2) o desenvolvimento de outros ramos agrícolas em São Paulo, como o algodão; (3) a “descentralização política advinda da proclamação da República e consolidada pela Constituição de 1891” (SINGER, 1977, p. 54); e também os capitais formados na cafeicultura (Singer, 1977, p. 57). Singer (1977, p. 57) explica que não há dúvidas de que “houve investimentos de capitais [da cafeicultura] na indústria, particularmente nos momentos de crise da economia do café (nos anos [19]30 e durante a 2ª Guerra Mundial), e não pretendemos negar que estes investimentos contribuíram para acelerar o processo de industrialização. O que nos parece ingênuo é pensar

p. 291), essa é a natureza do “grande crescimento das aglomerações urbanas [...] que se constituem em núcleos de elevado nível econômico e grande potencial de consumo”.

Conforme Paulo Fontes (2008, p. 17):

A partir dos anos 1940, São Paulo foi palco de uma extraordinária expansão urbana e industrial, apenas comparável a poucas cidades em âmbito mundial. Esse processo de acelerado desenvolvimento econômico colocou inúmeros desafios aos trabalhadores, tanto no campo da produção quanto no das condições de vida de modo geral. Emergiram e se agudizaram problemas relacionados à especulação imobiliária e à infraestrutura urbana de maneira geral (transportes, saneamento, pavimentação, equipamentos de educação e saúde etc.), além de importantes modificações no mercado de trabalho relacionadas à aceleração da industrialização e maior diversificação do setor de serviços. Tais fenômenos interferiram diretamente na vida dos trabalhadores, provocando, entre outros aspectos, grande mobilidade geográfica, carestia, competição, divisões e divergências internas à classe operária. Um intenso processo de migração de trabalhadores das zonas rurais (particularmente do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e do Nordeste) alterou profundamente a composição social da classe operária, resultando em mudanças políticas e culturais fundamentais.

O modelo de desenvolvimento urbano-industrial adotado pelo país e as contradições resultantes desse processo, como a “*urbanização por expansão de periferias*” (VALLA, 1998, p. 8 – grifo no original), criaram grandes demandas por serviços públicos de consumo coletivo nas cidades. Logo se fizeram sentir os reflexos da falta de planejamento social e urbano, e o atendimento dessa imensa demanda, evidentemente, ficou a cargo do Estado, outra vez convocado a participar diretamente no processo de acumulação de capital.

Segundo Valla (1998, p. 8), é possível dizer que o conceito de participação popular surgiu como parte integrante desse processo de industrialização-urbana, assim como a noção de Estado provedor. Portanto, a participação popular não pode ser vista como uma concessão do Estado. Pelo contrário, as reivindicações populares junto ao poder público só podem ser compreendidas se forem tomadas como resultado evidente de necessidades concretas sentidas pela população nas novas condições de vida na cidade.

De forma geral, participação popular compreende as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social (saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico etc.). (VALLA, 1998, p.9)

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, o Estado criou formas institucionalizadas de participação política da sociedade civil, como comprova a criação de mecanismos de conselhos, o Orçamento Participativo, etc. No entanto, conforme lembra Valla (1998, p. 9), o “tom vago e difuso em que a proposta de participação popular aparece em textos oficiais, ao lado de sua frágil normatização, tende a torná-la, como consequência, algo centralizado nas mãos dos técnicos e na burocracia governamental.”

que por estar a cafeicultura localizada (transitoriamente) em São Paulo, tenha havido certa preferência destes capitais pela indústria paulista. Já é sabido que o capital não tem pátria; é, na melhor das hipóteses, ingênuo atribuir-lhe vinculações regionais. [...] se a indústria de São Paulo não apresentasse elevada lucratividade, não atrairia capitais de outros ramos da economia [...]”.

Além disso, permaneceu a concepção preconceituosa e excludente de que as classes subalternas não estariam preparadas para o exercício da democracia. Segundo a concepção liberal, essa seria a função social da educação, isto é, preparar os subalternos para o exercício democrático. Assim, a possibilidade de participação nas decisões importantes do país para as amplas camadas populares é posicionada num futuro sempre não “muito distante”, que, de fato, em cento e vinte seis anos de República, ainda não chegou.

Ademais, o preconceito contra as formas próprias de participação política das classes populares não é um monopólio das elites. Mesmo os movimentos sociais e políticos comprometidos com a emancipação das classes populares e operárias costumam menosprezar suas formas próprias de expressão política e de concepção de mundo (VALLA, 2011).

Seja como for, a mobilização coletiva, “espontânea”, não era uma novidade para os moradores do Bolsão, desde os tempos de Vila Parisi. A expressão mais dramática desse tipo de ação popular, que ocorreu na extinta favela cubatense, talvez tenha sido o episódio do linchamento de um homem que havia assassinado uma criança a golpes de faca.

Segundo relatos de antigos moradores, um garoto entre oito e dez anos de idade teria enroscado a linha de sua pipa em torno do pescoço de um homem tido como muito violento no Bairro que, por sua vez, embriagado, irritado com a criança, desferiu vários golpes de faca no garoto, que acabou morrendo.

Preso pela polícia, o criminoso foi colocado na cela do Posto Policial de Vila Parisi. O Posto Policial de Vila Parisi era, na verdade, um cômodo, minúsculo, com uma grade de ferro na entrada. O local era tão inadequado e caricato que a população apelidou-o de “curral”. Para dar conta dos quase 20 mil moradores que viviam em Vila Parisi no início da década de 1980 (PINTO, 2005, p. 123), a Polícia Militar contava com o efetivo de dois soldados e uma viatura, um fusca, que na época era conhecido como “baratinha”.

Assim que a notícia do assassinato se espalhou pela favela, o povo, furioso, se precipitou contra o curral. Depois de expulsar os dois soldados que guardavam o local, a multidão derrubou a grade de ferro da entrada, arrastou o prisioneiro para fora e efetuou o linchamento. Reforços foram chamados, mas já era tarde. A única medida que restou aos policiais foi dispersar os curiosos e recolher o cadáver deformado do assassino.

Em 16 de maio de 1987, já devidamente instalados no Bolsão 8, os moradores se organizaram em associação e fundaram a Sociedade de Melhoramentos do Jardim Nova República (Novarep). De acordo com a documentação emitida pela Novarep – ofícios –, pertinente aos problemas educacionais do Bairro, é possível perceber que o período compreendido entre 1987 e 1993 foi o de maior atividade da associação, entrando, logo após,

em refluxo. Este dado reforça as afirmações de Yukizaki (2002, p. 10), sobre a deterioração das mobilizações coletivas institucionalizadas das camadas populares no Brasil a partir dos anos 1990.

Em 1991, entre pedidos de ampliação, reforma e limpeza da escola, a Novarep mobilizou esforço na única ação diretamente relacionada ao processo educacional: por meio do Ofício nº 055/91, encaminhado ao prefeito Nei Eduardo Serra, a Novarep questionava o número excessivo de retenções de alunos no ano anterior e atribuía o resultado à falta de compromisso de alguns professores:

Foi de proporção alarmante o índice de reprovação dos exames escolares relativos ao ano de 90 no Jardim Nova República. Dentre as possíveis causas, uma merece análise para correção por parte da Secretaria de Educação, uma vez que provém do absenteísmo exagerado de alguns professores que não têm no ensinar e educar uma profissão de fé, mas tão somente uma ocupação sujeita às variações do tempo, lugar, ânimo etc., inclusive remuneração.

O absenteísmo foi uma constante durante o ano passado [...] Neste ano, já se ensaia o mesmo procedimento de parte de alguns professores, sendo que alguns pais estão se movimentando para iniciar movimentos de protesto para que não se repita o ocorrido em 90.

Esta Sociedade constatou a veracidade das denúncias, comprometendo-se fazer chegar a Vossa Excelência a solicitação desses, para que se determine um remanejamento imediato e se coloque nesses lugares pessoas que façam do trabalho um motivo de realização moral e espiritual.

Assim sendo, solicitamos de Vossa Excelência se digne determinar as providências necessárias em atenção a esses pais de alunos, notadamente os que cursam a 2ª série “E” dos professores J. e M.

Na certeza de vossa consideração ao apelo, fazemos antecipados nossos sinceros agradecimentos, reiterando a V. Exa. Os protestos de leal amizade e distinto apreço. Mui atenciosamente [...]

Ao que tudo indica, o problema não foi resolvido, pois o índice de retenções permaneceu elevado até 2008. Depois desse questionamento, os demais documentos voltaram a tratar de problemas estruturais da escola, como limpeza e poda de mato, até cessar completamente a militância da Associação, a partir da segunda metade dos anos 1990.

Em 1995, depois do décimo sétimo atropelamento fatal de moradores do Bairro na Interligação Anchieta – Imigrantes, a população do Bolsão 8 se revoltou e decidiu bloquear as duas pistas da Via. Lideranças dos moradores vinham reivindicando junto às autoridades uma passarela que ligasse o Bolsão ao Jardim Casqueiro, bairro vizinho, separado pela Interligação. Percebendo que o pedido não seria atendido, mobilizados pela nova fatalidade, a população ateou fogo em pneus, resto de móveis e galhos de árvores, causando um imenso congestionamento.

A Rodovia só foi liberada depois de muita violência, de muito quebra-quebra. A Polícia Militar dispersou a multidão fazendo uso de bombas de gás e balas de borracha. Apesar da confusão e da violência, o saldo foi positivo para o Bairro, pois a concessionária que administra a Rodovia cedeu, e a passarela foi construída.

Em 30 de junho de 2010, os moradores do Bolsão 7 encontraram outra forma de pressionar as autoridades. Devido aos inúmeros problemas com os sistemas de escoamento de águas pluviais e de esgoto no Bairro, agravados pela construção das casas do novo projeto habitacional da CDHU, os moradores resolveram chamar a atenção da opinião pública por meio da imprensa. Assim, naquele dia, foi ao ar, pela *TV Tribuna*, uma matéria que denunciava às péssimas condições estruturais do Bairro (CONJUNTO [...], 2012).

No dia 24 de dezembro de 2012, num fim de tarde, uma nova tragédia se abateu sobre o Bairro, exigindo a reação coletiva dos moradores: uma garotinha de nove anos de idade atravessou correndo uma das ruas do Bolsão e acabou atropelada por um automóvel. A morte da garota causou enorme comoção na população.

A mobilização teve início desde os preparativos para o velório, pois a família era muito pobre e não tinha recursos sequer para comprar um caixão. As pessoas se mobilizaram, cada um contribuiu com o que podia, e o problema foi resolvido.

Durante o velório, discursou o pastor da Igreja Assembleia de Deus, onde a menina e sua família congregavam. O pastor era um jovem de trinta anos de idade, aproximadamente, e seu discurso assumia, inicialmente, um teor fatalista, conformista. Dizia ele:

Queridos, estamos hoje aqui para nos despedir da nossa querida V., que o Senhor decidiu levar para si. Sei que é um momento difícil, mas nós temos que aceitar, pois é a vontade de Deus. Ele sabe todas as coisas. Não cai uma só folha de árvore sem que Ele permita. Não cai um só fio de cabelo de sua cabeça sem que Ele saiba. Então, oremos para que o Senhor conforte os corações dos familiares, para que eles aceitem a vontade de Deus.

Após a pregação, reuniram-se para conversar, do lado de fora da sala onde acontecia o velório, algumas lideranças do Bairro. Nesse momento, um professor da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 e um comerciante começaram a questionar as condições estruturais do Bairro, dizendo que a falta de iluminação pública, de sinalização de trânsito e de espaços públicos adequados para o lazer de crianças, adolescentes e idosos teriam contribuído decisivamente para o atropelamento e morte da garotinha.

Entre essas lideranças estava o jovem pastor da Assembleia de Deus, que ouvia atentamente a discussão. Foi quando o comerciante fez a seguinte pergunta: “Pastor, Deus não é justiça?” Ao que o pastor respondeu: “Sim, Ele é”. E o comerciante prosseguiu:

Então, eu não acho que Deus esteja satisfeito com a situação do Bairro, com as crianças e os velhos sendo atropelados, com gente sofrendo, chorando. Eu acho que Ele quer é que nós façamos alguma coisa. Nós temos que fazer é justiça. A morte da V. deve ser a última lá no Bolsão. A gente tem que fazer alguma coisa.

A fala do comerciante foi corroborada pelos demais, e o jovem pastor perguntou: “O que podemos fazer?” Em meio às inúmeras sugestões surgiu uma ideia que chamou a atenção de todos:

Se a Prefeitura não tá nem aí com a gente, temos que fazer por nossa conta. Já que ela não dá conta, fazemos nós: cada um faz uma canaleta na rua onde mora, e pronto. Mete a picareta nas lajotas, e tá feito. Assim, os carros e motos vão ter que diminuir a velocidade, na marra.

Todos se comprometeram a fazer as canaletas, cada um faria a sua; o pastor se comprometeu a orientar os fieis durante o culto de domingo. O resultado dessa mobilização foi percebido logo na semana seguinte: todas as ruas do Bolsão estavam cheias de canaletas, cada rua tinha ao menos duas. De fato, desde essa data, não aconteceram mais atropelamentos de crianças no Bairro.

Em março de 2013, cerca de 600 famílias, vítimas das fortes chuvas que atingiram os bairros de Pilões e Água Fria, em fevereiro, ocuparam ilegalmente as unidades habitacionais da CDHU, no Bolsão 9. Um mandado de reintegração de posse foi expedido pela Justiça e a Polícia Militar, incluindo a Cavalaria, foi acionada para garantir a desocupação. Apesar do clima tenso e da confusão, todos os apartamentos foram desocupados. Os desabrigados tiveram uma vitória parcial, pois, se não conseguiram um apartamento ou casa, foram contemplados com o auxílio aluguel. O padrão de mobilização, nesse episódio, ficou restrito ao panelaço, que as pessoas fizeram assim que perceberam a chegada da imprensa, e aos colchões e móveis atirados na rua, para dificultar o trabalho da Polícia Militar⁶⁴.

Em 29 de agosto de 2013, durante a cerimônia de entrega de 320 casas no Bolsão 9, pelo governador do Estado, Geraldo Alckmin, a população se mobilizou, novamente, agora para protestar contra a falta de água que atingia o Bairro. Conforme a matéria publicada pelo jornal *A Tribuna*:

Em meio a protestos, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) entregou mais um lote de unidades do Programa de Recuperação Socioambiental da Serra do Mar [...] Ao todo foram 320 casas do Residencial Parque dos Sonhos, no Bolsão 9. Esse núcleo foi retomado pelo Estado, com uma ação de reintegração de posse, porque havia sido invadido, em março, por vítimas das enchentes na Cidade. (ESTADO [...], 2013)

Sobre os motivos da reivindicação, a matéria relata o seguinte:

Antes da cerimônia, no entanto, três grupos distintos promoviam queixas, no que classificaram como “ausência de ações governamentais”. Falta de água em um conjunto habitacional, moradias para as vítimas de incêndios em bairros da Cidade e ações contrárias à privatização da rodovia Caminhos do Mar listavam entre os protestos. Dezenas de moradores cercaram o governador para reclamar. “Estamos sem água a quase uma semana. Largaram a gente aqui sem o mínimo de atenção. Nem cachorro vive pior que a gente”, queixou-se a dona de casa Amanda Talita dos Santos. Residente no conjunto Imigrantes I, cuja construção foi feita pela Prefeitura, ela também relatou falta de segurança no bairro e problemas em uma escola estadual. (ESTADO [...], 2013)

O jornal santista *Diário do Litoral* também registrou a ação:

⁶⁴ Ver “Balanço Geral 14/03/2013 - Reintegração de posse no Bolsão 9”, vídeo publicado no sítio eletrônico “youtube”, cujo conteúdo é a matéria noticiada pela *TV Record* na referida data. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k4eopgRO8Ks>>. Acesso em: 1º jan. 2015.

A visita do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, a Cubatão, foi marcada por manifestações de moradores que reclamavam da falta de água nos conjuntos habitacionais Imigrantes I e II, no Bolsão 9 [...]

A falta de água acontece há mais de um mês em conjuntos habitacionais da Prefeitura, no Bolsão 9. Ainda assim, os moradores não deixaram passar a oportunidade de protestar durante a visita do governador.

“Já são quase dois meses que a gente não tem água em casa. A Prefeitura não faz nada, já cansamos de reclamar, então o governador tem que saber o que está acontecendo, pra ver se ajuda a gente”, disse a dona de casa Luciana Ramos, uma das moradoras que sofre com a falta de água. (GERALDO [...], 2013)

No dia 30 de novembro de 2013, um sábado, a população do Bolsão 9 não se contentou com um painel: quando a Polícia Militar chegou ao Bairro, para apreender dois adolescentes envolvidos em um latrocínio em Santos, cidade vizinha, foi recebida com pedras, pedaços de pau e barricadas. A prisão dos garotos só foi possível com o apoio da Cavalaria e do Pelotão de Choque da Polícia Militar.

Em 2015, no dia 7 de maio, os moradores do Bolsão 7 voltam a estampar a capa de um jornal da região. As reivindicações eram basicamente as mesmas que mobilizaram o Bairro em junho de 2010. Mas, com o passar do tempo, a situação foi se agravando e, se em 2010 a população havia se limitado a denunciar o problema na imprensa e marchar pelas ruas do Bairro, agora a ação seria mais dramática:

Um grupo de moradores do Bolsão 7, em Cubatão, realizou uma manifestação, ontem, pedindo melhorias na região. Segundo os organizadores, o protesto contou com o apoio de sete entidades e reuniu cerca de 100 pessoas.

Eles caminharam pela região e seguiram até a interligação da Rodovia dos Imigrantes. Lá, os manifestantes realizaram um bloqueio da via, com galhos e pedaços de móveis, impedindo a passagem dos veículos. A ação durou cerca de 40 minutos.

Oswaldo dos Santos, morador do Bolsão há muitos anos, relata alguns dos problemas encontrados. “Precisa arrumar essas ruas, resolver o problema do esgoto. Está tudo estragado, esburacado. Ninguém aguenta mais a situação que está aqui no Bolsão 7. Tem casa aí que está rachada, não sei como ainda não aconteceu nenhum acidente grave. Estamos a mais de dois anos correndo atrás, encaminhando documentos para a Prefeitura, CDHU e ninguém toma providência”. (BOLSÃO 7 [...], 2015)

Esta é a perspectiva da imprensa sobre o movimento reivindicatório dos moradores do Bolsão 7. Seria importante, entretanto, analisar a mobilização a partir de seu próprio ponto de vista, de dentro do movimento. Assim, talvez algumas questões fundamentais para a compreensão da cultura de mobilização popular pudessem ser respondidas, como por exemplo: como começou o movimento? Qual era a expectativa dos envolvidos? Por que só uma parcela dos moradores se envolveu no bloqueio da pista? Quem começou o movimento? E, principalmente, o que fazer se a reivindicação não for atendida?

Uma das lideranças do movimento que bloqueou a rodovia, um homem de quarenta e oito anos de idade, morador do Bolsão 7, explicou como teve início a mobilização:

Aqueles mais agitado que começa: “Vamo! Vamo! – eu tava em casa – Bora, pô, vam borá agitá lá!” Aí eu disse... Aí eu chamei os colega: “Vam bora, pô, ceis não reclama do negócio da pista, aí?” Aí, eles falaram: “Vamo! Vamo!” Aí começa a chamá um, começa a chamá outro. Eu comecei a chamá os colega. Aí, chegou um moreno, lá, um outro cara que

trabalha comigo. E ele disse: “Bora botá fogo?” Eu disse: “Vamo botá fogo, mas numa boa, não vamo prejudicá ninguém.” Aí, os cara começa a chamá um, começa a agita, já começa a gritá.

Sobre a expectativa com os resultados do bloqueio da rodovia, ele responde: “bora vê o que é que vai dá, aí. A Prefeitura joga pra CDHU, a CDHU joga pra Prefeitura, a Prefeitura diz que não é ela, a CDHU também diz que não é.”

Perguntado sobre as razões que teriam levado apenas uma parte dos moradores a aderirem ao movimento, ele explica:

É assim: ali mesmo era pra i todo mundo, criança batendo panela, como nós combinamos... Com bicicleta [...] Mas o pessoal não qué desce: “Aí, eu não vô não, pra minha casa não tá me prejudicando” [...] Outro fala: “Eu não vô metê minha cara pra fazê isso não.” Aí, fica difícil. Como é que tu vai fazê um negócio? Fica difícil o negócio.

Outra informação importante sobre essa ação popular, diz respeito à liderança do movimento, ou seja, quem começou a mobilização:

Quem começou foi o soldador, o delegado. O delegado é um cara do Bairro aí, que tudo é negócio de... de... ele é do sindicato, vive muito tempo no sindicato. Aí, começa a puxá um, outros vem cá, e diz: “Vamo lá fazê uma campanha aí, pra nós i consertá a rua?” Aí, começa a juntá. O delegado veio até do serviço lá, pra dá esse apoio. Aí, começa aqueles mais agitado ali: “Vamo, vamo, vamo!” Que a rua tá ruim mesmo.

Finalmente, perguntado sobre qual seria o próximo passo do movimento, caso a reivindicação não fosse atendida, ele responde:

Daí sim, aí o pessoal vai, né. Vai vê: “Olha, ninguém fez nada – a *Tribuna* [jornal e tv santista] também ajudô pra caramba, entendeu? –, então, é isso aí que a gente tem que fazê!” Mas, aí a gente tem que fazê, o pessoal fala, se não acontecê nada: “sim, a primeira vez a gente fez de boa, respeito eles, né, respeito as autoridade, que não tem nada a vê”. A gente não vai pegá ali e queimá os carro, a gente queria pará os ônibus, pros ônibus não entrá, entendeu? Então, ali, a gente vai esperá, vê o quê que vai dá – falaram que agora tá a política aí, um qué fazê melhor que o outro –, bora vê no que é que dá. Depois que não fizé nada, aí a gente tem o apoio, porque não fizemo nada. Da outra vez, se não fizé nada, daí, quem quisé bagunçá, bagunça.

[...] Eu sou o cara que eu não gosto de tá quebrando coisa dos outro e tá botando fogo. Eu não gosto. Eu não vou dá minha cara à tapa, me espancando... fazendo isso ou aquilo. Eu não gosto. Mas, aí, o pessoal, a população... Aí, da outra vez, faz o que quisé. Não é não?

Escolhi este pequeno trecho de uma das muitas entrevistas coletadas nesta pesquisa por considerá-lo exemplar do ponto de vista da lógica da ação popular. Creio que nele estejam presentes os principais elementos da forma de pensar e agir das classes populares. No desenvolvimento da argumentação e no processo de raciocínio deste morador há uma espécie de fluxo, um movimento oscilatório, titubeante, tateante, da consciência em direção à necessidade de agir, que parece estar vinculado diretamente a um ponto de saturação. O próprio movimento coletivo que levou ao fechamento da rodovia foi resultado de um processo de saturação.

Essa mesma lógica da ação, que precipitou o fechamento da rodovia, pode ser percebida no episódio das lombadas, após o atropelamento da garotinha de nove anos, no Natal de 2012. Quando as pessoas estão efetivamente saturadas e quando há uma avaliação

positiva e consensual de que a ação direta é o melhor (ou o único) caminho a seguir – e esta avaliação faz parte de um “padrão de ação herdado com seus próprios objetivos e limites” (THOMPSON, 2013, p. 186) –, basta uma faísca para que as ações individuais se transformem em um movimento coletivo.

O que se deve concluir do parágrafo anterior é que a ação popular não pode ser confundida com uma simples reação irracional ou instintiva, exclusivamente individual, a um estímulo qualquer, o que conduziria a análise, certamente, para uma “visão espasmódica da história popular” (THOMPSON, 2013, p. 150). Na visão espasmódica, a participação política das classes populares é vista como uma intromissão, e essas intromissões populares “são antes compulsivas que conscientes ou autoativadas: não passam de reações aos estímulos econômicos” (THOMPSON, 2013, p. 150). Em outras palavras, na visão espasmódica, a ação popular não passaria daquilo que se convencionou chamar entre alguns historiadores ingleses de “rebeliões do estômago” (THOMPSON, 2013, p. 151).

Contrariando a visão espasmódica da ação popular, Thompson (2013) vai defender que as ações populares são, antes de qualquer outra coisa, uma resposta racional às exigências da realidade: os “motins [ou qualquer outra forma de ação popular] são geralmente uma resposta racional, que não acontece entre os indefesos ou sem esperança, mas entre aqueles grupos que se sentem com um pouco de poder” (THOMPSON, 2013, p. 207). Thompson (2013, p. 206) lembra ainda que as “revoltas não são necessariamente prestigiadas na cultura dos pobres”, mas podem ser ensinadas (THOMPSON, 2013, p. 208). Essa posição é defendida também por Moises e Alier (1978, p. 22 – grifo no original):

[...] Por outras palavras, a nossa hipótese toma os acontecimentos que *aparentemente* surgem como uma consequência “irracional” ou “anárquica”, embora inevitável em face das duras condições de vida a que estão submetidas as massas [...], para, a um nível mais analítico, tentar demonstrar que sua eficácia política tem uma lógica, que opera ao nível dos efeitos que provoca diante do Estado e delas próprias. Esta eficácia, no caso, estaria dada na medida em que, assumindo as características de “protesto selvagem”, não apenas elas mobilizam esse Estado para responder à sua ação (mesmo que essa resposta seja a repressão e a força), mas também afirmam diante delas mesmas a sua própria *potencialidade* como força social capaz de intervir, de alguma forma, na sociedade.

Para Thompson (2013, p. 64), os vários tipos de ações populares coletivas, espontâneas só na aparência, assim como os motins da fome na Inglaterra do século XVIII, possuem uma lógica semelhante entre si, que constitui um “padrão sofisticado de comportamento coletivo, uma alternativa coletiva a estratégias individuais e familiares” (THOMPSON, 2013, p. 208). A lógica da ação popular deriva de elementos ligados aos costumes e ao consenso do grupo social. Segundo Thompson (2013, p. 152), as ações coletivas são deflagradas quando o grupo social acredita “que está defendendo direitos e costumes tradicionais [legítimos] e [conta com] o apoio do consenso mais amplo da

comunidade”. Thompson (2013, p. 152), lembra ainda que a noção de ação legítima e o consenso comunitário podem ser mais fortes que “o medo e a deferência”.

De fato, existem algumas similaridades entre os motins ingleses do século XVIII, analisados por Thompson (2013), e a lógica de organização das intervenções populares no Bolsão. No caso específico da obstrução da rodovia, assim como nos motins ingleses estudados por Thompson (2013, p. 184-186), é possível constatar que: o movimento espontâneo pode ter início em pequena escala; busca-se, a todo o momento, criar uma situação de negociação; quando o movimento começa a crescer, este passa a depender decisivamente da formação de um núcleo decidido; não há necessidade de um alto grau de organização; o movimento depende do consenso de apoio da comunidade e do padrão de ação herdado do grupo social, e este padrão é orientado por objetivos e limites próprios.

Em resumo, meu objetivo com esta explanação foi apenas alertar para o fato de que as ações populares não são simples reações irracionais. Ao contrário, são de natureza complexa, são disciplinadas e possuem clareza de objetivos (THOMPSON, 2013, p. 152), que, muitas vezes, simples reações espontâneas, individuais e desorganizadas, sem história.

Seja como for, a partir do discurso proferido por este morador do Bolsão, um dos líderes do movimento que fechou a rodovia, é possível analisar, pormenorizadamente, o percurso de seu raciocínio popular.

Vejamos: estar em casa, ser chamado por um conhecido “pra botar fogo” e atender prontamente a esse pedido suscita em várias observações. A primeira delas, que salta aos olhos, é que o atendimento ao chamado dependeu, fundamentalmente, da existência de uma real insatisfação com a precariedade do Bairro. Havia, portanto, um acúmulo de insatisfações, uma história da precariedade. Em segundo lugar, o convite ter sido feito por alguém conhecido, que compartilha do mesmo sofrimento, faz toda a diferença. Se não autoriza uma proposta de ação pela via da competência ou da autoridade formal, o faz pela legitimidade.

É importante perceber também a radicalização gradual do discurso: a primeira opção de ação direta buscava contornar a necessidade de um enfrentamento mais agressivo ou contundente, deixando espaço para a negociação, daí o “botar fogo numa boa, sem prejudicar ninguém”. Mas a saturação proporcionada pela negligência da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) e da Prefeitura Municipal de Cubatão, que “joga” o problema de um para o outro, recoloca em pauta a necessidade de uma ação mais impactante.

A racionalidade da ação é denunciada na organização que precedeu o ato, afinal, houve um planejamento prévio, muito claro na expressão “como nós combinô”. O consenso

comunitário, essencial para a ação, denuncia também a clareza dos objetivos, compartilhados pelos moradores envolvidos no protesto.

Outro elemento decisivo para a organização popular e a deflagração da ação, parece ter sido a contribuição do “soldador”, o “delegado”, “um cara do Bairro” que é do sindicato. Ou seja, alguém que trouxe experiências de organização do mundo do trabalho para a cultura de organização popular do Bairro. Aqui, ficam evidentes as duas fontes universais que informam a cultura popular: o enfrentamento com o Estado e o enfrentamento com o mercado.

Uma vez garantida a legitimidade do movimento entre a população local, o morador sente necessidade de buscar legitimidade junto a sociedade mais ampla, por isso o elogio à *TV Tribuna*, que “ajudô pra caramba”, o respeito às autoridades, a valorização do cumprimento da palavra de não fazer “bagunça” num primeiro momento, etc., numa espécie de ética do movimento. Cumprir a palavra no presente, pode significar uma tentativa de justificar uma ação violenta futura, mas faz parte também do “efeito-demonstração” (MOISES; ALER, 1978, p. 40), uma tática de ameaça que pode evitar um confronto futuro, garantindo o atendimento da reivindicação no presente.

A tentativa de evitar, a qualquer custo, a necessidade da ação violenta fica clara novamente quando se cogita a possibilidade de aguardar o processo eleitoral do ano seguinte, 2016, onde algum candidato, quem sabe, poderia ajudar o Bairro, em troca de votos dos muitos eleitores. Mas o raciocínio termina com uma ameaça, onde a ação violenta se configura como uma possibilidade real: se, por um lado, há o reconhecimento de que não se deve “quebrá as coisa dos outro”, de que não se deve utilizar a violência, pois a consequência de dar a “cara à tapa” pode ser a repressão, de ser “espancado”, etc., por outro lado, o não atendimento da reivindicação significa deixar a população, da próxima vez, “fazê o que quisé”.

Interessante notar que, na fala do morador, a possibilidade de realização de uma ação violenta é dividida com a coletividade, um ser genérico do “pessoal, a população”, ou seja, na aglomeração, “tanto o numero como o anonimato são fatores estratégicos para permitir uma ação coletiva impune” (MOISES; ALIER, 1978, p. 40).

A partir daqui, uma pergunta se impõe: a cultura de intervenção popular na escola possui a mesma estrutura das intervenções em outras esferas da vida cotidiana do Bairro, como nos protestos, no time de futebol, nas festas, nas eleições, etc.?

4.2. Participação popular na escola pública

A descrição do comportamento e das reações de pais e mães diante das escolas públicas do Bolsão, bem como as interpretações daí decorrentes, faz parte do conjunto de impressões formuladas a partir dos resultados das entrevistas com os moradores e também das muitas anotações registradas durante a observação direta.

Nesse sentido, busco apresentar os principais elementos desta análise, aqueles que me chamaram mais a atenção, sem, contudo, pretender uma imposição dos resultados. Longe disso, o material que se segue deve ser comparado com outras pesquisas de mesma natureza e, se possível, cotejado com a realidade concreta de outras escolas em bairros populares.

Inicialmente, é preciso dizer que o suposto desinteresse das classes populares pela escolarização não possui correspondência na realidade prática. A ideia que se costuma fazer no magistério, de que a escola pública tornou-se apenas um depósito de crianças, onde mães e pais deixam seus filhos com o interesse exclusivo de se liberar para o trabalho, ou que as classes subalternas sejam indiferentes à luta política por escolarização de boa qualidade para seus filhos, etc., precisa ser seriamente repensada.

Muitas pesquisas têm demonstrado o esforço histórico das classes populares em sua luta cotidiana para garantir o direito social de acesso e permanência de suas crianças na escola pública (PEREIRA, 1976; SINGER; BRANT, 1980; CAMARGO, 1982; GOHN, 1982; GOHN, 1985; CAMPOS, 1989; SPÓSITO, 1993; PARO, 1995; SOUZA, 1998; PARO, 2000; ARROYO, 2001; SPÓSITO, 2001; PARO, 2004; PARO, 2011; GOHN, 2012a). Além disso, como pretendo demonstrar, no que diz respeito à escolarização de seus filhos, as classes populares demonstram preocupação e cuidados, presentes em suas falas e atitudes.

A mobilização dos moradores para transferir seus filhos das escolas estaduais do Bolsão 7 e 9 para a escola municipal do Bolsão 8, devido às diferenças na oferta de serviços e no número de funcionários à disposição das crianças, demonstra perfeitamente que, além de segurança e praticidade (GHANEM, 1992), a população busca também boa qualidade de ensino. Essa busca, evidentemente, opera a partir de uma avaliação racional simples, de acordo com suas possibilidades históricas, conforme as disponibilidades do Bairro.

Por esse motivo, a avaliação popular sobre o que é uma educação de boa qualidade precisa ser relativizada, uma vez que está condicionada pelo senso comum. Entretanto, a forma como as classes populares avaliam a qualidade do ensino está apoiada também em experiências práticas, concretas, o que “confere à ação uma direção consciente” e permite

emergir “o núcleo sadio do senso comum, que poderia ser chamado precisamente de bom senso” (GRAMSCI, 2006, p. 98).

Nesse sentido, a grande contribuição que a avaliação popular tem a dar no processo de construção de uma escola pública democrática e de boa qualidade possui fundamentos em suas próprias necessidades e expectativas, que são resultados da experiência concreta, calcada na realidade vivida e sentida. Como disse Paulo Freire (2010, p. 100), dirigindo-se aos educadores, é “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação e da ação política”.

Em grande medida, o fracasso político da escola pública está condicionado à negligência do Estado, em termos de financiamento adequado de suas atividades. Contudo, não é possível ignorar que um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento de uma escola pública democrática e de boa qualidade está condicionado também à concepção de participação popular que vigora na cultura administrativa da própria burocracia escolar (GHANEM, 1992).

Como bem adverte Valla (1998, p. 9), as discussões a respeito do desenvolvimento técnico e político das instituições nacionais, a partir da redemocratização do Estado, foi marcada pela ambiguidade do termo “participação popular”. Segundo o autor, as propostas de participação popular nos textos oficiais são marcadas pelo tom difuso e por uma normatização frágil, o que as torna “algo centralizado nas mãos dos técnicos e na burocracia governamental” (VALLA, 1998, p. 9).

A centralização das decisões importantes sobre os rumos da escolarização nas mãos da burocracia estatal, por sua vez, revela dificuldades práticas de comunicação entre os técnicos do ensino e as classes populares, ou seja, a falta de reciprocidade entre necessidades e expectativas populares, por um lado, e necessidades e expectativas dos educadores, por outro (MARTINS, 1989; VALLA, 1998; 2011). Essa realidade tem consequências sérias para a educação formal, pois cria um cenário preocupante de desencontro e de falta de identidade recíproca entre escola e Bairro.

Mas, apesar desse desencontro, dessa incompreensão, a avaliação dos moradores do Bolsão sobre a função social da escola e da educação é positiva. Todos os entrevistados se referiram ao ensino escolar como sendo importante para a obtenção de um bom emprego, para a qualificação profissional e como complemento da educação que se realiza no lar. Essa é uma preocupação justa e comum entre as classes populares, como reconhecem outros

trabalhos sobre as concepções da população em relação à escolarização (PARO, 1995; 2000; YUKIZAKI, 2002).

Assim se manifesta a mãe de duas alunas, matriculadas nas escolas do Bolsão 9:

Eu acho a educação muito importante. E, assim... Eu acho que hoje em dia a escola ainda é mais importante, porque, nos dias de hoje, a gente vê que as criança não tão tendo educação em casa. [...] Pra mostrá aquilo que elas não tem na... Que as família não tão mais passando, os valores... Então, a escola é muito importante. A educação serve prá tudo... os curso preparatório...

Mas a confiança da população na escolarização tem seus limites: os moradores percebem a existência de outros fatores que influenciam o acesso a um bom emprego e uma vida melhor, que não dependem exclusivamente da escolarização ou da qualificação profissional; os trabalhadores do Bolsão relatam que, muitas vezes, a escolarização não tem peso algum na avaliação dos empregadores, valendo, antes de qualquer outra coisa, o que se está disposto a receber em troca da venda de sua força de trabalho.

Essa observação tem seus fundamentos na fala deste jovem morador do Bolsão 8, desempregado, com ensino médio completo, que participou de um dos protestos contra o desemprego em Cubatão. O movimento desses trabalhadores desempregados, conhecido como “pessoal do PAT” (Programa de Atendimento ao Trabalhador, da Prefeitura Municipal de Cubatão), interditou a Rodovia Cônego Domênico Rangoni, a Piaçaguera-Guarujá, por três vezes no primeiro semestre de 2015, sendo a última, e mais violenta, no dia 15 de julho:

Eu ia no PAT e nada, todo dia no PAT e nada, nada, nada. [...] Aí, nós resolvemo pará a Pista [Rodovia Piaçaguera-Guarujá, que liga Cubatão ao Guarujá, principal acesso ao Polo Industrial]. Ai os cara do PAT disse que não tinha culpa. Disse que entrava no sistema e não aparecia nada. [...] Eles [Polo Industrial de Cubatão] alega que aqui não tem mão de obra qualificada, que cubatense é preguiçoso... É a fama que tem [entre] os dono das empresa.

Mas, logo em seguida, o jovem demonstra que o argumento utilizado pela Indústria de Cubatão, que responsabiliza o desempregado pelo desemprego, que utiliza a baixa escolaridade, a falta de qualificação ou um suposto caráter do cubatense como desculpa para a não contratação da mão de obra local, a culpabilização da vítima (VALLA, 1998), já não convence mais os trabalhadores.

Ó, é mais fácil você pegá e qualificá a pessoa, do que você pegá alguém de fora, e pegá os vício dela. Mas, às vezes, a pessoa prefere pegá de fora do que promovê um cara que tá dentro. Sabe o que que é? Os cara traz esses baiano aí, joga o salário lá embaixo... E os cara trabalha, sabe! Os cara trampa! Não tem tempo ruim, não. Os cara trabalha memo. Aí, joga um cala a boca, um vale refeição, um vale alimentação. Aí, já era. [...] Porque lá pra fora, não tem nada. Porque os cara não tem estudo, não tem nada.

Paro (2000) chegou à mesma conclusão quando entrevistou pais de alunos de uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo, em 1997. Segundo o autor, embora os depoentes reconhecessem que uma das funções da escola é a preparação para o trabalho, tinham consciência de que ela, a escola, “não era tão determinante assim para a obtenção de

um bom emprego” (PARO, 2000, p. 58). Ainda segundo Paro (2000, p. 51), os pais tinham claro que “a obtenção de um bom emprego já não é mais atribuída apenas à escolaridade, mas à sorte, ou a políticas governamentais que diminuam o desemprego”.

Paro (1995, p. 211) faz outra constatação importante, a partir dos resultados de sua pesquisa: mesmo presente no discurso popular, as entrevistas indicavam que a imagem estereotipada da escolarização, “valorizada pela população usuária do sistema público de ensino, especialmente como forma de acesso aos mecanismos intelectuais que propiciam ascensão na escala ocupacional”, caminha “para um nítido enfraquecimento da crença das pessoas no poder da escola.”

Ademais, é preciso dizer que a avaliação positiva e a confiança que a população ainda deposita na instituição escolar não tem relação com a avaliação que os moradores fazem das escolas do Bairro. Estas são muito criticadas, principalmente as duas escolas estaduais do Bolsão 9. As reclamações mais recorrentes dizem respeito à falta de segurança (violência, drogas e depredações), ao quadro de funcionários defasado, à estrutura física da escola (muitas grades, escadarias ou depredações), à localização do prédio escolar (caso específico das escolas do Bolsão 9, que foram construídas num local ermo, no final do Bairro, perto do mangue), ao tratamento dispensado aos alunos e suas famílias pelo pessoal escolar, ao absenteísmo docente e à falta da oferta de serviços como reforço escolar.

O que eu acho daquela escola? Oxe! E aquilo é escola? Parece uma cadeia. Tudo fechado. Aquilo não tem jeito não. Puseram grade até lá em cima, se os moleque quisé pulá, vão morrer. É moleque grande com criança pequena, é pouco funcionário, é professor que briga com aluno, é aluno que bate em professor.

Mais uma vez, minhas conclusões coincidem com as observações de Paro (2000, p. 63 – grifo no original): parece evidente que a confiança da população na escola “refere-se à *escola*, enquanto instituição social, e não a esta ou aquela unidade em particular”. Na escola concreta, em movimento, permanece a disputa cotidiana entre o instituído normatizado, do Estado e da burocracia estatal, e o instituinte ou o desvio da norma, da realidade do Bairro (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; YUKIZAKI, 2002).

Para as mães e pais do Bolsão, um dos parâmetros para se avaliar a qualidade das escolas parece ser a quantidade de tempo que as crianças se dedicam aos estudos, ou seja, o tempo que a criança permanece na escola em efetiva atividade pedagógica. Daí, a grande procura pelo serviço de reforço escolar e a crítica ao absenteísmo docente. Ghanem (1992, p. 119) constatou em sua pesquisa na Zona Sul da Cidade de São Paulo que havia, por parte das mães, “uma clara preocupação com o ritmo de ensino”, então prejudicado pela greve dos professores.

Nesse sentido, observei uma mobilização de mães de um quinto ano da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 em que se exigia que a professora da turma, por ser extremamente faltosa, fosse posta à disposição da Secretaria de Educação e substituída por outra professora. As mães procuraram a direção da escola, muito agressivas, e deram um ultimato, dizendo: “Se a professora não for trocada, nós não manda mais as criança pra escola. Aí, pode mandá o Conselho Tutelar na minha casa, que eu quero vê.”

Na verdade, era um grupo de dez mães e dois pais, mas o núcleo decidido da mobilização parecia ser composto por apenas duas mães, as mais agressivas, falantes e intransigentes. A fala dessas mães comprova a valorização da quantidade de tempo escolar como um dos critérios fundamentais para uma avaliação positiva da escola:

O ano passado, as criança já foram prejudicada por aquela professora faltosa. Tá certo que ela tinha um filho doente. Mas, e os nossos filho? Quem vai tê dó? Agora, vem essa outra aí. Mais falta do que vem. Diz que ela tá sempre de atestado. Tá doente? Se afasta, dá lugar pra outra. Nós qué uma providência, já! E não adianta vim com conversa, que vocês tudo se protege, passa pano. Eu sei como é que é. Ou vocês tira essa daí, ou eu não mando mais minha filha.

Observe-se que em nenhum momento essas mães e pais questionam a qualidade da aula, a proposta pedagógica da escola ou as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras. Parece que a única coisa importante naquele momento era, tão somente, que as crianças tivessem aula.

Outro elemento indicativo da valorização da quantidade de tempo escolar diz respeito às insistentes reclamações sobre a falta de lição de casa. Essa mãe de uma aluna do terceiro ano, também da escola de ensino fundamental do Bolsão 8, diz o seguinte:

Eu não sei o que é que essa professora tá ensinando. O caderno da menina tá em branco, não tem lição. Olha, não tem uma liçãozinha. Só tem desenho prá pintá. E isso lá é lição? Por isso que ela [a menina] ainda não sabe lê. Não faz lição. Eu já falei pra professora enchê essa menina de lição de casa, sabe. Depois, vão querê passá ela sem sabê.

Assim, outro critério quantitativo utilizado pelas mães do Bolsão para avaliar a qualidade do trabalho pedagógico das escolas, principalmente no ensino fundamental I, consiste no número de atividades registradas no caderno de classe ou de atividades que as crianças levam para casa, como lição de casa⁶⁵. Vale observar que a reclamação sobre a falta de lição de casa significa uma forma de responsabilizar a escola e a professora. Na concepção

⁶⁵ Yukizaki (2002) também notou a importância que as mães das classes populares atribuem à quantidade de tempo que as crianças se dedicam às atividades intelectuais da escola. O primeiro registro é o de uma moradora, dona Zefa, que reclamava do atraso das professoras durante a entrada das aulas. A demora no início das aulas, na concepção daquela mãe, acarretaria o apressamento na explicação da matéria que, por sua vez, poderia prejudicar o aprendizado das crianças (YUKIZAKI, 2002, p. 150). O segundo registro diz respeito à iniciativa das mães em contratar professoras particulares, para aumentar a quantidade de tempo da criança em contato com os conteúdos escolares (YUKIZAKI, 2002, p. 144). A autora descreve ainda a justificativa de uma mãe ao atribuir as dificuldades de sua filha com a matemática ao pouco tempo para a assimilação da matéria, uma vez que a professora havia passado o novo conteúdo já no final do ano letivo, sem tempo hábil para a assimilação da criança (YUKIZAKI, 2002, p. 145).

dessa mãe, sua filha não saber ler, estando matriculada no terceiro ano do ensino fundamental (último ano do Ciclo de Alfabetização), representa uma falha da escola: a falta de dedicação e cuidados da professora e da gestão escolar.

Chama a atenção também o final da fala, quando a mãe ironiza o trabalho da escola dizendo que a criança seria promovida para o quarto ano mesmo não estando alfabetizada. Aqui, é possível notar uma contradição entre seu discurso e sua norma de conduta, comum entre os moradores do Bolsão. Desde 2009, a direção da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 vem praticando, gradativamente, a promoção automática de alunos, medida que tem sofrido duríssimas críticas da comunidade escolar. Além disso, a política educacional do município determina que as crianças matriculadas no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) só podem ser reprovadas ao final do Ciclo, isto é, no terceiro ano do ensino fundamental. As crianças retidas no Ciclo são matriculadas, no ano seguinte, em salas diferenciadas, chamadas de Turmas de Progressão (TP), podendo ser reclassificadas a qualquer momento do ano letivo, conforme demonstrem estar alfabetizada. Nos demais anos do ensino fundamental, o critério de retenção fica a cargo dos professores e da gestão da escola.

Apesar das críticas e ameaças que pais e mães têm feito à proposta de promoção automática adotada pela escola, ainda não houve nenhuma mobilização efetiva no sentido de reverter a medida. Vale lembrar que os moradores já se mobilizaram por outras demandas da escola, o que demonstra que conhecem os caminhos formais e informais para pressionar a gestão, no entanto, as reclamações não se transformam em ações efetivas.

Suspeito que o discurso popular contrário à promoção automática seja apenas uma manifestação do senso comum, em contradição, portanto, com necessidades e expectativas orientadas pela prática: ter sucesso na escola. Parece também que a ideia de promoção acadêmica pelo mérito está enfraquecida pela precariedade dos serviços públicos de educação no Bairro.

Talvez a maior prova de que os moradores se dizem contrários à promoção automática, mas, de fato, agem como se a desejassem (ou apenas permitissem), seja o testemunho histórico do Ofício nº 055/91, da Sociedade de Melhoramentos do Jardim Nova República (Novarep), endereçado ao prefeito Ney Serra, versando sobre o “alarmante índice de reprovações nos exames escolares” ocorrido em 1990, conforme citado no item 4.1 desta dissertação.

A valorização da quantidade de tempo que as crianças despendem em atividades intelectuais na escola tem a ver, na verdade, com certo senso comum em educação. O senso comum este que privilegia os conteúdos e as informações que a escola julga importantes,

reconhecendo como mérito intelectual a capacidade de memorização desses conteúdos e informações pelos alunos. Mas a adesão da população ao senso comum em educação não pode ser imputada exclusivamente aos pais e mães de alunos, uma vez que é parte integrante da própria lógica da autoridade pedagógica, enquanto “ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 119; cf. PARO, 2000, p. 63), compartilhada pelo magistério. De fato, o senso comum das mães é compartilhado (e reforçado) pelo senso comum pedagógico dos professores.

Segundo Paro (2008, p. 20-21),

[...] para a imensa maioria das pessoas a aparência da relação entre dois indivíduos que se comunicam é que acaba por prevalecer, e se acredita que educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e de informações de quem educa para quem é educado. Nesse processo, o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos. O que conta é o conteúdo, que pode ser mais ou menos rico, dependendo de sua quantidade e qualidade. Ao mesmo tempo, o conteúdo é visto como totalmente independente da forma, ou do método de ensino. Este, por sua vez, ignora completamente as características e condições tanto de educador quanto de educando.

É comum, portanto, que mães e pais das classes populares reproduzam o discurso de diretores de escola e professores, sobre concepções de ensino ou sobre o que é uma educação de boa qualidade. Afinal de contas, a população reconhece que gestores e professores possuem opiniões técnicas sobre o processo pedagógico. No entanto, a adesão das classes populares ao senso comum pedagógico encontra seus limites no exato momento em que uma concepção autoritária e excludente atinge diretamente seus filhos. Em relação à reprovação escolar, por exemplo, Valla (2011, p. 95-96) afirma o seguinte:

[...] A fala das mães tende a reproduzir a fala dos professores, diretores de escolas e administradores escolares, em que um discurso aparentemente técnico e científico explica por que os alunos “fracassam” e não aprendem. Mas é no final de seu próprio discurso que as mães acabam negando a medicalização e individualização do fracasso dos filhos. Ou seja, a contradição é apenas aparente, pois na repetição das falas dos professores há um momento em que negam o que tinham dito, comparando o desempenho dos filhos em tarefas domésticas, no trabalho precoce ou em brincadeiras com os amigos. [...]

De resto, essa característica popular, de valorização quantitativa do tempo escolar, não é uma novidade. Os governantes conhecem-na muito bem e costumam utilizá-la em benefício próprio, durante as campanhas eleitorais, por meio das propostas de educação de tempo integral. As propostas eleitorais, sobre a ampliação da jornada escolar, incorrem no erro comum de confundir o conceito de escola de educação integral com o conceito de escola de tempo integral, como bem advertem Paro et al. (1988). Ora, se uma escola não possui funcionários e equipamentos em número suficiente para arcar com quatro ou cinco horas de aula, como garantir qualidade de ensino em oito ou nove horas de permanência na escola?

Contudo, não existe um limite preciso entre quantidade e qualidade na avaliação popular sobre as escolas. Uma observação mais atenta pode identificar nuances e sutilezas no discurso popular sobre a quantidade que pressupõem estratégias complexas, que visam, inclusive, à melhoria da qualidade do ensino; ou àquilo que a população entende por qualidade do ensino.

Após a professora faltosa do quinto ano, que acabamos de ver, ter sido substituída, uma das mães daquele grupo de reivindicação aproveitou a oportunidade de mudanças para solicitar, individualmente, à direção da escola, o remanejamento de seu filho para a sala de outra professora.

Ó, essa escola é muito boa. Eu não tenho do que reclamá, viu. E não é por nada não... Não que a professora nova seja ruim. A gente nem conhece ela, né? Ela parece sê boa professora. Mas, sabe o que é que é? Não tem como troca ele [filho, matriculado no 5º ano] de sala não? É que eu tô há dois anos tentando pôr ele com a professora S. Ela deu aula prô primo dele, e precisa vê que beleza: o menino aprendeu tudinho! Vê se dá prá trocá ele, viu? Me ajuda aí, viu?

Segundo informações de alguns gestores escolares do Bairro, todo início de ano é a mesma história: quando a lista de turmas é colocada no pátio ou no portão das escolas, há uma “enxurrada de mães” solicitando trocas de classe. Uma fala comum de se ouvir antes da divulgação da lista de turmas é a seguinte: “Oxe, se caí com aquela fortinha, branquinha [professora], eu peço prá mudá ele [filho] de sala. Diz que ela falta que só a pêga!”

O objetivo das trocas é óbvio: as mães têm preferências por determinadas professoras. Ademais, o pedido feito por aquela mãe demonstra também que os responsáveis pelos alunos se comunicam entre si, trocam impressões e informações sobre o trabalho das professoras; é como se todos soubessem quem é quem na escola.

Portanto, é a partir da avaliação compartilhada do contexto que as ações são planejadas e executadas pela população, seja por meio das reclamações individuais, seja pela ação direta de grupos de interesse não organizados. Mas, de fato, não existem ações individuais, uma vez que as táticas utilizadas para alcançar os objetivos na escola são, como acabei de descrever, construções históricas, coletivas, internalizadas pelos moradores.

Segundo Lev Semionevitch Vigotski (2003, p. 40),

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo.

Em outras palavras, as ações bem sucedidas socialmente parecem ser imitadas pela comunidade. A ideia de imitação de ações sociais bem sucedidas entre os moradores é corroborada pelo pensamento de Agnes Heller (2008, p. 115-116):

Mesmo a vida social mais elementar seria inimaginável sem imitação. A mimese humana distingui-se daquela animal já em suas formas mais primitivas; com efeito, o homem é

capaz de imitar não apenas momentos e funções isolados, mas também inteiros modos de conduta e de ação. Baseia-se igualmente na mimese a assimilação de papéis, pois sem a imitação ativa da totalidade de um comportamento não haveria essa assimilação de papéis. Mas, nessa afirmação, deve-se acentuar a ideia de atividade. Pois mesmo a imitação humana mais mecânica é assimilação ativa. O homem não pode alienar-se de sua natureza de um modo absoluto, nem sequer nesse momento.

Dessa forma, a população do Bolsão avalia a qualidade do ensino também a partir da postura das professoras. Especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, além da assiduidade, as professoras mais valorizadas são aquelas que trabalham de forma mais rígida e autoritária. Este comportamento popular mantém relações diretas com a valorização dos conteúdos e a tentativa de extensão do tempo de envolvimento da criança em atividades intelectuais. Em outras palavras, uma professora que consiga “impô disciplina pra turma, garante que eles aprenda mais rápido as lição”.

A suposição é de que crianças quietas e envolvidas com as atividades propostas pela professora, pelo maior tempo possível, aumentam a probabilidade de memorização dos conteúdos e, conseqüentemente, de sucesso escolar. É essa lógica que permeia a consciência dessa mãe de um aluno do quarto ano do ensino fundamental I:

A professora S. é muito boa. Com ela, as criança aprende mesmo. Ela é dura, mas eles aprende. A bicha é braba feito o cavalo do cão! Cê vê a diferença da turma dela na fila do recreio? As criança, ó, faz a fila bonitinho. Ela nem precisa gritá, basta olhá pra eles. Assim é que tem que ser. Eu não sei o que seria de mim sem ela aqui na escola. Só ela pra aguentá o L. [seu filho, que se envolve constantemente em problemas disciplinares na escola].eu quero vê como é que vai ser o ano que vem, quando o L. tivé à tarde, no sexto ano. Só Jesus na causa!

A valorização popular da rigidez das professoras também foi descrita e avaliada por Yukizaki (2002, p. 150-151), entre as mães de alunos de escolas públicas em Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro:

A valorização do conhecimento que a escola pode fornecer aos filhos é tão assumida por algumas mães que elas não conferem mérito à bondade ou ao carinho de uma professora se estes atributos não vierem acompanhados da competência de ensinar. [...] Uma observação a ser feita [...], é que a “dureza” da professora pode, muitas vezes, encobrir as precárias condições de aprendizagem, responsáveis por não tornar o estudo atraente para os alunos. Desse modo, a professora precisa ser “dura”, precisa “dar em cima”, porque, eximindo-se de lutar pela melhoria do ensino, tem que fazer do aluno um objeto de seu próprio aprendizado, ao invés de tê-lo como sujeito do processo, e, como decorrência, tem que constrangê-lo, tem que ameaçá-lo. [...]

Esse comportamento, em grande medida, tem a ver com a referência de escola, e de aula, que as pessoas têm desde os tempos de aluno. Trata-se de uma imagem socialmente construída, compartilhada pela população. Contribui aqui, além da imagem socialmente hegemônica de como deve ser uma escola, a própria experiência pessoal dos moradores como alunos de escola pública – alguns pais e mães foram alunos nas escolas do Bairro. Trata-se, precisamente, dos elementos psicobiográficos de formação das personalidades individuais, suas experiências vividas nos tempos de estudantes de escolas públicas. Já havia mencionado,

neste texto, o peso que os elementos psicobiográficos têm na conformação do senso comum, inclusive do senso comum pedagógico (PARO, 2001; 2008; DAÓLIO, 2010).

Interessante notar que a cobrança por disciplina e aprendizagem, tanto das famílias como da escola, se intensifica a partir da entrada da criança no ensino fundamental. Na educação infantil, a realidade é diferente: a preocupação com a disciplina e com os conteúdos são amenizadas, cedendo lugar à ideia de cuidados com a criança⁶⁶. De fato, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental pode ser um trauma na vida dos pequenos, realidade que ainda não foi devidamente considerada pelos educadores das escolas do Bairro.

A entrevista com esta mãe de aluno da escola de educação infantil do Bolsão 8 exemplifica bem as diferentes perspectivas a respeito da escolarização na educação infantil e no ensino fundamental:

Gosto da parte lúdica. É bom, pro desenvolvimento. Acho que deveriam desenvolver mais projetos, que incluam a família e as criança. [...] Acho a participação da família fundamental no desenvolvimento da criança, dentro e fora da escola. Sei que a maioria dos pais trabalham fora, mas algo extracurricular... Projetos, oficinas, seria bem interessante. Imagina pelo menos uma vez por mês você podê participã de uma aula com o filho? Acho que eles iam amá. Esses dia, antes das férias, fizêmo uma caminhada com eles. Fizêmo a volta no quarteirão. Eles ficaram maravilhados.

Mas o sentido de cuidado com as crianças não acaba de um ano para o outro, quando os pequeninos ingressam no ensino fundamental. De fato, há uma mudança na cultura escolar na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas essa mudança tem mais a ver com a organização do trabalho pedagógico da escola do que necessariamente com a mudança de postura dos pais; o carinho e os cuidados com as crianças continuam sendo valorizados no ensino fundamental. Tanto é assim, que notei uma grande preferência das mães por uma professora de terceiro ano de uma das escolas do Bairro, justamente por suas qualidades de carinho e doçura com as crianças. A fala dessa mãe de um aluno do terceiro ano

⁶⁶ Aqui, é preciso dizer que dentro da educação infantil existem diferenças significativas entre as realidades das creches e da escola de educação infantil, conhecida popularmente no Bolsão como “parquinho”. Tomando como base os resultados desta pesquisa e considerando ainda o trabalho de Maria Aparecida Guedes Monção (2013), sobre a realidade das creches, é possível supor a difícil rotina das crianças que passam o dia nessas instituições. Com efeito, a presença da família na escola diminui na razão inversa em que aumenta a autonomia da criança. Entreato, a lógica volta a ser invertida quando se considera a natureza da presença da família na escola, isto é, apesar da família ser mais presente nas creches do que na escola de educação infantil e, principalmente, nas escolas de ensino fundamental, os enfrentamentos com o pessoal escolar (reclamações) são mais frequentes e intensos quanto mais a criança avança no percurso escolar. Este fenômeno pode ter duas explicações básicas: em primeiro lugar, as ocorrências escolares entre os adolescentes costumam ser mais graves; em segundo lugar, quanto menor a criança, mais indefesa ela é, em consequência, mais vulnerável e deferente, em média, é a família. Conforme o relato dos gestores das três escolas do Bolsão 8, na creche havia ocorrido apenas um conflito com as famílias, entre fevereiro e maio de 2015; no mesmo período, na escola de educação infantil, três conflitos; e na escola de ensino fundamental, ao menos dois conflitos por mês. Sobre o medo que os pais e mães da escola pública têm de represálias do pessoal escolar, conferir os trabalhos de: Elie George Guimarães Ghanem Júnior (1992), “Lutas populares, gestão e qualidade da Escola Pública”; e de Vitor Henrique Paro (2000), “Qualidade do ensino: a contribuição dos pais”.

do ensino fundamental é suficiente para dar a dimensão do que motiva a preferência da população:

Ah, eu fiquei muito feliz de ter conseguido mudá ele [filho] pra sala da professora V. Eu acho que ela vai sabê trabalhá melhor com ele, sabe? Ele é muito manhoso, sabe? E ela é muito carinhosa. Cê vê como as crianças gosta dela? E também eu vô aproveitá, né? Porque ela é muito competente e eu tô fazendo pedagogia, aí, eu vô aproveitá pra assistí umas aula, sabe? Pra aprendê.

Em contrapartida, uma atitude grosseira ou agressiva contra a criança pode gerar uma mágoa permanente da família em relação ao funcionário. Foi o caso dessa mãe de aluno do primeiro ano do ensino fundamental, que dois anos depois do ocorrido, ainda demonstra estar profundamente magoada com um inspetor de alunos:

Fiquei doida. Olha, faça o que quisé comigo, mas com ele [filho] não. Por isso que eu não suporto o S. [inspetor de alunos]. Ficou reclamando porque o L. [filho] tava lá [brincando com uma bola no pátio da escola, depois da saída das crianças]. Ficou chamando ele de moleque. Só não fui falá com ele porque... Meu irmão só ficô sabendo disso quando ele [inspetor] saiu daqui [transferido para outra escola]. Ele [inspetor] falô assim: “não sei o que é que esse moleque tá fazendo aqui”. E ficô resmungando. Ele [o inspetor] tomou a bola do L. e disse que não sabia o que aquele moleque tava fazendo ali. Eu já não era simpatizante dele, porque já percebia que ele não gostava de criança. Eu acho que profissões que envolve pessoas, ou você ama ou não se habilita a trabalhá. Qué ganhá dinheiro e não ter amor à profissão? Então, vai trabalhá com máquinas! Eu me considero uma pessoa boa. Só não mexa com meu pretnho.

Na verdade, no ensino fundamental, as preferências das mães por determinadas posturas pedagógicas se evidenciam a partir de uma escala hierárquica e gradativa de valores: o primeiro critério é que a professora seja assídua; depois, que a professora seja rígida, que imponha a disciplina para garantir que o tempo dedicado aos estudos seja potencializado; e, finalmente, a situação ideal, uma professora que seja assídua e rígida, mas cuidadosa e querida pelas crianças.

Note-se, porém, que a valorização da rigidez das professoras, como critério de qualidade do ensino, ao menos para a realidade do Bolsão, precisa ser relativizada. Digo isso porque foram muitas as oportunidades em que observei reclamações de mães e pais contra maus-tratos, desrespeitos, agressividades, etc., contra seus filhos, como acabei de relatar. Creio que essa escala de critérios tem relação direta com a realidade do absenteísmo docente, fato que leva as famílias a valorizarem, pragmaticamente, a quantidade de trabalho escolar em detrimento da qualidade. O que quero dizer é que talvez não seja um exagero a analogia entre as mães do Bolsão e a multidão inglesa do século XVIII, de Thompson (2013, p. 66 – grifo meu), que “compreendia muito bem sua capacidade de ação e sua própria *arte do possível*”.

De resto, penso que a avaliação popular sobre a qualidade do ensino a partir do critério quantitativo (o tempo dedicado às atividades pedagógicas), tem a ver, de modo geral, com o sucateamento do ensino público no Bairro, tanto das escolas estaduais quanto das municipais. A preocupação com a quantidade de tempo de trabalho escolar efetivo torna-se justificável na

medida em que a população sente na prática a falta de professores, de passeios, de atividades extracurriculares, de reforço escolar, de recursos didático-pedagógicos diversos, etc. Contraditoriamente, a expectativa popular em relação à escolarização é influenciada pela imagem social que se faz da escola e de uma educação de boa qualidade, a partir de propagandas governamentais e do *lobby* das escolas particulares.

Para alcançar seus objetivos nas escolas do Bairro, a população adota certos procedimentos que, acredito, sejam compartilhados pelos moradores por meio de suas relações sociais cotidianas. É a partir daquilo que a população entende como qualidade de ensino, suas necessidades e expectativas em relação às escolas, que se estabelece a cultura de intervenção popular na escola. Sendo assim: Quais seriam as características práticas fundamentais da cultura de intervenção popular na escola?

Mesmo correndo o risco de parecer excessivamente esquemático, talvez fosse possível, inicialmente, isolar quatro características evidentes das intervenções populares nas escolas, utilizadas como *táticas* pelos moradores para sensibilizar e influenciar o poder institucional da escola a fim de se alcançar aquilo que é considerado importante em termos educacionais: (1) a deferência, o contrateatro da (2) ameaça e da (3) sedição – cujo grau de agressividade e organização vai depender do acúmulo de experiências e das exigências do momento, e (4) o anonimato da ação, ou a tradição anônima, conforme Thompson (2013, p. 64-65)⁶⁷.

Outra característica importante é que essas táticas parecem seguir uma escala gradual, que vai da deferência à sedição, passando antes pela ameaça. Além disso, como faziam os plebeus ingleses do século XVIII, descritos por Thompson (2013), a primeira providência que os moradores do Bolsão tomam ao entrar em contato com as escolas, para resolver um problema ou fazer um pedido, é estabelecer de imediato um cenário de negociações com a burocracia escolar. Uma vez constituído o palco das negociações, são aplicadas as táticas mais adequadas à cada situação, de acordo com as exigências do momento e o acúmulo de experiências compartilhadas espontaneamente pelo grupo social.

É possível, portanto, estabelecer um padrão de comportamento dos moradores em relação às intervenções nas escolas, uma lógica das ações, que varia de acordo com as exigências do presente, mas é orientada também por heranças do passado. Importante notar,

⁶⁷ As analogias com as tese de Thompson (2013), evidentemente, possuem seus limites. Consciente desses limites, busquei nas características da ação popular dos camponeses ingleses do século XVIII, especificamente a tradição anônima e a deferência simulada e o contrateatro da ameaça e da sedição, similaridades que, guardadas as devidas proporções, sugerem uma mesma intencionalidade na ação, ou seja, essas táticas como “roteiro mais indicado para enfiar e alarmar seus governantes” (THOMPSON, 2013, p. 65).

entretanto, que, como bem pontua Leite (1969, p. 329), as remanescências culturais presentes no comportamento atual das classes populares só existem enquanto permanecerem também no presente as condições passadas que as estruturaram. Em outras palavras, só permanece na cultura específica do povo aquilo que apresenta alguma funcionalidade para o grupo social, em sua existência atual.

A primeira forma que os moradores utilizam para abordar a escola ou reagir à suas determinações é a *atitude deferente*. A presença de um funcionário achamboado ou negligente, com o qual os moradores tenham que conviver, talvez, por muito tempo, não deixa alternativa à população, a não ser tolerá-lo; afinal, a convivência será necessária, ao menos num primeiro momento. Se esse funcionário for o diretor da escola então, a situação se complica enormemente. De fato, o compromisso político e a capacidade de liderança para ocupar o cargo de diretor não são avaliadas no concurso público, e a prerrogativa do diretor de escolher a escola contrasta com o não direito da comunidade escolar escolher o diretor. (PARO, 2003, p. 25) Dessa forma, a melhor tática para lidar com alguém de quem você provavelmente dependerá por algum tempo, talvez seja realmente a deferência.

Mas, a deferência pode ainda ter outro significado. Muitas vezes, é resultado de uma avaliação realista, de que se está de fato vulnerável diante da instituição. A vulnerabilidade exige de mães e pais a deferência como primeiro recurso a ser utilizado para lidar com a burocracia estatal. Estar com o destino e o bem estar de seus filhos na dependência direta da “boa vontade” do pessoal escolar coloca a população numa posição desvantajosa, e essa correlação de forças parece ser percebida pela população. Talvez por isso o enfrentamento com o pessoal das creches ocorra com menor frequência se comparado aos enfrentamentos com as escolas de ensino fundamental.

Nesse aspecto, a análise de Ghanem (1992, p. 136) aponta no mesmo sentido:

[...] Quando as mães gostam da escola, dizem que o filho está “indo bem”, que a professora “ensina direitinho”. Nesses casos, elas não mostram disposição em continuar a conversa quando são entrevistadas e não dão exemplos que evidenciem como está se desempenhando o aluno ou como se dá o ensino. Bastam-se ao “tô gostando”, ao “é boa”. No mesmo sentido, surge a expressão “não tenho do que reclamar”, praticamente encerrando o diálogo. Por quê? Isso pode significar que os serviços são satisfatórios. Mas pode indicar também receio de apresentar críticas, possivelmente para evitar complicações ou retaliações sobre as crianças.

A deferência pode ser também resultado de uma avaliação realista que as pessoas do Bairro têm em relação à descontinuidade entre a cultura local e a cultura escolar. Nesse sentido, não seria um exagero falar em certa tentativa, por parte da escola, de imposição da concepção de mundo, ou de dominação cultural. Como os conhecimentos e valores defendidos pela escola estão mais alinhados com a cultura hegemônica, os elementos da

cultura popular passam a ser considerados – em certa medida pelos próprios grupos populares – socialmente inferiores.

De modo geral, como constata Paro (2000, p. 33), pode-se dizer em relação aos pais que a “timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da ‘cultura’ da escola os levam a ver a escola não como uma continuidade em suas vidas, mas como algo separado de suas experiências.”

Há, ainda, uma última nuance a mencionar sobre a tática da deferência: sua utilização com a intenção de interferir nas decisões do poder institucional da escola por meio da sensibilização da burocracia estatal. Nessa direção, o preito dos moradores pode não ser totalmente sincero, e sim significar apenas a tentativa de sensibilizar o poder, a fim de se alcançar aquilo que lhes interessa. Trata-se, portanto, de uma falsa deferência, simulada. Levando em conta que as relações entre o Bairro e a gestão das escolas necessitam de certo nível de reciprocidade para serem minimamente legitimadas, estabelece-se uma relação muito próxima ao sentido de vassalagem⁶⁸.

A deferência simulada pode ser constatada no procedimento adotado por essa mãe de aluno, recém-chegada ao Bairro, moradora do Bolsão 9, que tenta uma vaga na escola de ensino fundamental do Bolsão 8, porque não quer que sua filha estude nas escolas estaduais do Bolsão 9. Como foi dito anteriormente, na rede municipal de ensino de Cubatão a definição de matrículas fica a cargo da Secretaria de Educação (Seduc), não das escolas. A população conhece bem essa regra e sempre tenta burlá-la, dizendo que foram à Seduc, mas que “eles mandaram nós vim direto na escola”.

Sabendo dessa regra, a mãe de aluna compareceu à Secretaria de Educação do município (Seduc), para cumprir o procedimento correto. Após ter seu pedido negado, fez um tremendo escândalo e, depois, se dirigiu à escola, para falar diretamente com o diretor. A direção da escola foi avisada, por telefone, pela atendente da Central de Vagas da Seduc, que disse haver “uma mãe muito nervosa e barbaqueira, uma maluca, que tá indo praí, pra forçá uma vaga.”

Para surpresa de todos na escola, a mãe chegou calma e acompanhada de seu marido. Ao entrar na sala da direção, o diretor lhe explicou que as matrículas no município eram feitas

⁶⁸ Novamente faz-se necessária, e adequada, uma analogia com a tese de Thompson (2013). Apenas como hipótese, talvez não seja um equívoco explicar a violência contra a burocracia estatal (professores, funcionários e gestores) a partir da quebra daquilo que Thompson (2013, p. 68) descreveu como “noção de reciprocidade”. Se substituirmos a *gentry* e a multidão de Thompson, pela burocracia estatal e os moradores do Bairro, creio que a essência da análise permaneça a mesma, pois fica mantido o sentido de “‘equilíbrio paternalismo-deferência’, em que os dois lados da equação eram, em certa medida, prisioneiros um do outro.” (THOMPSON, 2013, P. 68)

obrigatoriamente pela Central de Vagas da Secretaria de Educação e que não poderia desacatar as ordens do Secretário de Educação, uma vez que as regras eram estabelecidas pelo chefe da pasta e não pelas direções das escolas. No entanto, o diretor se comprometeu a conversar com a atendente da Central de Vagas a fim de tentar resolver o problema. Em seguida, pediu que explicasse os motivos que a levavam a retirar sua filha da escola estadual e transferi-la para o município.

Nesse momento, para aumentar suas chances de conseguir a vaga, a mãe utiliza, a todo instante, argumentos que possam sensibilizar o diretor, como o fato de sua filha estar sem frequentar a escola ou de ter um filho autista. Ela esconde também o procedimento que adotou na Central de Vagas, sem saber que o diretor havia sido informado pela atendente.

Então, eu fui lá. Foi lá mesmo. Foi isso que eu fiz. Foi isso que a moça me explicou. [...] Acabei de ir na Seduc, de manhã. Eu fui ontem, fui hoje, de novo – porque eu tive uma entrevista de emprego. Desde que eu me mudei prá cá, eu tô indo. Aí, eu até falei: “Pô, não tem que vim aqui pedi vaga, que eu me mudei e tal, que eu mudei da Vila Esperança [maior favela cubatense], tô vindo prá cá e tal?” Fui antecipada na escola e a mulher me deu e tudo... pedi declaração... eu até falei: “Vô precisá de duas, uma pro Bolsa Família, uma prá escola”. [...] Dia vinte e sete eu me mudei, e desde esse dia eu tô indo lá [Seduc]. Ela [filha] tá perdendo aula, né. Eu tenho, também, um filho especial. Ele tá no segundo ano. Ele é autista. E todo dia ele qué ir prá escola, todo dia. Todo dia ele fica agitado porque não vai prá escola e tal.

Sobre os motivos que levaram o casal a decidir pela mudança de escola, o marido responde:

Deixa eu explicá, pro senhor. Lá, também, prá filha dela, que não desenvolve, lá não vai resolvê nada. [...] Os meus irmão estudava lá, no colégio de lá, e não querem mais ir pro colégio de lá, por causa que lá, se deixá uma mochila lá no canto e for pro recreio, quando voltá, não tá mais. Tá assim lá. E os menino não aprende nada. O diretô brigô lá com o meu irmão, de onze anos. Brigô lá falando que meu irmão tinha empurrado ele. Deu mó confusão. Minha mãe tirô eles do colégio também. [...] Eles tão sem escola. Vai tentá matriculá no meio do ano de novo.

Outra tática de negociação é a *ameaça*. Pelo que pude perceber, a ameaça pode ser velada ou explícita, mas é sempre utilizada como recurso preventivo, a fim de evitar a necessidade do confronto real. As formas mais comuns de ameaças, ou atitudes ameaçadoras, podem ser percebidas nos horários de entrada e saída das crianças, no portão das escolas. É nesse momento que uma cara emburrada, uma conversa ao pé de ouvido com outra mãe pode ser um caminho viável para se alcançar um objetivo sem ter que se desgastar com um enfrentamento.

Para ser mais eficaz a ameaça pode se tornar explícita, como uma reclamação em voz alta, no meio do pátio, ou perto de um funcionário ou de um professor, para que a insatisfação chegue aos ouvidos da direção. As ameaças podem assumir formas diversas, como um bilhete anônimo à direção, reclamando de alguma situação, ou um bilhete identificado entregue à professora, mas de forma indireta, por intermédio da criança.

De qualquer forma, o importante a dizer é que essas táticas da população afetam os funcionários das escolas. Tanto é assim, que muitos inspetores de alunos entraram em remoção nas escolas estaduais do Bolsão 9 e também na escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8, em parte por causa de confusões com as mães dos alunos. Esse inspetor de alunos da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 afirma o seguinte, sobre o assédio dos pais: “Ô, tem hora que dá vontade de sumir! O povo nunca tá satisfeito. Eu não ganho essas coisa, prá ficá ouvindo graça, sabe.”

Uma vez fracassada a tentativa de influenciar a gestão da escola por meio da deferência ou da ameaça, e se a situação for considerada crucial pelos moradores, a população pode passar à sedição. Por sedição compreendo qualquer tipo ação direta que cause “perturbação da ordem pública” ou se constitua num “*crime* contra a segurança do Estado” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 400 – grifo meu), que se apresenta socialmente sob a forma coletiva ou individualizada.

O termo “crime” pode parecer exagerado para o caso, mas creio que seja exatamente essa a conotação que a burocracia estatal pretende dar às reações populares sediciosas na escola. Se não fosse assim, não seria necessário coibir a “justa raiva” da população, a que fez menção Freire (2003, p. 40), com uma cópia do Artigo 331 do Código Penal (BRASIL, 1940), a lei de desacato a funcionário público em exercício da função, que prevê detenção de seis meses a dois anos, ou multa, fixada no guichê de atendimento da secretaria.

O limite entre a ameaça e a sedição é tênue. Por exemplo, algumas vezes os moradores reclamam diretamente à Secretaria de Educação, sem conversar com ninguém da escola; outras vezes, buscam apoio em um vereador, mas também sem estabelecer diálogo com a burocracia escolar; outras vezes, ainda, ligam para a ouvidoria da Prefeitura. A intenção parece ser demonstrar à Prefeitura que o Bairro não está satisfeito com a gestão da escola, e, ao mesmo tempo, deixar isso claro também para os gestores da escola. A expectativa, obviamente, é influenciar o poder institucional da escola a partir da gestão da Secretaria de Educação.

A forma clássica de sedição é o “barraco”. É uma arma tão poderosa nas mãos da população que a simples ameaça de que se vai fazer um escândalo na escola, caso a providência exigida não seja tomada, põe a burocracia estatal em alerta. Durante esta pesquisa, presenciei uma das manifestações dessa tática: na reunião de pais e mestres da escola de ensino fundamental do Bolsão 8, duas mães de alunos se desentenderam e se agrediram no pátio da escola. Desfeita a confusão, uma delas veio à direção da escola exigindo que o filho da rival fosse remanejado da turma. A direção explicou que não teria

cabimento remanejar o filho da outra mãe, sem sua autorização. Em seguida, o diretor ofereceu como opção o remanejamento do filho da reclamante. Esta não aceitou a proposta e ameaçou fazer um novo barraco, na próxima reunião de pais, caso o remanejamento da criança não fosse feito: “Eu tô avisando, se aquela desgraçada aparecê na próxima reunião, vai dá merda! E a culpa vai sê de vocês.”

Não satisfeita com a ameaça inicial, esta mãe adotou uma nova tática, comum entre as mães do Bairro: para forçar a direção a atender seu pedido, ela compareceu novamente à sala da direção da escola, na semana seguinte, só que agora acompanhado pelo marido. Fica evidente a tentativa de aumentar o grau da pressão sobre a escola, com o objetivo claro de obter êxito, utilizando a figura masculina como forma de ameaça.

Não importa, entretanto, que a ação tenha sido individual, ou seja, que tenha partido de uma única família, pois o que interessa, de fato, é que essa mãe agiu de acordo com um padrão de comportamento utilizado por outras mães do Bairro. Assim, é possível supor que este comportamento seja um componente de intervenção no espaço público culturalmente compartilhado pelo grupo social.

Às vezes, as intervenções da população nas escolas podem assumir formas coletivas e organizadas, como foi o caso da reunião ampliada organizada pelas mães do Bolsão 9, que envolveu várias esferas governamentais e da sociedade civil. Participaram da reunião o Conselho Tutelar de Cubatão, representantes da Câmara Municipal, da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria de Ensino do Governo do Estado, da Polícia Militar, das associações de moradores, das demais escolas do Bairro e a comunidade escolar. O objetivo da reunião era unir esforços para evitar o fechamento da escola de ensino fundamental II do Bolsão 9, uma vez que as condições de trabalho e ensino estavam seriamente comprometidas (ESCOLA [...], 2014).

As escolas estaduais do Bolsão 9 passam, há dois, por grandes dificuldades organizacionais. As reclamações são constantes e as ocorrências são graves: a violência, o tráfico e o uso de drogas ilícitas e as depredações são alguns dos problemas enfrentados cotidianamente pelas escolas.

Antes, porém, dessa reunião ampliada, os moradores do Bolsão 9 tentaram uma aproximação com as duas escolas, a de ensino fundamental II e a de ensino fundamental I, II e ensino médio. O intuito anunciado pelos moradores era de “colaborar” para a solução dos problemas das escolas, a partir de uma reunião entre pessoal escolar e moradores. Mas ficou evidente que se tratava de uma ameaça à direção das duas escolas, um ultimato: a situação precisava ser resolvida, pois todos já estavam saturados.

Nóis qué sabê dos problema pra podê ajudá a resolvê. Por exemplo, falta vigilância na escola. Se nóis uní o povo, nóis pode cobrá do governo, né? Aí, eles vão tê que atendê o movimento. Olha só, as escola do Oito [Bolsão 8] tudo tem vigilante, por que aqui não tem? [...] Se eles [direção das escolas] não recebê a gente, aí, nóis vai buscá por onde, de outro jeito, né? Nóis vai por outro caminho, sabe? Se nóis não resolvê a situação por aqui, nóis vai pras cabeça, não tem problema.

A direção da escola de ensino fundamental I, II e médio permitiu a entrada da população na escola e realizou uma reunião conjunta; a escola de ensino fundamental II não. Foi após o fracasso dessa tentativa, que os moradores se mobilizaram junto aos órgãos competentes, ameaçando buscar o apoio da imprensa, fechar a rodovia, etc. Depois dessas ameaças, a reunião ampliada foi forçosamente realizada, o que precipitou a troca da direção, a instalação de grades por todos os lados na escola e a implantação do período integral (PI) de aulas, na escola de ensino fundamental II⁶⁹.

É importante perceber que a escola de ensino fundamental I, II e médio, apesar de apresentar problemas similares à escola vizinha, foi poupada pela população. Tudo leva a crer que o foco da intervenção popular tenha recaído sobre a escola que não aceitou negociar com a população.

No diálogo a seguir, transcrevo o que me foi relatado por uma das organizadoras da tentativa de reunião que antecedeu a reunião ampliada, bem como suas impressões sobre os resultados.

O que você acha dos serviços oferecidos pelas escolas do Bairro?

Nós temos duas escola no Bairro e é muito difícil, entendeu? Eu vou até a escola, eu converso, eu participo, eu convoquei reunião com os pais, e a escola tá muito difícil. Ninguém tá querendo deixá seus filho nela. [...] Por causa de droga, por causa dos professores, não tem respeito [...] direção da escola tá ruim.

Você conversa com a diretora?

Converso. Tanto as duas escola... Eu tenho filha na escola, eu participo do Conselho, participo de tudo na escola... e eu mesmo montei uma reunião com outras mães pra gente tentá ajudá a escola. [...] Com a autorização da diretora. Uma, a gente conseguiu montá, a outra, a diretora recusou; educadamente, mas ela não quis. Educadamente, ela tentô marcá uma data, outra, ela quis fazê junto e, assim, não teve união. A iniciativa foi minha de reunir as mães.

Por que ela não quis?

Porque, assim, eu vou lhe falá. Primeiramente, porque quando eu fui... A gente foi pedí a reunião com ela, conversamos com ela, cheguei com algumas mães, sentei e perguntei: “qual a prioridade da escola hoje?” Que a escola tava sendo assaltada todo final de semana, tava tendo agressão, droga, tudo dentro da escola, e os pais tavam ciente. Aí, ela me passô o seguinte, que a única prioridade da escola, o único problema que a escola tinha, nessa data, seria a borracha do freezer, que tava solta, e ela precisava de alguém que passasse o fio da internet. Esse era o único problema que a escola teria. Então, assim, no momento que uma diretora fala... Por melhor que a escola seja, a escola pode ser nota dez, ela sempre vai ter um problema. Algum probleminha tem. Nenhuma escola é cem por cento. Não é? Pode ser noventa e nove, mas tem um por cento de problema.

⁶⁹ Os desdobramentos dessa reunião ampliada, que culminaram numa medida perversa da Diretoria de Ensino de Santos – a implantação do período integral para adolescentes – estão descritos no item 3.3 desta dissertação, sobre o funcionamento das escolas do Bairro.

E por que ela não quis a ajuda?

Então, quando eu cheguei na escola, pra falá com ela, eu sou conhecida dos professores, das pessoa da secretaria, eu já fui recebida por eles, eu e outras mães, pedindo socorro. Que a gente tentasse ajudá porque eles não tavam conseguindo mais trabalhá. Porque tavam sendo ameaçados. Aí, nessa mesma hora, ela falô pra mim que o único problema da escola seria esse. Então, eu já vi que ali o problema começa pela direção da escola. Não só pelos aluno. A [escola] do A [escola de ensino fundamental II do Bolsão 9] queria fazê uma reunião entre as duas escolas, junto. Só que os problemas de uma escola é um e de outra escola é outro. Então, assim, a gente não achou que seria correto fazê a reunião das duas escolas juntas. Então, a gente marcou primeiro na escola B, e ela ficou de tá marcando... A [escola] A ficou de tá marcando, aí, ela não marcou.

Ela não marcou por quê?

Então, ela não marcou porque, assim, a escola... Eu não sei se ela tem medo, tá entendendo? Que nem, os inspetores tudo tavam sendo ameaçados... Tanto que, assim, esse pessoal que trabalha lá, esses inspetores, foi tudo retirado da escola. Não sei dizê porquê. Alguns pediram mesmo, transferência... Foi todo mundo trocado. Aí, agora entrou, tem uma nova funcionária na escola que “eu resolvo”. Na verdade, diz que ela é uma coordenadora. Mas ninguém resolve nada sem a presença dela. Tanto que a gente apelidou ela de sargentona. “Eu não deixo”, “comigo não faz”, e não melhorou. É só aparentemente que melhorou, entendeu? Assim, tão cobrindo os problemas, do mesmo jeito.

Sobre a reunião com a escola de ensino fundamental I, II e médio, que aceitou receber os moradores, a avaliação da moradora não foi muito animadora. Contudo, seu pessimismo deve ser relativizado, uma vez que existe uma questão pessoal entre ela e a diretora da escola, o que certamente não deixou de influenciar a avaliação. Transcrevo em seguida as impressões dessa mãe sobre a reunião com a escola de ensino fundamental I, II e médio.

E na escola em que vocês foram recebidas, o que você achou?

Foi bom. A gente conversô, as mães... Teve um diálogo bom, foi até professores participaram da reunião com a gente. Mas eu, particularmente... Na B, eu tive um problema, entendeu? Com a diretora, o jeito que ela me colocou uma situação, que eu sei que não é verdadeira. Então, assim, nenhuma das minhas filha estudam mais lá.

E as outras mães, acharam que o problema foi resolvido?

Com a diretora não. Com as mães foi até... Elas gostaram. As mães começaram a participá mais, entendeu? A gente conversô com as mães e as mães teve um interesse. Interesse, assim, pelas coisa da escola. Só que assim, não adianta só as mãe ter interesse e a escola não...

Você acha que a escola não teve interesses?

Teve interesse assim... A reunião era nossa. Então, a reunião era as mães com as mães, entendeu? Não foi uma reunião para a diretora falá, foi para as mães falá. Então assim, muitas vezes a gente tocava num assunto, a diretora interrompia, entendeu? Teve vez de eu pedi até que deixasse as mães falarem e tudo. Eu acho assim, eu só vejo uma chance pra melhorá a escola, todas as duas escola daqui: trocá a direção, das duas, entendeu? Porque assim, trocando a direção, pode melhorá. É a única esperança que eu tenho, é trocando a direção.

A forma mais inovadora de ação direta contra as escolas no Bolsão tem relação com as facilidades geradas pelas novas tecnologias de comunicação e a informática. Não é incomum alguém gravar com o celular uma mazela da escola, sem a autorização da direção, e publicá-la no *Facebook*.

Mas a sedição não é um recurso automático e inevitável. Existem outras formas e táticas que a população do Bairro adota para evitar que se estabeleça uma situação de conflito com a burocracia escolar, que possa ser levada às últimas consequências. Contudo, é preciso ter em mente que as classes subalternas, por estarem submetidas a uma relação de opressão, buscam tornar legítimas as reações agressivas contra a violência que sofrem das escolas.

E, de fato, as escolas podem ser muito violentas e cruéis com as famílias, como demonstra o relato dessa mãe de uma moça que estudou há alguns anos na escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8:

A K. [filha] deu muito trabalho aqui nessa escola. Eu saía daqui chorano, meu filho! Aí, como eu não sabia lê, a professora... O errado que ela [filha] fazia, a professora botava no caderno, e botava pra eu lê e eu não sabia lê. Aí, tinha que a professora lê pra eu vê. [A professora punha no caderno] que ela dizia que num ia fazê a lição, mandava a professora ir cagá, sei lá como era. Aí, a professora pegava e botava tudo no papel.

Perguntada se havia procurado a direção para falar sobre o assunto, ela responde:

A diretora chama a gente, a atenção. Porque ela [a filha] não fazia a lição de casa, não fazia a lição que levava. [...] Elas [diretora] iam até tirá ela daqui. Aí, eu digo: “Ah, minha filha, eu num posso pagá passagem, não, de ninguém, não. Ela tem que estudá aqui”. Que mora aqui, como é que eu vô tirá essa menina daqui? Diz que qualqué coisa se ela saísse daqui, iam mandá uma papel que é pra escola nenhuma aceitá ela.

Perguntada sobre o porquê de a direção ter agido dessa forma com ela, responde: “Eu não sei. Mas a K. aprontô aqui. Eu saía chorano”. Assim, é possível perceber que a população oscila entre assumir a culpa pelo fracasso da escola e enfrentar e questionar as posições da escola.

Todas essas táticas que a população do Bairro utiliza para se relacionar (negociar) com as escolas, parecem ter um único objetivo: estabelecer um cenário de negociações, em que a necessidade de enfrentamento seja vista como último recurso. Observei que as pessoas buscam evitar o conflito com a burocracia escolar. Pelo que pude perceber, pais e mães de alunos das classes populares reconhecem os limites de sua atuação nas escolas. Contudo, creio que os limites dessa atuação sejam flexíveis, pois quando é necessário, isto é, quando não existe alternativa, a população é capaz de reagir.

A gente já fez já uma manifestação. Aí, a diretora, né, trancô o portão, pra gente não entrá. Aí, veio o vereadô I., não sei quem mais, veio o D. [outro vereador]. Aí, reuniram lá, conversaram com ela, deixaram entrá um grupo de mãe. Eu entrei, ela entrô [apontando para outras mães que haviam entrado com ela na reunião], ela também entrô. Foi um bate-boca que não resolveu nada. Se nós já tivesse ido antes pra Justiça, nós já tinha do bom e do melhó.

Foi assim também que, no início de 2015, um grupo de dezesseis pais de alunos da escola de ensino fundamental do Bolsão 8, depois de conviver por dois anos com a falta de carteiras para seus filhos, sentiram necessidade de se organizar e enfrentar a Secretaria de Educação do município. Vale dizer que a avaliação popular não se restringe à escola, está incluída aí a imagem que a população faz do governo, isto é, do Estado.

É nesse sentido que um dos membros da comissão de pais que reivindicou as carteiras junto à Secretaria de Educação se refere à administração municipal, ao avaliar as possibilidades de que a reivindicação fosse atendida:

Olha, é difícil, viu? Eu não sei não se eles vão atendê. Eu acho que não, viu? Eu não senti firmeza naquele camarada. Mas sabe por que as coisa não anda em Cubatão? Sabe por quê? Porque aí [na Prefeitura] só tem ladrão! É uma quadrilha que se instalô aí há quarenta anos nessa merda! Mais vamo vê, né? Bora esperá pra vê no que é que dá.

No geral, uma vez salvaguardado seu maior interesse na escola, que são seus filhos, a população costuma recuar; no sentido inverso, pode-se dizer que as crianças são um importante fator de mobilização dos moradores do Bairro.

Essa relação de avanços e recuos pode ser constatada no exemplo desse pai de um aluno do quinto ano do ensino fundamental na escola do Bolsão 8. Além de pai de aluno, ele próprio é aluno da escola, cursando o sétimo ano do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este pai foi um dos participantes do movimento que pediu a substituição da professora faltosa. No entanto, questionado do porquê não agia da mesma forma contra um professor extremamente faltoso da EJA, ele responde:

Ah, o M. [professor faltoso] nós já tá acostumado. Tá errado, né, eu sei que tá errado, mas a gente se vira com dá, né. Isso não vai mudá, não. Faz dois ano que eu estudo aqui e ele [professor] não toma jeito. Agora, quando é com o filho da gente, é diferente. Aí, não dá. Os pequeno precisa estudá.

O local clássico onde se costuma iniciar os processos de negociações entre a população e as escolas é o portão. O portão é o lugar da troca de informações, de olhares, de fofocas, de reclamações e de opiniões sobre a escola, entre mães e pais do Bolsão. Como disse um entrevistado, pai de aluno em uma das escolas do Bairro: “Aqui é o lugar do Zé Povinho, mermão! Tu já ouviu aquele ditado: Zé Povim, qué meu fim? Então, tô te falando, mano, é essa turma aí, ó.”

O portão é também o local onde se estabelece o contato entre a legalidade e a sublegalidade, o instituído e o instituinte, a norma e o desvio da norma (EZPELETA; ROCKWELL, 1986), é ponto de partida das negociações entre a escola e o Bairro, expressão da forma como se constroem os costumes populares em relação às escolas, a interface entre a lei e a práxis (THOMPSON, 2013). O portão representa a separação entre as classes populares e o Estado, é a imagem real e cotidiana de pais e mães aglomerados, de um lado, e professoras, diretores e inspetores de alunos, do outro lado: povo e Estado, separados por um portão.

Existem outras maneiras de perceber a cisão entre aos moradores e as escolas. Uma delas é a extrema dificuldade que mães e pais têm de se sentir a vontade no espaço da escola. A impressão que se tem é de que existe um campo de força eletromagnético que impede uma

aproximação espontânea das pessoas do Bairro com a escola. Mesmo com a autorização dos funcionários, as pessoas titubeiam para entrar no espaço escolar.

Alguns ambientes são ainda mais impenetráveis, como, por exemplo, a sala da direção. É importante notar que até os professores têm dificuldade de agir com naturalidade quando se trata de entrar na sala da direção. Uma cena comum, portanto, era a de professoras e funcionários conversando com os gestores sem entrar na sala da direção; falava-se de longe, a partir da porta⁷⁰.

O comportamento que acabo de descrever parece ser reflexo da profunda falta de confiança que os moradores (assim como os próprios professores) sentem em relação ao Estado e, conseqüentemente, à escola.

É importante dizer, entretanto, que as entrevistas revelaram um elemento surpreendente desse sentimento de desconfiança: ao que tudo indica, a figura do professor permanece relativamente preservada se comparada à figura do diretor. O trecho desta entrevista exemplifica bem esse comportamento. A situação se desenvolveu em frente a uma das escolas. Três mães de alunas de um quarto ano de ensino fundamental, solicitaram à direção da escola que fosse autorizada a realização de uma festa surpresa, na sala de aula, durante o período letivo, em comemoração ao aniversário da professora de suas filhas. Mesmo com a autorização da direção, as mães comentam: “Ainda bem que ele deixô. Ah, se não deixasse! Se não deixasse, nós faria assim mesmo. Nós levava ela pra casa. Oxe, essa professora é tudo pra gente”.

Mesmo confiando na educação – ainda que seja um confiança em decréscimo⁷¹ –, as observações revelaram que o sentimento de desconfiança predomina quando se trata da escola

⁷⁰ A proposta de escola aberta, implantada pela escola de ensino fundamental do Bolsão 8, permite observar com maior nitidez como se desenvolve o comportamento das pessoas em relação ao acesso às dependências da escola. Mesmo tendo acesso livre ao prédio escolar, as mães e pais não se sentem à vontade e costumam aguardar as crianças no portão da escola ou, no máximo, no pátio. Diferente dos adultos, as crianças, após oito anos de implantação da proposta, encaram com maior naturalidade o ato de entrar e sair da escola. Antes da implantação da proposta, havia o costume, entre os adolescentes, de se pular os muros ou portões para “matar aula” ou para jogar futebol na quadra. Com o acesso irrestrito às dependências da escola, essa prática de pular muros e portões cessou. Contudo, com a chegada dos 7.052 novos moradores, a prática de pular os muros e portões voltou a ser observada. Nas escolas estaduais, a saída encontrada pela gestão das escolas foi a instalação de grades por todos os espaços do prédio escolar, o que leva a população a compará-las a cadeias.

⁷¹ Se, por um lado, o enfraquecimento do poder simbólico da instituição escolar é resultado da desvinculação entre emprego e qualificação profissional (PARO, 1995, p. 211; 2000; 2011), por outro, as exigências concretas da existência imediata eliminam a educação como uma prioridade no orçamento familiar das classes populares no Brasil. Segundo um estudo da Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FecomercioSP), realizado em 2007, para mapear os cinco principais itens dos orçamentos das famílias brasileiras, em todas as regiões do País e em todas as classes sociais, ficou constatado que a habitação era o item que mais onerava os orçamentos familiares, em todas as classes sociais e nas cinco regiões. Os gastos com educação eram os últimos na lista de prioridades das famílias da classe A. Para as classes B, C, D, e E, os gastos com educação nem apareciam entre os cinco principais itens da lista de prioridades. A lista de prioridades das classes D e E (com renda de 2 a 5 e até 2 salários mínimos, respectivamente) em todas as

real, concreta. Uma convocação da direção da escola, por exemplo, costuma ser interpretada como um sinal de perigo, de aborrecimento.

Convocada pela direção da escola para uma atualização de dados cadastrais, esta mãe de uma aluna do oitavo ano da escola de ensino fundamental do Bolsão VIII, após o atendimento, admite:

Ai, meu Deus, lá vem bomba! Eu já pensei: “a K. [filha] aprontô alguma coisa”. Nossa, eu já vim correndo, com o coração na mão, sabe. Quando o diretor falô que era só pra assiná os documento, fiquei aliviada. [...] Vai sabê, a gente tá acostumada a vim pra escola quando tem problema, né?

Este outro depoimento, de uma mãe de aluna da creche, demonstra perfeitamente o clima de desconfiança que impera entre os moradores, o que poderia trazer sérias consequências para as escolas, caso a população soubesse de tudo que se passa no cotidiano escolar:

Tinha uma professora... Eu trabalhava na creche [como auxiliar de serviços gerais]... Ela judiava muito das criança. Não era só da minha não, era de muita criança. A minha filha sempre foi manhosa, até hoje ela é manhosa. Então, a criança que chorava demais, ela era bem grossa. Isso eu falo porque eu via, e eu ia batê de frente com ela e não ia ficá legal, porque além de eu trabalhá lá, a professora é funcionária pública. Sabe como é que é? Eu ía comprá uma briga muito feia. Então, eu falei: “Vô saí, e vô levá minha filha junto”. Hoje, acho que ela [a professora] não tá aí mais. Porque, de alguma forma, eu tentei fazê alguma coisa pelas outras criança. Porque as mães que deixa... Umas deixam e volta a dormir, outras realmente deixa e vão trabalhá; que é o meu caso. Aí, saí daqui, voltei na Seduc, tirei o nome dela e falei: “Eu quero outra creche. Que seja no fim do mundo. Lá eu não quero minha filha mais”.

Perguntada se havia explicado ao atendente da Secretaria de Educação os motivos pelos quais havia decidido pedir o desligamento da criança, ela explica:

Não expliquei por causa disso. Porque, de momento, como eu tava com a cabeça muito quente, talvez se alguém viesse chamá a atenção ou outra coisa, provavelmente, do jeito que ela [a professora agressora] era, de tirá satisfação, ela ia querê vim em mim. Que nem eu falei, já que a professora que judia da minha filha acabô, então eu deixei quieto. Aí, foi quando eu consegui a vaga lá no Nove [creche conveniada do Bolsão 9]. Aí, me disseram [atendente da Seduc]: “Olha, C., tem vaga lá no Nove”. Aí, eu resolvi aceitá, porque eu tenho que trabalhá.

Questionada se não havia procurado a direção para fazer a denuncia, a mãe responde:

Porque ela e nada... Também porque elas eram todas assim... Ela mais faltava do que vinha. Então, eu vi que, assim, eu não ia tê ninguém do meu lado, se eu fosse pra cima. [...] Nem a direção. [...] Se ela sabia [que a professora tratava as crianças mal] eu não sei. Mas, tinha coisa que era tão visíveis, que era tão gritante, que era pior do que um tapa na sua cara, e você não vê?

A desconfiança da população em relação às escolas tem uma explicação, conforme constatei em várias entrevistas, e parece estar calcada na convicção de que a burocracia da escola se protege, fechando-se no corporativismo:

regiões e em ordem decrescente tinham a habitação, a alimentação, o vestuário, a saúde e a alimentação fora do domicílio como os cinco principais gastos (FAMÍLIA [...], 2008). Ghanem (1992, p. 69) constata, além da prioridade, a desvinculação da reivindicação por moradia das demais demandas de serviços públicos urbanos de consumo coletivo entre as classes populares: “Um ponto fundamental ainda precisa ser destacado, a vaga perspectiva de combinação da questão da habitação com as demais questões da vida urbana, particularmente os equipamentos de transporte, saúde e educação.”

Sempre que acontecia as coisa no colégio, os professores sempre passaram pano, sempre abafaram o caso. [...] Eles sempre passaram pano, em tudo. Pra não vê nós chamá *A Tribuna* [imprensa], fazê escândalo. [...] Com a minha filha não aconteceu nada. Por que não aconteceu nada? Porque elas [pessoal da escola] sabia que eu ia em cima. Eu ia tirá de onde elas guardasse. Muitas vezes aconteceu briga de crianças, batendo no meu filho. Elas falava que era mentira. Os diretores sempre passaram o pano, falavam que era mentira. Aí, eu ia corrê atrás, quando chegava em casa, meu filho falava: “mãe, aconteceu assim, assim, assim.” Aí, eu ia lá, corrê atrás, conversá com os diretores. Nunca com os professores, porque os professores não tem culpa de nada. Aí elas falava que não, que não aconteceu assim. Então, eu falava: “Eu quero a mãe da criança”... Por que eu posso ir na direção, conversá com os diretor, e a mãe daquela criança não pode?⁷²

A conduta pública dos moradores do Bolsão, enquanto legítimos representantes das classes populares, confirma a existência de elementos culturais em disputa, inerente às relações entre o grupo social e a sociedade mais ampla. É nesse sentido que se pode constatar entre a população práticas sociais e discursivas orientadas por valores contraditórios, tomados acriticamente dos meios de comunicação, do discurso oficial, etc., mas também orientados pelo bom senso, orientados pelos costumes e por exigências práticas, concretas e imediatas (GRAMSCI, 2006).

Ou seja, o que quero dizer é que o processo de dominação cultural não ocorre de forma perfeita e inexorável, uma vez que a cultura popular se alimenta de outras fontes diversas, para além da cultura hegemônica, mais precisamente das contradições vividas e sentidas na realidade prática e dos costumes herdados pelo grupo social. Aliás, a própria cultura hegemônica não é o resultado imediato da concepção de mundo das classes dominantes. Pelo contrário, aquela é influenciada também pelas culturas específicas das classes populares, a partir dos processos de resistência, ou contra hegemônicos.

Por isso mesmo, não parece ser possível uma cultura nacional unificada, no sentido de Nação, como entidade jurídica, territorial e administrativa formal, que congregue, mas de forma hierárquica, as culturas populares específicas e a cultura hegemônica. Como afirma Chauí (1983, p. 22), “a expressão nacional-popular abriga uma divisão interna, isto é, a unidade nacional não se sobrepõe à divisão social das classes” (CHAUÍ, 1983, p. 22).

Em resumo, conforme Chauí (1983, p. 22):

[...] O nacional-popular parece ser, por um lado, um campo de práticas e significações delimitadas pela formação social burguesa, mas, por outro lado, uma reestruturação contínua da experiência social, política e cultural que refaz e redefine, em momentos historicamente determinados, as relações sociais, o campo prático e semântico no qual os sujeitos sociais em presença se representam uns aos outros interpretando o espaço e o tempo sociais, a liberdade e a necessidade, o possível e o impossível, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, a legalidade e a legitimidade – e o fazem pela mediação desses dois termos cambiantes e instáveis que são o nacional e o popular.

⁷² Ao transcrever as entrevistas, tive a impressão de que os professores ainda gozam de muito prestígio entre os moradores, sendo um caso a parte no contexto da educação. Os moradores costumam atribuir as mazelas das escolas aos diretores, poupando os professores, como é possível perceber neste trecho da entrevista.

E parece ser justamente nos limites desse campo de força societal que se estabelece o processo de negociação entre o Bairro e suas escolas. Além disso, a despeito da posição desvantajosa em que a população se encontra nesse processo, é na negociação efetiva que se estabelecem os limites do campo de força da escola.

Em outras palavras, não creio que o campo de força da escola seja impenetrável, pois para legitimar o poder institucional, ela deve, em certa medida, participar do jogo de negociações com o Bairro. E, de fato, a escola negocia. Basta notar a forma mais permeável que assume sua gestão quando seus interesses imediatos estão em jogo, como no caso da arrecadação de fundos entre a população, na realização de eventos e na participação voluntária na escola (YUKIZAKI, 2002). A carência de recursos materiais a que estão submetidas, muitas vezes, coloca as escolas do Bairro na dependência de um pai ou uma mãe que saiba consertar uma geladeira, carregar um armário, ou fazer um bolo ou um reparo elétrico.

Não se pode esquecer, entretanto, que no voluntariado prevalece a “subjetividade” da escola e não a da população, por se tratar, basicamente, de uma participação consentida. No voluntariado, muitas vezes, o que ocorre é a simples apropriação do prédio e dos materiais escolares, mantendo intocada a organização do trabalho pedagógico. Ou seja, as decisões importantes sobre os rumos do processo pedagógico continuam restritas à burocracia estatal. Isto não significa dizer que o voluntariado consiga enquadrar completamente a ação popular na escola. Pelo contrário, as vantagens do voluntariado como exercício prático de participação popular ou de apropriação do espaço escolar a partir do enfraquecimento do campo de força da escola precisam ser seriamente consideradas, como bem defendeu Yukizaki (2002).

Mas é preciso concordar com Ghanem (1992) que a impermeabilidade da escola pública brasileira acaba por tornar a intervenção popular conflituosa (as reclamações) a forma mais comum e corriqueira de participação política das classes populares na escola.

Seja como for, interessam-me aqui os processos que permitem a explicitação de necessidades e expectativas conflitantes e divergentes entre a população e suas escolas, bem como as formas próprias que levam a população a reagir a partir dessas divergências. Além disso, interessa-me, fundamentalmente, avaliar o quanto essas necessidades e expectativas se transformam e são compartilhadas a partir dessas formas próprias de intervenção popular na escola.

Por esse motivo, escolhi este depoimento de uma avó de dois alunos da escola estadual de ensino fundamental I, II e médio do Bolsão 9, por considerá-lo um exemplo perfeito de como funciona a cultura de negociação entre as famílias do Bolsão e suas escolas. Creio que o

procedimento adotado por essa família contenha a essência da cultura de participação que venho tentando explicar nesta pesquisa. Suponho que essa estrutura de intervenção seja compartilhada socialmente entre os moradores, pois as formas de agir dessa população são similares.

Lá no Nove [escola do Bolsão 9] eu achei ruim, viu. Porque a T. [neta] foi daqui... porque a T. tem dezesseis anos. Ela saiu daqui... Ce vê que é bem afastada a escola. Ela saiu daqui, ela foi de chinelo, de sandália... não deixaram a menina entrá. Não deixaram a menina ligá, pra gente buscá ela. Porque ela foi com acompanhante, as criança [irmãos menores], e voltou de lá sozinha pra cá. [...] As crianças entraram e ela teve que voltá, porque tava de sandália. Aí, você vai procurá um pai, vai falá lá, eles vão achá ruim: “Ah, a gente não tem obrigação, porque já são adolescente.” Mas, pera ai! O adolescente, até dezoito anos, é responsabilidade do pai. Eles tem que liga. Eu to errada? Ah, eu achei super errado. Olha, lá no Nove, eu achei isso super errado. Eu acho que eles tem que entrá em contato e avisá. [...] [Mas] Eu não cheguei a ir lá reclamá.

A volta de sua neta para casa, depois de ter sido barrada pela gestão da escola, certamente deixou a família contrariada, mas não a ponto de mobilizar esforços contra a escola. Afinal, no dia seguinte, tudo continuaria como sempre foi, bastava não repetir o “erro” de ir à escola de sandália. Em outra ocasião, numa situação limite, quando seu neto mais velho foi “convidado a se retirar” da escola, por supostamente ter respondido grosseiramente à direção, não lhe foi deixado outro recurso a não ser o enfrentamento:

Quando aconteceu com o M. [neto], eu reclamei. Aí, ela [a diretora] falô pra mim que o M. era adolescente [...] eu não gostei. Nós não gostamo. Porque elas foram assim... primeiro: áspera... aí quando eu falei assim: “Bom, como já não tem vaga, eu vô procurá meus direito. Ele foi errado por não ter falado [contado o que havia acontecido para a família] e vocês... eu acho que vocês como professor, como diretora, como monitora da escola, tem o direito [dever] de ligá pros pais”. Eu acho. Eu não sei se eu to errada. Certo? Aí, quando eu falei isso, ela disse que estudá ali ele não podia, mas o que ela poderia fazê por ele... o que ela podia fazê, já que ele não podia voltá normal? Aí, ela perguntô: “Quantos ano ele tem?” Aí, eu disse: “dezenove”. Aí, ela pegô, olhó e disse assim que ia vê se jogava ele pro EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Aí, ela disse assim: “A senhora vai chegá pra ele e vai dizê pra ele que ele tem que vim aqui pedi desculpa.” Aí, eu disse assim: “A senhora pode ficá tranquila, que ele vem aqui pedi desculpa”. Aí, eu falei: “M. [neto]”. Aí, ele falô: “Aí, vô, eu não vô pedi desculpa. Foi ela que foi grossa comigo.” [...] Conforme o jeito que você trata a criança, você sabe como a criança vai reagir com você.

Só assim, na iminência de ver prejudicada sua família, essa avó mobiliza recursos para ir até a escola e negociar. Observe-se que, mesmo magoada, a ação não se fundamenta simplesmente na emoção, seguindo a lógica própria das intervenções populares nas escolas: primeiro, se criam as condições de negociação, por meio da ameaça, depois, volta-se à deferência. No final, o que resta, é a dúvida: o que aconteceria se a direção da escola não negociasse?

Finalmente, a última tática utilizada pela população na escola é a ação anônima. A ação anônima pode assumir formas muito diversificadas no cotidiano escolar. Pode ser um bilhete anônimo ao diretor, reclamando de algum problema da escola, mas pode ser também a participação em bloco, ou seja, reivindicar em grupo para evitar ser focado. Comunicar uma

insatisfação com um funcionário, alegando que “foi outra mãezinha que pediu pra eu falá”, e pedir para que ele leve o caso à direção, também é uma forma de anonimato.

A preocupação em não ser identificado durante uma manifestação, diga-se de passagem, faz parte da tradição operária e camponesa. Além disso, possui um sentido profundamente racional, afinal, a “resistência aberta e identificada ao poder vigente pode resultar em retaliação imediata” (THOMPSON, 2013, p. 64).

É interessante notar que incitados a se mobilizar contra o governo, a Prefeitura, a primeira opção de ação é sempre e invariavelmente o abaixo-assinado. Com efeito, o abaixo-assinado permite que a responsabilidade pela ação seja dividida entre todos os assinantes. Por exemplo, perguntada se havia participado da mobilização de mães da escola de ensino fundamental do Bolsão 7, na época das transferências para o Bolsão 9, esta mãe diz o seguinte:

Eu não participei porque eu trabalho. Ce vê, eu saio cinco horas da manhã. Agora, já teve abaixo-assinado e tudo lá, pra melhorá a escola, pras criança voltá aqui pra essa escola. Porque antes, antigamente, era aqui no Sete [escola do Bolsão 7]. Aí, trocaram eles daqui pra lá. Já veio até a TV, mas não resolveram nada.

Caminhando para o final de minha apresentação sobre o comportamento popular na escola pública, creio que seja importante fazer uma última observação: a questão da construção da identidade entre o Bairro e a escola como caminho promissor para a apropriação da organização escolar pela comunidade, conforme já havia identificado Yukizaki (2002).

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a falta de identidade da escola com o Bairro pode ser facilmente notada a partir do comportamento cotidiano de professores e gestores; estes parecem estar num aquário, alheios ao que ocorre no cotidiano do Bairro. Ou seja, chegam à escola em seus automóveis, descem deles no estacionamento, ministram suas aulas, depois entram novamente em seus carros e, finalmente, voltam para suas casas sem nunca ter pisado nas ruas do Bairro. Notei que no decurso da coleta de dados empíricos desta pesquisa, muitos professores adotavam o procedimento que acabei de descrever. É impressionante imaginar que um professor, ou um diretor, possa trabalhar durante anos em uma determinada escola sem sequer conhecer os limites do Bairro, ou mesmo onde residem seus alunos e em que condições de vida.

Em segundo lugar, a impermeabilidade das escolas em relação à participação popular nas decisões importantes sobre sua gestão (GHANEM, 1992) não permite que pais e mães das classes subalternas vivenciem e compreendam as rotinas pedagógicas e burocráticas escolares; a única experiência escolar que lhes é permitida diz respeito à condição de aluno, a

qual muitos não tiveram a oportunidade de vivenciar. Em outras palavras, se a escola não se aproxima da comunidade, tampouco permite que a comunidade se aproxime dela.

Nos momentos de festa a situação se inverte parcial e temporariamente: já que a escola não vai ao povo, o povo vem à escola. Na festa, ocorre um movimento contrário, o povo pisa o chão da escola, só que dessa vez de forma diferente, pois diminui a influência dos imperativos formais; isto é, o campo de força da escola, por algum tempo, enfraquece. Apesar de ser, num primeiro momento, apenas uma simples apropriação do prédio escolar, como ocorre no caso do voluntariado, a festa aproxima a escola da realidade do Bairro e o Bairro da realidade da escola; na festa, a escola não é mais só dos professores, do diretor ou do governo, “ela também é nossa”.

De modo geral, busquei descrever situações cotidianas que, ao final, revelaram a existência de um forte sentimento de identidade entre os moradores e o Bairro. Da mesma forma, foi possível observar o potencial “espontâneo” de organização política dos moradores em favor de seus interesses e necessidades locais e imediatos, como demonstram as organizações religiosas, desportivas, recreativas, movimentos reivindicatórios e comunitários, festas, mutirões, entre outros.

Existem elementos empíricos suficientes nesta pesquisa para afirmar que o momento da festa pode representar uma oportunidade de construção de identidade entre o Bairro e a escola. A festa é um momento de encontro e comunhão, momento em que as pessoas se recriam a si mesmas enquanto comunidade (THOMPSON, 2013), construindo e renovando laços de solidariedade. Sendo assim, não é de todo descabido supor que a apropriação coletiva da escola por parte dos moradores, ainda que nos limitados momentos de festa, seja uma das formas auspiciosas – ao menos enquanto a impermeabilidade da escola pública não for superada – por meio da qual pode ter início uma grande transformação na estrutura e na organização escolares, uma transformação que favoreça a realização de uma gestão verdadeiramente popular e democrática.

4.3. Outros elementos da cultura popular de participação na escola

4.3.1. Entre o falar e o agir

Para melhor compreensão das ideias contidas neste item, talvez fosse oportuno iniciá-lo com o relato de um episódio que, apesar de não ter relação direta com o objeto de estudo

desta pesquisa, exemplifica, perfeitamente, o comportamento popular que se pretende descrever: o descompasso entre o falar e o agir.

Esse comportamento, diga-se de passagem, já foi suficientemente descrito e interpretado em outros trabalhos sobre a cultura popular (HOOGART, 1973; ALIER; BOITO JR., 1978; GRAMSCI, 2006; FONTES, 2008; RODRIGUES, 2011). De resto, vale dizer que essa característica das classes populares pode constituir um sério obstáculo à interpretação de seu comportamento e de sua concepção de mundo.

O episódio em questão ocorreu numa tarde de sábado, no dia 30 de novembro de 2013, quando dois adolescentes, moradores do Bolsão 9, se envolveram num latrocínio, em Santos, cidade vizinha, distante 16,5 quilômetros de Cubatão⁷³. Após o crime, os adolescentes retornaram, com o carro da vítima, para o Bairro, onde foram localizados e acabaram presos pela polícia. O caso gerou grande comoção na região, e não faltou quem vociferasse – principalmente a classe média santista – pela redução da maioridade penal e outras medidas mais duras para conter a escalada da violência.

Na segunda-feira seguinte ao crime, um morador do bairro – um homem de cinquenta e dois anos de idade, muito conhecido entre os moradores, e um dos primeiros a serem transferidos da Vila Parisi para o Bolsão 8 – recebeu-me, na padaria, pela manhã, com a seguinte pergunta: “você viu o que os *nossos* meninos fizeram?” A pergunta parecia um pedido de desculpas, algo envergonhado e desaprovador, ao mesmo tempo, do ato cometido pelos adolescentes. Ao que respondi: “Sim, fizeram besteira, né?” Em seguida, o morador passou a defender com veemência a punição para os dois adolescentes infratores, sendo acompanhado, consensualmente, pelos demais fregueses que dividiam o balcão conosco: “é isso mesmo, tem que quebrá na madeira! Têm que pagá pelo que fizeram, tem que prendê mesmo!”

Mas é interessante notar que na tarde daquele sábado, 30 de novembro, após os adolescentes foragidos terem sido descobertos pela polícia, a população não permitiu a operação de apreensão, o que transformou o Bolsão numa verdadeira praça de guerra. Só depois que a polícia dispersou a multidão, com bombas de gás e de efeito moral, é que os adolescentes foram apreendidos.

A pergunta que iniciou o diálogo denuncia, certamente, um forte conteúdo de classe. A ênfase no pronome “nossos” (HOOGART, 1973, p. 87-96; ALIER; BOITO JR., 1978, p. 244), a entonação envergonhada, acompanhada do discurso legalista e a atitude prática

⁷³ Para detalhes do caso, conferir a reportagem da *TV Tribuna*, levada ao ar naquele mesmo dia (MÉDICO [...], 2013).

contrária à entrada da polícia no bairro, revelam aquilo que pode ser identificado como uma contradição comum nos informantes desta pesquisa: *a contradição entre o falar e o agir*.

Arguido sobre a flagrante contradição entre o discurso legalista, no balcão da padaria, e a resistência prática contra a ação da polícia, na tarde daquele sábado, a resposta desse morador foi surpreendente, demonstrando ao que tudo indica uma estratégia de conciliação entre um discurso legalista, assumido acriticamente, e uma justificativa para a confrontação prática com a lei: “o problema é o jeito que *eles* [a polícia] *invade*, não respeita trabalhador; pra pegá bandido passa por cima da gente de bem. E tem mais, polícia é tudo bandido, sabe?”

Como se vê, existe uma contradição evidente entre a concepção de mundo anunciada verbalmente e a norma de conduta demonstrada na prática. Na relação entre a população e as escolas do Bairro pude perceber, claramente, que o descompasso entre o que se fala e o como se age é comum. Mesmo o conteúdo do discurso deve ser avaliado com cuidado, pois este pode oscilar ao ponto de fazer o entrevistador pensar que o informante está mentindo ou debochando da entrevista, tamanha a incoerência que, às vezes, pode assumir o discurso popular.

Por exemplo, uma das reclamações desta mãe de aluna da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 diz respeito à “permissividade” da direção, que autoriza as meninas a assistirem as aulas sem o uniforme escolar e com shorts curtos. A mãe de aluna assim se manifesta:

Olha, eu não concordo com isso, não. Onde já se viu? Olha só essas menina, vem prá escola de shortinho, quase nua. No meu tempo não era assim, não. Se nós viesse assim, voltava prá casa. Não passava nem do portão. A diretora mandava voltá pra casa e trocá de roupa, sabe? Tem que vim de uniforme! Não é bonito, assim, todas as criança igual, tudo de uniforme? Então.

No entanto, essa mãe não percebia que ela própria estava usando um short tão curto quanto o de sua filha. Além disso, as adolescentes já saem de casa para escola trajando o short curto, ou seja, a própria família permite o acesso e a utilização dessa peça de roupa.

Na verdade, o uniforme transmite a impressão de organização e de segurança escolares que as mães almejam. A defesa da utilização do uniforme parece estar ligada à imagem socialmente hegemônica de escola: tanto a “boa escola de antigamente” – da qual essas mães foram, em grande parte, excluídas – quanto à “boa escola particular” da atualidade proporcionam uma imagem social de organização escolar que é difícil contestar, principalmente quando comparada à realidade da escola pública estatal, universal e sucateada. Assim, a complexidade que envolve a negligência do Estado em relação ao ensino público pode ser mascarada por meio de um argumento prosaico como a falta de uniforme. Finalmente, outra referência parece vir do mundo do trabalho: o uniforme tem um status

simbólico, afinal, quem anda uniformizado está empregado no Polo Industrial de Cubatão, é um trabalhador, uma pessoa de bem, ainda que precarizado.

De modo geral, mães e pais de alunos defendem um modelo autoritário e excludente de escola – como o da boa escola de antigamente, “que era boa, viu, e ensinava nós de verdade” –, mas, ao mesmo tempo, reclamam quando medidas disciplinares ou punitivas são aplicadas a seus filhos. Uma dessas mães, com um discurso extremamente conservador e moralista, não hesitou em promover uma grande confusão em uma das escolas do Bolsão 9, ao saber que seu filho seria suspenso por ter se envolvido em uma briga dentro da sala de aula. Comunicada pela direção da escola sobre a punição, a mãe do garoto tentou transferir toda a responsabilidade pelo ocorrido à instituição:

A senhora saiba que eu sô pelo certo. Se meu filho tá errado, tá errado. Mas como é que o menino briga dentro da sala e o professor não viu nada? Oxe, o professor tá lá fazendo o quê? Agora, meu filho é que vai sê punido? Vocês não tem monitores [inspetores] prá olha as criança, não? Pois eu vô busca meus direito, visse!

Neste outro episódio de briga entre adolescentes, o discurso desta mãe de aluna da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 se pauta, inicialmente, por uma moral religiosa que prega a não violência, isto é, uma forma “civilizada” de resolução de conflitos. Contudo, no decorrer da argumentação fica evidente que a agressividade é um recurso utilizado também pelos adultos, inclusive na época em que eram estudantes:

Eu tô muito preocupada com a T. [filha]. Ela tá fazendo umas coisa que eu não ensino lá em casa. [...] Eu não passo esses valores lá em casa. Agora, ela inventô de ameaçá as menina. Disse que ia corta o cabelo de uma colega, por causa de briga por causa de menino. Já viu? Eu não passo esses valores pra ela lá em casa. Nós é evangélico, sabe? Não que eu fosse santa. Eu brigava no colégio, mas a gente brigava de tapa, de soco, não de estilete, de cortá o cabelo do outro. [...] E eu falo pra ela num brigá aqui na escola, mas se alguém vier te bater, aí você num vai ficá parada esperando, né? Aí, tem que batê também.

Resolver conflitos de forma agressiva é uma característica dos moradores do Bairro; são incontáveis as histórias de brigas e desentendimentos entre os moradores, inclusive conflitos entre as mães de alunos, no pátio da escola. O Bolsão é visto, em Cubatão, como um bairro de pessoas agressivas, talvez pelo estigma que carrega desde a época de Vila Parisi, considerada uma favela muito perigosa e violenta. De fato, uma secretária de escola que trabalha há anos no Bolsão 8 – que trabalhou na escola de Vila Parisi, de 1986 a 1989, e veio transferida junto com os moradores para o Bairro –, afirma que: “eles [os moradores] são muito agressivos, sempre foram assim, desde o tempo da Vila [Parisi]; lá era um lugar muito violento e triste.” Por outro lado, a secretária reconhece que: “eles brigam, se batem, mas tão sempre juntos; é uma relação de amor e ódio.”

Essa outra mãe de aluna reclama com a direção da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 por permitir que as crianças entrem atrasadas para assistir às aulas. Para ela, a escola

deveria estabelecer um limite para os atrasos, uma tolerância de quinze minutos. Depois disso, as crianças deveriam ser proibidas de entrar na escola, “elas deviam voltá pra casa, oxe.”

No entanto, informada sobre os atrasos de sua própria filha, o discurso dessa mãe oscila entre a manutenção da rigidez inicial, a transferência da responsabilidade pelos atrasos para a adolescente e para a escola – afinal, ela, enquanto mãe, manda a menina para a escola, “se a [garota] não entra, pra ficá paquerando na praça, a culpa é da escola, que não repreende” – e o desejo de flexibilidade e complacência, uma vez que o trabalho doméstico da adolescente é uma necessidade da família. Segundo essa mãe:

Esses dias eu passei aqui em frente e vi ela [filha] na praça conversando com um moleque. Já era uma e meia! No meu tempo não deixavam entrá, não. Esse mundo tá perdido... num tem disciplina. Só Jesus na causa. [...] Olha, se ela ficá de papo invés de entrá pra aula, vocês podem brigá com ela. Oh, mas às vezes ela vai chegá atrasada porque fica me ajudando a terminá o serviço de casa, mas assim que ela chegá [na escola], tem que entrá pra sala.

Outro exemplo interessante de oscilação no discurso popular pode ser verificado na fala deste aluno da Educação de Jovens e Adultos da escola de ensino fundamental do Bolsão 8. Diante das péssimas condições estruturais da escola, questionei sobre o que poderia ser feito para obrigar o poder público a arcar com suas responsabilidades. O primeiro recurso citado foi o abaixo assinado – formalidade administrativa que faz parte da cultura de mobilização política dos moradores –, forma de mobilização que posterga o enfrentamento direto e, ao mesmo tempo, permite certo anonimato na ação.

Comentei, então, que a luta administrativa tem sido historicamente inócua, pois, apesar dos inúmeros documentos enviados à Prefeitura, a escola permanecia na precariedade de sempre. Constrangido por minha argumentação, o morador adere a uma concepção imobilista, cética em relação a possíveis ganhos de uma mobilização da população: “não adianta, rapaz, isso nunca vai mudá; as coisa sempre foram assim, o povo daqui é muito desunido.”

Neste momento, expliquei que a Prefeitura parece reagir somente quando a população parte para o enfrentamento direto, como ocorreu no caso em que os pais do Conselho de Escola se mobilizaram e foram até a Secretaria de Educação do município para reivindicar a compra de carteiras para os alunos, em março de 2015. No mesmo sentido, tomei como referência a recente mobilização dos moradores do Bolsão 7, que fecharam a Interligação Anchieta-Imigrantes para reivindicar uma solução para os problemas das ruas esburacadas (BOLSÃO 7 [...], 2015).

Após alguma insistência, o morador foi convencido da necessidade de uma ação direta, mas relutou em partir para um enfrentamento que envolvesse atitudes mais contundentes e agressivas:

É, eu acho que nós tem que fazê algum barulho. Mas eu não gosto dessas coisa de fazê baderna, arruaça, de quebrá as coisa dos outro, de queimá ônibus, carro, essas coisa. O cabra deu duro pra tê alguma coisa, aí vem alguém e destrói? Eu acho que nós tem que fazê um movimento pacífico.

Observe-se, entretanto, que na continuidade de sua fala, o discurso relutante e pacifista, que havia sido antecedido pelo discurso fatalista, evolui e deixa transparecer a existência latente de uma capacidade de ação direta cuja agressividade e consequências são, de fato, imprevisíveis:

Nóis devia fazê sabe o quê? Nóis devia é pegá uma retroescavadeira e corta a pista no meio, pra não passá mais ninguém. Ou juntá uma turma, com picareta e enxada, prá quebra a pista antes da rodoviária [polícia rodoviária] chegá. Quebrava o asfalto, de ponta a ponta. Aí eu queria vê se nós não ia chamá a atenção deles, se eles não ia pará pra atendê a gente.

O componente dúbio no discurso deste morador, pacífico e agressivo, ao mesmo tempo, coincide com o comportamento de trabalhadores rurais da região agrícola de Campinas, pesquisados por Alier e Boito Jr. (1978). Os pesquisadores em questão avaliaram o grau de consciência de um grupo de boias frias sobre o processo eleitoral de 1974. Entre as várias conclusões relevantes a que chegou o estudo, pode-se dizer que as características gerais do discurso desses trabalhadores eram: (a) o descrédito em relação ao voto; (b) a oscilação entre opiniões sólidas sobre o processo eleitoral e, ao mesmo tempo, a alegação de ignorância a respeito do sistema político; (c) um ceticismo insistente em relação ao presente e ao futuro como classe trabalhadora (ALIER; BOITO JR., 1978, p. 252).

Entretanto, sobre o ceticismo dos trabalhadores rurais da região de Campinas, os autores alertam que:

Tudo seria mais simples se este ceticismo não fosse acompanhado de constantes apelos e renovada esperança de que o governo melhore suas condições de vida. Cabe então analisar essa incoerência aparentemente arbitrária. Ir além da fala dos trabalhadores e alcançarmos sua experiência histórica. Aí a incoerência interna do discurso se mostrará coerente com sua prática geradora e teremos abandonado o terreno da arbitrariedade. (ALIER; BOITO JR.; 1978, p. 254)

Alier e Boito Jr. (1978, p. 245) concluíram que a oscilação entre a esperança e o ceticismo em relação ao governo tinha como raízes históricas a memória política desses trabalhadores, que segue uma periodização própria: (a) o fim da escravidão; (b) o fim do regime de colonato, em 1964, e a legislação trabalhista do campo; (c) e a imagem marcante do governo de Getúlio Vargas (ALIER; BOITO JR., 1978, p. 245-249). Assim, para esses trabalhadores rurais, existia um governo ideal, representado pela lembrança nostálgica dos tempos de Vargas, e outro atual, cuja interferência dos ricos – fazendeiros, “tubarões” – impedia a realização da bondade estatal (ALIER; BOITO JR., 1978, p. 162).

No entanto, como afirmam Alier e Boito Jr. (1978, p. 262), é importante reter que a atitude e o discurso imobilista e passivo, no caso das classes subalternas, nunca estão completamente separados do sentimento de rebeldia e da revolta:

Se no momento atual [eleições de 1974] o imobilismo conjugado com o apelo ao governo ideal são pensados como as estratégias mais viáveis, face à relação de forças existente, em um outro momento, porém, essas podem ser abandonadas, por exemplo, por uma ação de greve organizada: alternativa simultaneamente presente entre os trabalhadores. Assim o mesmo ator em um momento pode constatar que “quem nasce camelo, morre camelo” e em outro momento elabora a ideia de “greve completa”, onde o problema de sustento dos grevistas seria solucionado abatendo o gado das fazendas. (ALIER; BOITO JR.; 1978, p. 262)

No que diz respeito ao discurso fatalista das classes populares, é possível citar ainda a análise de Gramsci (2006, p. 106-107), sobre o caráter subalterno, fatalista e resistente de determinados estratos sociais:

[...] Mas mesmo ontem, será que ele era apenas simples “resistência”, simples “coisa”, simples “irresponsabilidade”? Não, por certo; deve-se, aliás, sublinhar que o fatalismo é apenas a maneira pela qual os fracos se revestem de uma vontade ativa e real. É por isso que se torna necessário demonstrar sempre a futilidade do determinismo mecânico, o qual, explicável como filosofia ingênua da massa e, somente enquanto tal, elemento intrínseco de força, torna-se causa de passividade, de imbecil autossuficiência, quando é elevado a filosofia reflexiva e coerente por parte dos intelectuais; e isto sem esperar que o subalterno torne-se dirigente e responsável. Uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual.

Finalmente, dois exemplos interessantes merecem ser mencionados. O primeiro relato se refere à indignação de um pai de aluna da escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8, que tem outro filho adolescente estudando na escola estadual de ensino médio do Bolsão 9. Esse morador não se conforma com a violência, as depredações, o tráfico e o uso de drogas que ocorrem nas dependências das escolas estaduais do Bolsão 9. O problema se tornou agudo no ano letivo de 2013, principalmente na escola estadual de ensino médio do Bolsão 9. A situação chegou a ficar tão grave que foi cogitada até mesmo a interrupção das atividades da escola.

Num primeiro momento, o discurso desse pai de alunos assume a forma de um legalismo extremo, recorrendo inclusive ao militarismo do tempo em que Cubatão era área de segurança nacional: “bons tempos, quando tinha segurança pra se andá pela rua; tempo que nós podia dormi com a porta de casa aberta.” Contudo, logo em seguida faz a mais escancarada concessão à ilegalidade, solicitando, inclusive, a intervenção do chefe do tráfico do Bairro, como solução para os problemas da violência e do próprio tráfico de drogas:

Olha, ce vê como tá o Bairro. Veio todo esse povo pra cá e trouxe tudo que não presta [referindo-se aos novos moradores do Bolsão 9, transferidos a partir de 2011]. Essa molecada tá destruindo aquela escola [escola estadual do Bolsão 9]. Os marginal não respeita nada nem ninguém, sabe? Por isso que eu sô a favor do militarismo. Naquele tempo não tinha essa bagunça não. E digo mais, cadê os dono do Bairro [o chefe local do tráfico] nessa hora? A gente sabe quem é que tá no comando, né? Eles num faz nada, fica

só olhando. Tem que se mexê, tem que moralizá, que porra de crime é esse que não bota moral?

O segundo relato vem de uma mãe de aluna da escola de ensino fundamental do Bolsão 8. Católica praticante, extremamente crítica dos adolescentes que fumam maconha no canal que separa os bolsões 7 e 8 – pois estes representam, segundo sua opinião, um risco para a educação de sua filha –, essa mãe veio à direção da escola avisar que sua filha não poderia frequentar as aulas naquele dia, pois seu marido tinha acabado de ser assaltado por um jovem armado. O que surpreende no seu discurso é a incoerência de reconhecer no tráfico e no uso de drogas a origem da violência da qual sua família havia sido vítima e, ao mesmo tempo, recorrer aos traficantes para recuperar seu carro:

Olha, eu vim avisá que a G. [aluna] não vai vim pra escola porque roubaram o carro do Zé [pai da menina], agora, às seis horas da manhã. [...] O Zé tava saindo pro trabalho, veio um moleque, apontô uma arma pra cabeça dele, mandô ele descê do carro e levô o carro. Esse Bolsão tá perdido, viu. Sabe por que eles roubam? Pra comprá droga! Mas o Zé já falou aí com os “que manda” [traficantes], pra vê se eles acham o carro.

Enfim, o comportamento contraditório que acabei de descrever não deve ser compreendido como uma atitude desonesta com o entrevistador. Muito menos deve levar a crer que os moradores do Bolsão sejam imorais ou amorais. Pelo contrário, trata-se de um choque entre duas concepções de mundo contraditórias, uma assumida acriticamente e outra exigida pela necessidade concreta imediata, uma moral oficial e outra moral própria popular (GRAMSCI, 2006, p. 103; THOMPSON, 2013, p. 20). A explicação racional para este comportamento pode ser resumida nesta reflexão de Gramsci (2006, p. 97):

[...] Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. A má-fé pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória quando o contraste se verifica nas manifestações vitais de amplas massas: neste caso, ele não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico –, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. [...]

Na verdade, os moradores do Bolsão agem a partir de um conjunto complexo de orientações, em que interagem elementos do senso comum, que é a “concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI, 2006, p. 114) e do bom senso, da linguagem, “que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos” (GRAMSCI, 2006, p. 93) e do folclore ou da religião popular, que é a moral do povo ou o “conjunto determinado (no tempo e no

espaço) de máximas para a conduta prática e de costumes que dela derivam ou que as produziram” (GRAMSCI, 2002, p. 135).

Todos esses componentes, em interação, formam o que se pode chamar de filosofia espontânea de um grupo social determinado, ou seja, sua concepção de mundo específica, cultura em sentido restrito, que não pode coincidir exatamente com a concepção de mundo hegemônica da sociedade, pois “responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade” (GRAMSCI, 2006, p. 95).

4.3.2. *O senso prático popular*

O primeiro título pensado para este item da pesquisa não trazia o termo “prático” no corpo do texto, e sim o termo “pragmatismo”. Assim, ao invés de *O senso prático popular*, o item chamava-se, inicialmente, *O pragmatismo popular*. Contudo, a partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa e da coleta de dados empíricos durante o trabalho de campo, foi ficando cada vez mais claro que o termo “pragmatismo”, conforme utilizado no léxico filosófico, não correspondia, exatamente, ao comportamento da população investigada, nem ao verdadeiro sentido de suas ações.

Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 919), na linguagem contemporânea, o termo “pragmático” recuperou seu sentido inicial: quando não se refere a pragmatismo, pragmático “designa simplesmente o que é ação ou que pertence à ação.” No entanto, quando é remetido ao termo “pragmatismo”, assume conotações com as quais o sentido utilizado neste texto não se identifica.

Ainda segundo Abbagnano (2007, p. 920), no léxico filosófico o termo pragmatismo pode assumir dois sentidos distintos: (1) “um [pragmatismo] metodológico, que é substancialmente uma teoria do significado”; (2) “um [pragmatismo] metafísico, que é uma teoria da verdade e da realidade.” Interessa-me, obviamente, o segundo significado do termo.

Como concepção metafísica de critério da verdade, o pragmatismo encontra em William James e em F. C. S. Schiller a primeira de suas teses fundamentais, que consiste, precisamente, em “reduzir verdade à utilidade, e realidade a espírito”, ou seja, “a instrumentalidade do conhecer” (ABBAGNANO, 2007, p. 920).

Conforme Abbagnano (2007, p. 920), a instrumentalidade do conhecer

procura evidenciar a dependência de todos os aspectos do conhecimento (ou do pensamento) em relação às exigências da ação, portanto em relação às emoções em que tais

exigências se concretizem. Também a “racionalidade”, segundo James, é uma espécie de sentimento. [...]

Ainda conforme Abbagnano (2007, p. 920-921):

[...] Desse ponto de vista, as ações e os desejos humanos condicionam a verdade: qualquer tipo de verdade, inclusive a científica. Portanto, não é legítimo, desse ponto de vista, recusar-se a crer em doutrinas que tenham condições de exercer ação benéfica na vida do homem só porque elas não são apoiadas por provas racionais suficientes. Em casos como estes, afirmava James, é preciso correr o risco de acreditar. E F. C. S. Schiller levava esta doutrina às últimas consequências, ressuscitando palavras de Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas”, e afirmando a relatividade do conhecimento em relação à utilidade pessoal e social. [...]

Para Willian James, exercitar a vontade de crer é dizer que “a crença pode produzir sua própria justificação” (ABBAGNANO, 2007, p. 921), ou seja, em James são as ações e os desejos humanos que condicionam a verdade; o critério da verdade, que não é tangível, deve coincidir com seu resultado, isto é, algo benéfico para o indivíduo ou para o grupo. Grosso modo, pode-se dizer que se algo pensado foi realizado, e se esse algo realizado é benéfico para o indivíduo, então, o que havia sido pensado e foi realizado é verdadeiro.

Antonio Santucci (2007, p. 827) historiciza a questão ao lembrar o que levou o neopragmatismo do segundo pós-guerra a resgatar as ideias de James:

[...] O interesse pelos pensadores norte-americanos das primeiras décadas do século XX (Ch. S. Peirce, W. James, J. Dewey, G. H. Mead, C. I. Lewis, Ch. Morris) explica-se como reação à hegemonia dos neopositivistas lógicos e das correntes analíticas importadas da Europa, com a necessidade de recuperar valores de uma tradição culturalmente enfraquecida depois do fim da Segunda Guerra Mundial. [...]

O resgate do pragmatismo, portanto, coincide com a renovação do ideário liberal no segundo pós-guerra, e que a crise econômica da década de 1970 viria a consolidar. Segundo a análise de Santucci (2007, p. 827), o neopragmatismo buscou, antes de qualquer outra coisa, “não ser ‘sério’ como os vários espectadores da eternidade e empenhara-se na construção de uma sociedade colaborativa: nem se deveria comportar de outro modo, no Ocidente pós-industrial, o *liberal ironist* que queira garantir a iniciativa dos indivíduos e dos grupos.”

De fato, a compreensão do conceito de ação ou de prática presente no arcabouço teórico do pragmatismo não coincide com a forma como o compreendo nesta pesquisa. No pragmatismo, a ação do sujeito sobre o objeto assume um caráter de exterioridade e o objeto sobre o qual se desenvolve a ação torna-se abstrato. Em outras palavras, a práxis é reduzida “a um critério de verificação entre o pensamento do sujeito e um *objeto que existe em si*, à margem de sua relação prática com o mundo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 172 – grifo meu). O que o pragmatismo desconsidera, portanto, é que o objeto deve ser compreendido como devir histórico, isto é, como resultado da práxis, em desenvolvimento. Em outras palavras, os objetos sensíveis são dados à consciência do sujeito como produtos prontos, ao

mesmo tempo em que a teoria (ou a consciência) permanece pura, descontaminada, livre das consequências da ação prática sobre os objetos.

Com efeito, a ênfase nos aspectos conscientes, subjetivos, da ação prática do sujeito sobre os objetos não deve fazer crer que a teoria, como orientadora da prática, possua autonomia suficiente para prescindir das determinações objetivas da realidade. Afinal, é na realidade objetiva que a consciência deve buscar os elementos que servirão de substrato para as elaborações teóricas.

Conforme Sánchez Vázquez (2007, p. 208):

[...] Mas a prática opera sobre o mundo objetivo que se encontra diante do homem e impõe limites a sua atividade. Para transformá-lo real e efetivamente, o homem tem de levar em conta sua legalidade. [...]

A prática, portanto, não é uma atividade puramente subjetiva; o mundo objetivo, ao determiná-la, faz dela uma forma do processo objetivo; a outra é a natureza. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 208)

Por outro lado, a atividade prática do homem sobre a realidade não pode ser devidamente compreendida se o objeto sobre o qual ele desenvolve sua ação, orientado pela consciência, não for apreendido como devir histórico, isto é, como objeto passível de ser humanizado, transformado.

A prática supõe, portanto, um mundo objetivo, mas com ela temos uma nova objetividade, não aquela dada na natureza. E essa nova objetividade se faz necessária porque aquela que o homem encontra como dada, presente, não lhe satisfaz. [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 208-209)

Em resumo, pode-se dizer que o termo pragmatismo não parece adequado aos fins desta pesquisa por dois motivos fundamentais: em primeiro lugar, porque no pragmatismo os princípios que regem a atividade prática, em grande media, são desconsiderados (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 177), esquece-se que esses princípios não são inconsequentes e estão ligados a um grupo social determinado que, por sua vez, influenciam a conduta moral e a direção da vontade, consistindo, muitas vezes, num poderoso freio da ação (GRAMSCI, 2006, p. 103); em segundo lugar, porque acredita na possibilidade de teorização a partir das exigências exclusivas da prática, supondo a prática como atividade, em si, racional (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 177). Ou seja, em “um caso, dilui-se a função prática da teoria; no outro, a racionalidade da prática. Em ambos é desunido [...] o laço necessário, intrínseco entre a teoria e a prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 177).

Sendo assim, passo à descrição do que entendo por senso prático popular, ou a forma própria encontrada pelos moradores do Bolsão para se relacionar com o pessoal das escolas. Vale dizer, entretanto, que o relacionamento entre Bairro e escolas só pode ser devidamente avaliado a partir da análise do contexto local, do cotidiano, sob as múltiplas influências de elementos da consciência costumeira (THOMPSON, 2013), da cultura administrativa

específica de cada escola e da cultura em sentido amplo (inclusive da cultura administrativa hegemônica no serviço público brasileiro, isto é, a burocracia sob a influência da legislação oficial, das condições reais de trabalho, das reivindicações do movimento sindical dos servidores, das condições econômicas e político-partidárias nacionais e locais, etc.).

Antes, porém, de passar às falas dos moradores, é preciso deixar claro que por senso prático compreendo *toda e qualquer estratégia de aproximação com a escola utilizada pelos moradores no intuito de garantir algum tipo de “vantagem” para suas famílias*. A palavra “vantagem”, por sua vez, não possui aqui sentido pejorativo ou antropológico de qualquer espécie, como nas expressões “levar vantagem” ou “jeitinho brasileiro” (DAMATTA, 1997a; BARBOSA, 2006).

Nesse caso, se é que convém atribuir à palavra vantagem algum valor, que seja, então, a ideia de que o cidadão “saiu na vantagem”, ou seja, conseguiu retirar de um Estado omissivo e negligente aquilo que lhe pertence por direito. Em outras palavras, somente num contexto de extrema penúria é que um direito pode adquirir status de privilégio.

O primeiro relato vem de um senhor de setenta e quatro anos, migrante nordestino, há vinte anos morando no Bolsão. Avô de dois alunos na escola de ensino fundamental do Bolsão 8, um no primeiro ano e outro no quarto ano do ensino fundamental, esse senhor faz questão de cumprimentar com um abraço, todas as manhãs, os gestores da escola de seus netos. Questionado sobre esse hábito, que destoa da maioria dos pais e mães, acostumados simplesmente a cumprimentar os gestores com um aceno ou um aperto de mãos, ele responde:

É rapaz, cê num sabe, eu gosto muito desse pessoal aqui da escola, visse. Eles tratam bem meus neto. Por isso eu gosto de sempre tá perto dos diretô, num é não. É bom a gente tê conhecimento, a gente pode precisá de alguma coisa, né? A gente num sabe o dia de amanhã, né?

No mesmo sentido, é comum a aproximação intencional de mães e pais junto aos professores para se tornarem conhecidos: “bom dia, professora. Eu sou o pai da R. viu? Ela adora a senhora, ela sempre fala da senhora lá em casa. Oh, se a R. dé trabalho na classe, a senhora pode mandá me chamá.” A intenção, nesse tipo de comportamento, parece estar relacionada ao alcance de dois objetivos: (1) garantir que os filhos sejam bem tratados pelo pessoal da escola, principalmente pelos professores; (2) aumentar a probabilidade de aprendizagem da criança, por meio de uma atenção mais exclusiva por parte dos educadores.

Os moradores costumam também se credenciar junto aos funcionários da escola, principalmente junto aos gestores. Assim, conhecer alguém da Prefeitura, um funcionário antigo, um diretor ou um professor de outra escola, um vereador, um secretário de governo, etc., pode ser uma forma auspiciosa de conseguir levar alguma vantagem ou, simplesmente,

evitar problemas futuros com a burocracia da escola. Este pai de aluno da escola de ensino fundamental do Bolsão 8 utiliza constantemente essa tática:

Você conversa com o F. [secretário municipal de educação entre 2009 e julho de 2014]? Nós se conhece desde moleque. Eu fui criado com ele. Nós moramo tudo junto, lá no Casqueiro. Minha mãe trabalhô na casa dele, da família dele. [...] Se vocês precisá de alguma coisa aqui pro colégio, avisa que eu chego junto dele.

O senso prático dos moradores não é utilizado apenas nas relações sociais que se estabelecem entre o Bairro e as escolas. Em outras instâncias da vida o senso prático costuma ser ainda mais exigido. As duas entrevistas que se seguem, com duas moradoras do Bolsão 9, sobre o processo eleitoral de 2012, descrevem perfeitamente o sentido em que opera a lógica do senso prático popular, conforme o compreendo nesta pesquisa.

A primeira moradora, perguntada se já havia participado da campanha eleitoral de algum candidato, responde:

Não. Só participei do doutor P. [candidato a vereador em 2012], um ginecologista. Não... ajudei ele porque ele é meu médico, sabe? E ele queria fazê muito, assim, na Secretaria da Saúde. Ele queria melhorá, mas nunca ganhô. Ele queria melhorá as condições de exame, remédio, ter mais coisa. É, eu trabalhei com ele, umas duas vez que ele trabalhô.

Perguntada se havia recebido dinheiro para participar da campanha e qual seria a explicação para seu candidato não ter sido eleito, ela responde:

Não. Às vezes ele me dava uma graninha, mas não pagava não. Mas ele pagava pro pessoal. [...] Ele era lá de um partido fulero. Ele tinha muita paciente, mas elas nunca votô nele. Não sei porquê. Nós ficâmo dois anos fazendo cirurgia, laqueadura, fazia vasectomia na homarada, mas ele nunca ganhô. O povo não reconhece. Eu acho que eles qué o médico, né? Eles acha que se ele for vereador, ele não vai sê um bom médico, que nem ele é, né? Ele não vai conseguir conciliá os dois, né? Então, eles num qué perdê o médico. Eu acho que foi por isso que ele nunca ganhô.

A segunda moradora, perguntada sobre sua participação na campanha eleitoral de um candidato eleito em 2012, responde com extremo senso prático:

Eu não votei em ninguém não. Eu prefiro pagá a multa do que votá. Na última eleição, eu trabalhei aqui na escola, pro candidato I. [vereador eleito] Mas eu não votei nele nada. Ganhei oitenta reais e uma lata de tinta, pra pintá meu apartamento. Tá bom, né? Vô votá nesse safado nada. Oxe, nunca fizeram nada pela gente.

Os moradores do Bolsão enfrentam muitas dificuldades para matricular seus filhos nas escolas públicas municipais do Bairro. As dificuldades não se restringem à educação infantil, abrangem também o ensino fundamental. Isso se deve, como já foi dito anteriormente, ao aumento repentino da população do Bairro a partir de 2011, realidade que não foi acompanhada pelo aumento proporcional no número de vagas nas escolas municipais. Os moradores procuram as escolas municipais, principalmente, por dois motivos: pela proximidade com o local de residência, como já havia detectado Ghanem (1992), mas também pela melhor infraestrutura de atendimento, se comparadas às escolas estaduais. Para conseguir uma vaga na escola almejada, é comum o recurso a duas táticas distintas: a deferência e a vitimização.

Os dois recursos, diga-se de passagem, podem ser utilizados concomitantemente, como demonstra a fala desta senhora de sessenta e dois anos, avó de um pretendente ao sexto ano do ensino fundamental na escola municipal do Bolsão 8:

O senhô é o diretô A. [vice-diretor]? [...] Ah, o pessoal fala muito bem do senhô aqui no Bolsão. Me disseram pra procurá o senhô que o senhô dava um jeito, que o senhô gosta de ajudá, né? Sabe o que é? É que meu neto é muito doente, ele tem sinusite, sabe? O rosto fica todo inchado... E ele num pode acordá cedo no inverno, né? Então, eu queria sabê como eu faço pra por ele aqui nesse colégio. Eu já fui na Seduc e eles num faz nada. Falaram que aqui já tá cheio e que era pra procurá o senhô.

Aqui, é importante dizer que tanto a deferência quanto a tentativa de sensibilização do agente estatal são expedientes largamente utilizados pelos moradores do Bolsão. Essa parece ser uma forma culturalmente estabelecida de se relacionar com as escolas do Bairro.

Nesse sentido, o aspecto mais importante do trecho que acabei de citar me parece estar contido na frase “Me disseram pra procurá o senhô que o senhô dava um jeito”. Ora, o “Me disseram” indica que os moradores compartilham informações sobre o modo como se deve agir em relação às escolas. Isto é, as pessoas compartilham informações, trocam impressões, identificam e comunicam brechas na burocracia escolar, como, por exemplo, o grau de poder de decisão ou de flexibilidade de um determinado funcionário.

De fato, o compartilhamento de procedimentos pode ocorrer de forma menos evidente, quando, por exemplo, os moradores observam ações exitosas de seus pares e as reproduzem, imitando-as. O expediente da imitação ficou evidente durante o período de matrículas em 2015, no início do ano letivo: os moradores dos bolsões 7 e 9 “meteram o gato na documentação”, na tentativa de conseguir uma vaga nas escolas municipais do Bolsão 8.

O atendimento educacional oferecido pela Secretaria de Educação de Cubatão é realizado a partir do critério de zoneamento, ou seja, a partir do local de moradia da criança. Sendo assim, somente crianças residentes no Bolsão 8 têm direito de estudar nas escolas municipais do Bairro, pois os bolsões 7 e 9 contam apenas com escolas estaduais. Entretanto, moradores dos bolsões 7 e 9, interessados em transferir seus filhos para as escolas municipais, “descobriram” uma forma de burlar as regras da municipalidade: solicitam declarações de moradia emitidas pela Associação de Melhoramentos do Jardim Nova República (Novarep), alegando morar no Bolsão 8, para depois apresentá-las na Central de Vagas da Secretaria Municipal de Educação (Seduc).

Creio que o senso prático dos moradores do Bolsão se desenvolva como reação à degradação das condições materiais de existência, seja pela diminuição da renda familiar ou da oferta de empregos, seja pela precarização e escassez dos serviços públicos de consumo

coletivo oferecidos pelo Estado, que, em última instância, podem amenizar os efeitos deletérios do desemprego e da diminuição da renda.

Thompson (2007, p. 21-22) lembra que

a população trabalhadora tem pouca possibilidade de prever o futuro: essas pessoas não planejam sua carreira, nem sua família, não veem sua vida como forma definida diante de si, não economizam os altos ganhos de algumas semanas para fazer poupança, não planejam a compra de uma choupana; e nunca tiram férias. Assim, as oportunidades são aproveitadas à medida que surgem, com pouca reflexão sobre as consequências, assim como a multidão impõe seu poder nos momentos de insurreição direta, sabendo que o seu triunfo não vai durar mais do que uma semana ou um dia.

No mesmo sentido, Valla e Algebaile (2011, p. 34) lembram que as “ações das classes populares, tão marcadas pela necessidade de provisão, dirigem-se, muitas vezes, a um presente que não pode ser lugar de antecipação em um contexto e modo de vida no qual o futuro associa-se à ideia de incerteza.” Daí que o senso prático deva estar na base de interpretação tanto do “jeitinho brasileiro” quanto da propalada “apatia política” dos subalternos.

Sobre a suposta apatia política das classes populares, Valla (2011, p. 100-101) afirma o seguinte:

É possível que um dos grandes problemas para os profissionais, pesquisadores e militantes seja a forma com que as classes subalternas encaram a sua vida, uma existência marcada, cercada de pobreza e sofrimento. É bem provável que esses setores da população tenham uma enorme lucidez sobre sua situação social [...] Mas clareza de sua situação social pode significar também clareza de que uma melhoria significativa seja uma ilusão. Neste sentido, a crença em melhorias e numa solução mais efetiva pode ser apenas um desejo, embora importante, da classe média comprometida. Isso significaria que a percepção da população seria mais lúcida e realista, a não ser que se configure uma conjuntura com indicações de possibilidades reais de mudança que favoreça as classes subalternas.

Na base de compreensão do compartilhamento de procedimentos, por sua vez, deve-se buscar o sentimento de solidariedade, que só pode ser concebido como resultado de uma identidade comum construída a partir da exposição, por um determinado período, às mesmas ou similares condições de existência material. Segundo Moisés e Alier (1978, p. 41), de fato, existe um “sentimento de identificação, gerado pela identidade da penúria, [que] se manifesta em formas diversas de solidariedade”, como ficou demonstrado na unidade de ação dos trabalhadores suburbanos do Rio e de São Paulo, durante os quebra-quebras nos sistemas de trens, em 1974.

Finalmente, é preciso dizer que o caráter aparentemente espontâneo desse compartilhamento de informações e procedimentos pode ser negado pelo impressionante efeito de unidade de ação. Mesmo em condições adversas – e talvez por causa delas –, as pessoas, individualmente, agem de acordo com um interesse comum, compartilhando soluções para o atendimento de necessidades e expectativas que afetam toda a comunidade.

4.3.3. *A desconfiança em relação ao Estado*

Uma boa amostra do sentimento de desconfiança da população em relação ao Estado e, ao mesmo tempo, um bom exemplo de enfrentamento e resistência à formalidade da instituição escolar, enquanto aparelho do Estado, pode ser constatado durante a entrega de uniformes ou de material escolar.

Após a entrega do material escolar ou dos uniformes nas escolas da Prefeitura, essas organizam a entrega às famílias de acordo com suas características e contingências administrativas. Isto é, não há uma programação centralizada na Secretaria de Educação, o que existe é uma orientação para que as escolas façam a distribuição à população em épocas aproximadas, a fim de se evitar comparações entre escolas.

Entretanto, o material escolar e os uniformes costumam chegar com atraso, isso quando não deixam de ser entregues, devido à suspensão de um processo licitatório, por exemplo. Acostumada com esses percalços e oscilações, a população reage de acordo com a lógica da escassez, ou seja, busca garantir o material naquele momento, afinal, “é melhor garanti, nós não sabe se vai ter ano que vem de novo, né?”

Assim, é comum que as reuniões de pais e mestres que precedem a entrega do material escolar ou dos uniformes estejam cheias. As pessoas aproveitam a oportunidade para livrar o orçamento familiar de mais esse gasto, uma vez que as famílias já têm o orçamento bastante comprometido.

A tentativa de organizar a entrega em dias separados, por turmas, quase sempre resulta em fracasso, pois as pessoas não respeitam o agendamento, com medo de ficar sem o material. Dessa forma, a escola municipal de ensino fundamental do Bolsão 8 optou por fazer a entrega do material escolar nas reuniões de pais e dos uniformes diretamente aos alunos. As professoras e os inspetores fazem a prova dos uniformes nas crianças e estas levam uma camiseta, uma calça, um casaco, dois pares de meias e uma mochila para casa, ao final do dia letivo.

Terminada a entrega, iniciam as reclamações sobre numeração errada de uniformes, o que ocasiona muitos pedidos de troca. A abordagem para reclamar do tamanho dos uniformes é, geralmente, agressiva, pois os moradores entendem que foram prejudicados pela escola. O receio, evidentemente, é ficar sem uniforme naquele ano.

De fato, o comportamento da população demonstra desconfiança em relação ao serviço público. As pessoas têm claro que o fornecimento de material escolar ou de uniformes é uma eventualidade, e não vêm esse procedimento como uma obrigação da Prefeitura:

Hoje em dia, essas criança tem tudo na mão. O governo dá tudo! É material, é uniforme, é merenda, é Bolsa Família, oxe! Hoje só não estuda quem não qué. Por isso que o povo só vai fazendo menino, o governo é quem cuida. No meu tempo não tinha nada disso não. No meu tempo, nós tinha que anda quase duas hora pra chegá na escola. Era chão, viu.

É interessante notar que o mesmo morador que manifesta a opinião de que o governo faz demais pelo povo, é um dos primeiros a questionar a demora na entrega do material. Ao perceber que os uniformes haviam sido entregues naquela semana pela Prefeitura, ele procura a direção da escola para saber quando seria feita a entrega à população, pois estava preocupado em não poder comparecer no dia agendado, devido à jornada de trabalho de sua família: “eu queria sabê quando vocês vão entrega os uniforme, porque eu tenho medo de não ter ninguém lá em casa pra vim buscá, porque eu e a C. [esposa] tamo trabalhando.”

Por outro lado, se o fornecimento de material escolar ou de uniformes não é visto como uma obrigação da Prefeitura, tampouco é compreendido como uma benesse. Na verdade, parece que esse tipo de serviço é entendido como uma oportunidade que precisa ser aproveitada, já que ela não se repete com regularidade.

Outro exemplo de falta de confiança na escola, ou no Estado, pode ser verificado na insistência dos moradores em resolver os conflitos escolares de forma direta, sem a mediação da escola. Assim, quando duas crianças brigavam na escola, era comum uma das mães ir à residência da outra criança “resolver” diretamente o conflito. Com bastante frequência, observei adultos resolvendo conflitos de seus filhos no portão de entrada da escola, repreendendo a outra criança envolvida. Em duas ocasiões, constatei intervenções mais agressivas: em uma delas, um pai de aluno de sexto ano do ensino fundamental desferiu um cascudo na cabeça do garoto que havia agredido seu filho na escola; em outra, um pai de aluno do primeiro ano do ensino fundamental fez uma ameaça direta ao garoto que havia chutado seu filho durante o recreio.

Questionados sobre o porquê dessa atitude, de resolver diretamente os conflitos escolares sem a mediação da direção da escola, as respostas apresentavam basicamente os mesmos motivos: “E adianta resolvê na escola? Oxe, aqui num resolve nada não. Aqui o pessoal passa pano, pra não tê confusão. Aqui num pega nada não.”

Em certa medida, a desconfiança não pesa somente sobre a escola, mas também sobre a Justiça. Como grande parte da população brasileira, os moradores do Bolsão não confiam no sistema judiciário, em boa parte porque estão alijados dos benefícios dos direitos civis. Conforme Carvalho (2013, p. 210-211):

[...] No entanto, pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantia. [...]

A falta de garantia dos direitos civis se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça. [...]

Sendo assim, Hoogart (1973, p. 89) parece ter razão quando afirma que a atitude das classes populares

[...] em relação a “Eles”, nos quais a polícia está incluída, não é de receio, mas antes de desconfiança; os membros não têm ilusões no que se refere ao que “Eles” lhes querem, e à forma complicada – desnecessariamente complicada – como “Eles” regulam a vida de cada um, sempre que podem.

É evidente que esse tipo de comportamento apresentado pela população do Bolsão precisa ser confrontado com o resultado de outras pesquisas, para saber até que ponto é uma especificidade local. Creio que as características físicas e históricas do Bairro – população estável, morando junta há muito tempo, e o isolamento do Bairro em relação ao resto da cidade – influenciem o comportamento dessas pessoas, mas acredito também que as políticas públicas – ou a ausência delas – tenham algum peso na composição da cultura restrita da classe trabalhadora de um modo geral.

Indico, assim, a hipótese, sempre presente nos estudos sobre cultura popular, da homogeneidade da classe trabalhadora, que, de resto, não se contrapõe aos estudos das diferenças entre os diversos grupos populares.

Conforme Jaime Rodrigues (2011, p. 201), a “homogeneidade da classe trabalhadora, perseguida como objeto por muito tempo, divide lugar, hoje, com o estudo das diferenças – o que não contradiz o processo de formação dessa mesma classe.”

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa, conforme anunciado no início do texto, foi investigar os processos de elaboração e funcionamento da cultura popular de participação na escola pública estatal. Por cultura de participação política das classes populares na escola pública, cultura em sentido restrito, compreendo todos as formas de intervenção por meio das quais os diversos grupos sociais subalternos se submetem ou alargam os limites impostos pela estrutura escolar formal.

Sendo assim, passa a ser um pressuposto teórico deste estudo a ideia de que as relações sociopolíticas estabelecidas entre o Bairro e o Estado estão na base da constituição da cultura popular de participação política na escola. Mas, a cultura popular de participação na escola parece ser informada também por elementos da cultura do mundo do trabalho. Assim, teríamos uma cultura em sentido restrito informada por especificidades ligadas às relações de reciprocidade que se estabelecem entre a população do Bairro, o Estado e o mercado.

Minha hipótese inicial de trabalho consistiu na ideia de que as intervenções populares na escola (“individuais” ou coletivas) impactam, de algum modo, a organização escolar, e a partir desse impacto as ações populares podem ser reorientadas, redefinindo inclusive futuras intervenções. Em outras palavras, de acordo com os resultados dessas intervenções, a população avalia, reelabora e, principalmente, compartilha com o grupo social imediato as formas próprias de lidar com a escola; este seria, então, o processo complexo pelo qual se constitui e funciona a cultura popular de participação na escola.

Para alcançar os objetivos propostos, adotei a seguinte estratégia: (a) a definição dos conceitos de cultura e poder, que serviram de base teórica para a interpretação dos dados empíricos; (b) a análise comparativa, para confrontar meu referencial teórico com os resultados de outras pesquisas do mesmo gênero; (c) a contextualização ou reconstituição histórica e cultural do grupo social constituído pelos moradores do Bairro pesquisado.

No transcorrer das entrevistas e observações, conforme me aprofundava no universo cultural do Bairro e das escolas, sempre atento à literatura que me embasava, foi possível chegar a conclusões bastante ricas e interessantes sobre a cultura popular de participação na escola pública. As conclusões a que cheguei neste estudo não são, evidentemente, definitivas, trata-se apenas de um ponto de vista, uma tentativa de compreensão que necessariamente deve ser comparada com outros estudos de caso.

Entretanto, confrontando meus resultados com a literatura sobre o tema, creio que seja possível algum grau de generalização. O que dizer, por exemplo, das semelhanças entre o comportamento dos moradores do Bolsão e o comportamento de outros grupos sociais populares, descritos em outras pesquisas? A literatura sobre a cultura de participação das classes populares na escola pública é mais restrita, mas mesmo assim foi possível encontrar similaridades entre os meus resultados e os resultados de trabalhos pioneiros como os de Luiz Pereira (1976), Maria Malta Campos (1982), Maria da Glória Gohn (1985), Rogério Cunha Campos (1989), Sérgio Luís Avancine (1990), Elie George Guimarães Ghanem Jr. (1992), Marília Pontes Spósito (1993; 2001), Vitor Henrique Paro (1995, 2000), Teise de Oliveira Guaranha Garcia (1995), Rosa de Fátima Souza (1998), Suemy Yukizaki (2002) e Victor Vincent Valla e Eveline Algebaile (2011).

Nesse sentido, procurei registrar o mais fielmente possível as experiências de campo, dando ênfase aos aspectos comuns desse comportamento popular na escola, de acordo com as referências da literatura científica, no intuito de enriquecer o conhecimento sobre a cultura popular e animar a continuidade das discussões sobre o tema.

Uma das primeiras conclusões a que cheguei neste estudo foi que a ação popular sobre a escola não é irracional. Pelo contrário, possui lógica própria, fundamentada em valores compartilhados pelo grupo social imediato, na eficácia da ação e nas condições culturais mais amplas, isto é, hegemônicas em sentido gramsciano.

Foi possível constatar também que a propalada passividade da população em relação à participação política, incluindo a participação na escola, é falsa, uma vez que os moradores do Bolsão “interferem” ativamente no cotidiano do Bairro e de suas escolas. Trata-se, entretanto, de uma participação condicionada ao atual momento histórico, em que a participação formal encontra-se em franca decadência, em refluxo, como bem perceberam Offe (1984) e Yukizaki (2002). Ou seja, são condições externas à cultura popular de participação política que exigem a mudança de comportamento da população que, por sua vez, exerce pressão sobre estas mesmas condições externas que as influenciaram. Não creio, portanto, que se trata de algo relacionado a uma suposta “herança maldita”, que não possa ser superada ou corrigida na prática cotidiana, tampouco tem a ver com algum fator inerente ao mitológico caráter popular.

De resto, a afirmação de que a participação popular na escola pública acompanhou o desenvolvimento das formas sociais de participação política em geral não é propriamente uma novidade, como já havia demonstrado o estudo de Yukizaki (2002). No entanto, é preciso relativizar o conceito de participação fragmentada desenvolvido pela autora, uma vez que, a meu ver, esse conceito faz concessões importantes à exclusividade da participação formal e

não dá conta da dimensão coletiva e relacional da constituição da cultura popular de participação na escola.

Outra consideração importante diz respeito à distinção entre a participação popular no cotidiano do Bairro e nas escolas públicas. De fato, a esfera de participação popular na escola parece possuir características específicas, diferentes daquelas utilizadas em outras esferas da vida social do Bairro; este foi, sem dúvida, o grande mérito do estudo de Ghanem (1992). Isto é, a cultura de participação da população na escola parece ser uma especificidade dentro de outra especificidade, que é a cultura popular de participação política dos moradores do Bolsão.

A cultura que se constitui a partir da participação na vida cotidiana do Bairro possui características bem evidentes. O cotidiano do Bairro revela toda pujança dos elementos de uma cultura popular-operária autêntica e ativa. Por isso, a primeira fonte de alimentação da cultura popular de participação política, penso, provenha do mundo do trabalho.

A rotina da vida é marcada pelo ritmo dos ponteiros do relógio, por isso, as noites que antecedem um dia de trabalho são tão silenciosas e tranquilas. Já as noites que antecedem um feriado ou o final de semana, são barulhentas e alegres, talvez para compensar a dureza da vida operária. As ruas do Bairro, local de encontro, de autorregulação das relações sociais, de renovação dos vínculos de solidariedade e de construção de identidades, permanecem cheias e festivas durante os finais de semana, contrastando com a melancolia das noites dos “dias uteis”. De fato, em bairros operários, a rua tem importância fundamental na autorregulação das relações sociais e na constituição de identidades, como demonstraram os trabalhos de Hoogart (1973), Rio (2007) e Fontes (2008).

Contudo, é interessante notar que a rotina pesada de trabalho, rigidamente demarcada pelo relógio, é aceita com naturalidade pelos moradores. A rotina de trabalho é considerada justa, não se concebe outro modo de vida que não seja ganhar o pão de cada dia por meio do suor do rosto; parece haver certo orgulho em ser trabalhador. Reclamar do sofrimento vivido no mundo do trabalho parece ser, paradoxalmente, uma forma de valorização da vida de trabalhador, como demonstra o depoimento desse motorista de ônibus aposentado:

Eu trabalhei trinta anos naquilo ali [Cosipa, hoje Usiminas]. Foi trinta anos ali dentro, carregando peão. Eu vi de um tudo que você imagina ali. Vi muito sofrimento: vi companheiro morrendo, vi gente ganhá dinheiro... A vida era sofrida, mais nós conhecia muita gente, o povo trabalhava e nós dividia a carga.

No entanto, a valorização do trabalho, ou da cultura operária, não significa submissão e passividade diante da exploração dos patrões e gerentes da indústria. Isso ficou evidente durante as manifestações grevistas que obstruíram, por quatro vezes em 2015, a Rodovia

Piaçaguera-Guarujá, única via de acesso ao Polo Siderúrgico e Petroquímico de Cubatão. Convencidos da legitimidade da reivindicação, o apoio operário às manifestações públicas é certo, ainda que em certa medida o apoio não signifique mais do que a esperança de manter a Rodovia obstruída por tempo suficiente até que o dia seja abonado e os trabalhadores possam voltar mais cedo para casa.

Os elementos do mundo trabalho, que informam a cultura popular, impregnam as consciências e as práticas da população desde muito cedo. Como foi visto anteriormente, as crianças de nove ou dez anos de idade já participam ativamente da reprodução da força de trabalho, principalmente as meninas. As transformações no mercado de trabalho e a crise econômica exigem que as mulheres, cada vez mais, contribuam com ou assumam a condução de suas famílias.

Acredito que o compartilhamento da situação operária, isto é, estar na mesma condição de luta cotidiana pela sobrevivência, seja um importante fator de construção da identidade local e de solidariedade comunitária. Nesse aspecto, a própria situação de penúria, a exclusão social, o cerceamento da cidadania, acabam contribuindo para o sentimento de pertencimento ao lugar, uma espécie de comunidade de destino.

A carência de serviços públicos de consumo coletivo, aliada ao desemprego e ao subemprego, exige da população a constituição de arranjos locais de sobrevivência. Daí ser comum que as pessoas transformem suas residências e pequenos negócios ilegais. Tudo isso reforça o caráter localista da cultura de participação, e ao mesmo tempo reforça as condições para que se consolide a identidade das pessoas com o Bairro.

Pode-se dizer que se virar somente com o que existe no Bairro – ou melhor, o que não existe – exige das pessoas certo grau de organização. Afinal, se não houver improvisação, não se poderá esperar de ninguém o que se necessita ou se deseja. E essa organização existe, de fato, como pode comprovar a criação de times de futebol, de blocos carnavalescos, o pipocar de igrejas evangélicas e, principalmente, a organização de todos os gêneros de festas.

Com efeito, existe um forte sentimento de identidade das pessoas com o Bairro. Mas isso não significa dizer que as relações comunitárias sejam harmoniosas. Pelo contrário, existem muitas disputas internas, como comprova a rivalidade entre os times do Vila Parisi e do Aliança. Há, ainda, a rivalidade entre os bolsões, principalmente contra o Bolsão 9, a região mais marginalizada do Bairro.

Com a chegada dos novos moradores do Bolsão 9, açulou-se o sentimento de rejeição entre os moradores do Bolsão. Assim, sobrou para o Bolsão 9 a pecha de marginalizados, favelados, baderneiros, mal educados, etc. No entanto, é preciso dizer que, a meu ver, a

marginalização do Bolsão 9 tem mais a ver com a carga de preconceito que pesa sobre a imagem do “Maraca” do que necessariamente com a chegada dos novos moradores. Afinal de contas, chegaram novos moradores também ao Bolsão 7, cuja discriminação é, de fato, bem menor.

Mas notei também que a rivalidade é temporária: lentamente, os novos moradores vão sendo absorvidos pelo metabolismo do Bairro e a vida vai se resolvendo. A permanência do preconceito contra os “maracas” talvez tenha mais a ver com a tentativa de transferir a “herança maldita” de Vila Parisi para um grupo social menos tradicional e organizado.

A segunda fonte de alimentação da cultura popular de participação política do Bolsão se identifica a partir da relação entre o Bairro e as ações ou omissões do Estado. A experiência fundamental entre Bairro e Estado se deu a partir dos processos ocupação do Bolsão, por meio dos programas habitacionais do Governo do Estado e da Prefeitura, junto aos bolsões 7 e 9, mas também em 1986, durante o processo de extinção de Vila Parisi.

Como foi dito anteriormente, houve uma reorientação na política habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) do Governo do Estado de São Paulo, se forem comparados os programas habitacionais de 2005 e 2008 com os programas de 2011. A CDHU efetivamente cedeu à pressão popular, atendendo parcialmente à demanda por casas. Nos primeiros programas habitacionais, foram entregues apenas apartamentos, mas, a partir de 2011, a orientação política mudou e tudo indica que as audiências públicas com os moradores dos bairros cotas foram decisivas, como deixou transparecer o técnico da Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Cubatão (Seplan). Diga-se de passagem: os moradores dos bairros cota tinham conhecimento da insatisfação dos moradores dos bolsões 7 e 9, afinal, em Cubatão, todo mundo se conhece.

Na verdade, as relações entre o Bairro e os poderes públicos ocorrem de duas formas: por meio da ação autoritária e impositiva do Estado, transformando os moradores em objetos do direito e não em sujeitos dele; ou pela ausência e omissão do Estado, isto é, pela precariedade e escassez dos serviços públicos de consumo coletivo. Em ambos os casos o resultado é um poderoso sentimento de desconfiança e insatisfação em relação ao Estado.

A partir da constituição dessa cultura em sentido restrito, torna-se evidente a capacidade de resistência dos moradores a qualquer tipo de controle externo absoluto. As expressões mais marcantes da resistência da população a qualquer tipo de enquadramento podem ser notadas na descaracterização das casas e apartamentos padronizados pelos programas habitacionais; pela insistência e ignorar a nomenclatura oficial de ruas e próprios públicos. Assim, a Unidade de Saúde da Família (USF) continua sendo chamada, como há

vinte anos atrás, de Pamos (Posto de Atendimento Médico, Odontológico e Social), e a Rua Alberto Pinto de Carvalho, permanece como a “eterna” Rua Quatro.

De modo geral, pode-se dizer que a influência dos costumes e as contradições da prática social cotidiana demonstram a relatividade da influência que a cultura hegemônica pode exercer sobre a cultura popular dos moradores do Bolsão. Usando o campo da religiosidade como exemplo, pode-se chegar à mesma conclusão, a notável insubordinação litúrgica do povo, a resistência a qualquer forma de enquadramento por parte da hierarquia religiosa, isto é, expressão real da luta contra-hegemônica.

Uma prova da autonomia relativa da cultura popular pode ser encontrada nas mobilizações coletivas do Bairro. Mesmo quando há agentes políticos externos insuflando a mobilização dos moradores, não é possível afirmar que a adesão das pessoas ocorra por simples influência externa; há de se ter alguma motivação pessoal para participar. Nesse aspecto, creio que as necessidades e expectativas sejam determinantes como móveis da ação.

Observando a cultura de mobilização dos moradores, percebi que os movimentos coletivos possuem estrutura e lógica próprias. Para haver deflagração da ação, é preciso haja consenso sobre os objetivos a serem alcançados. O consenso, por sua vez, pode ser gerado por uma situação limite ou um evento que cause grande comoção. No primeiro caso, um bom exemplo pode ser pinçado da mobilização dos moradores do Bolsão 9 em relação à situação de suas escolas; no segundo caso, o exemplo emblemático foi o atropelamento da garotinha de nove anos que estudava na escola de ensino fundamental do Bolsão 8, que deflagrou um grande movimento de implantação de canaletas em todas as ruas do Bairro, a fim de diminuir a velocidade de automóveis, ônibus e motocicletas.

Em relação à constituição da cultura popular de participação na escola, é preciso avaliar três aspectos distintos: (1) a imagem social da educação; (2) a imagem social da escola; (3) a participação efetiva da população nas escolas.

Sobre a imagem social da educação, é possível afirmar que os moradores do Bolsão ainda avaliam-na de forma positiva. Contudo, é preciso reconhecer que a imagem social da educação encontra-se sob suspeita (PARO, 2000). A falta de identidade entre as escolas públicas e suas comunidades e o descompasso entre escolarização e mercado de trabalho põe em risco o status social que a educação sustenta há muito tempo, como se nota nas entrevistas coligidas nesta pesquisa.

Quanto à imagem social da escola, pode-se dizer que os moradores do Bolsão valorizam bastante os serviços educacionais do Bairro. Essa valorização, entretanto, não tem a ver apenas com os processos pedagógicos em si, mas parecem ter relação com a valorização

da oferta de um serviço público de consumo coletivo em uma conjuntura de escassez. Valoriza-se também o prédio escolar, pois são poucos os espaços de lazer no Bairro, e as quadras são muito procuradas por crianças, adolescentes e jovens.

Os prédios escolares são procurados também pelos religiosos do Bairro, para a realização de eventos. É comum as igrejas solicitarem a cessão das escolas para a realização de cultos, vigílias, jantares, etc. Para os alunos, em um Bairro com poucas possibilidades de diversão, as escolas são, antes de qualquer outra coisa, um acontecimento social.

Há depredações e roubos em todas as escolas do Bairro, mas algumas são mais visadas que outras. Não há material empírico suficiente nesta pesquisa para explicar esse fenômeno, mas é possível especular, a partir das observações, que a presença de vigilantes ou caseiros e a identidade da população com a escola sejam fatores importantes na questão.

Perceba-se, ademais, que a valorização das escolas gira em torno de sua função enquanto espaço de socialização. No que diz respeito às atividades propriamente pedagógicas, a relação da população com as escolas adquiri nuances diferentes. Existe a valorização da escola enquanto agência promotora de educação formal, como comprovam as mobilização de moradores em favor das escolas do Bolsão 9, mas mescla-se à valorização da escola um sentimento de desconfiança e de não pertencimento.

A participação da população nas escolas tem como objetivo o aprendizado da criança. Pais e mães cobram e se empenham junto às escolas naquilo que compreendem seja importante para a consecução desse objetivo.

Nesse sentido, a primeira expectativa que pais e mães de alunos do Bolsão criam em relação às escolas diz respeito ao critério quantitativo do tempo escolar. Para os moradores do Bolsão, a maior quantidade de tempo dedicado às atividades pedagógicas significa maior probabilidade de aprendizagem e, conseqüentemente, de sucesso escolar. Ou seja, quanto mais tempo a criança estiver envolvida com atividades escolares, estritamente pedagógicas, entenda-se, memorizando conteúdos, maior e melhor será o desenvolvimento intelectual da criança.

O critério quantitativo de tempo escolar, parece ter relação direta com a questão da escassez e do sucateamento do ensino público. A falta de professores, ou seja, o absenteísmo docente, incomoda demais às famílias; as crianças perdem muitos dias letivos por causa de falta de professores, principalmente no ensino fundamental II.

Um dado importante sobre as expectativas populares em relação ao ensino, consiste em dizer que os moradores do Bolsão fazem comparações entre as escolas. E entre as escolas estaduais de Cubatão, por exemplo, os moradores do Bolsão preferem especialmente a escola

estadual de ensino médio Professor Ary de Oliveira Garcia, localizada na Vila Nova, bairro central de Cubatão. Muitas famílias se esforçam para mandar seus filhos para cursar o ensino médio nessa escola, inclusive comprometendo o orçamento familiar com passagens de ônibus.

As notícias não correm, voam em Cubatão! Assim, constroem-se os mitos sobre as boas escolas públicas. Escolas com um pouco de infraestrutura, com baixos índices de absenteísmo docente e com cara de escola, ou seja, próxima à imagem socialmente hegemônica de escola, “a velha e boa escola tradicional” ou “as boas escolas particulares”, num contexto em que prevalece o sucateamento das escolas públicas e a escassez, chamam a atenção da população.

Como havia anotado anteriormente, existe uma grande procura pela escola municipal do Bolsão 8. A procura parece ter a ver com a melhor infraestrutura oferecida pela Prefeitura, se comparada às condições de ensino nas escolas estaduais do Bairro. Assim, além da proximidade com a residência e da segurança que a escola possa oferecer às crianças (GHANEM, 1992), ao menos para a realidade do Bolsão, conta também a qualidade do ensino, ou aquilo que a população entende por qualidade.

A qualidade de ensino, para os moradores do Bolsão, está vinculada necessária mas não exclusivamente ao tempo em que a criança é mantida em atividades pedagógicas. Assim, essa lógica serve de parâmetro para se avaliar o bom professor. Para os moradores do Bolsão, a boa qualidade do ensino está também relacionada ao bom professor. E o bom professor deve atender a três exigências básicas, e em ordem de importância: (1) deve ser assíduo; (2) deve ser rígido, para manter a disciplina; (3) deve ser atencioso, dedicado e, se possível, amoroso com as crianças.

Se a assiduidade e a rigidez têm relação direta com a questão do tempo pedagogicamente necessário para que ocorra a aprendizagem, a atenção, a dedicação e a amorosidade têm relação com o cuidado com a criança. Assim, enquanto o cuidado tem a ver com o presente da criança, a aprendizagem diz respeito ao seu futuro.

É sabido que existem expectativas populares em torno dos aspectos utilitários da escolarização. E essas preocupações se tornam cada vez mais justificáveis na medida em que se agravam as condições materiais de existência das familiares operárias. Nesse sentido, as famílias se sentem prejudicadas pelo estado crônico de escassez e penúria ao qual seus filhos estão submetidos nas escolas públicas do Bairro.

Se por um lado, a avaliação desses pais e mães está pautada pela imagem socialmente hegemônica da escola e do ensino, por outro lado, a avaliação popular está pautada também por interesses imediatos e concretos (GRAMSCI, 2006; VALLA, 2011).

Por isso, perguntados sobre a situação ideal em relação à qualidade dos professores, a resposta costumava oscilar entre a manutenção do critério inicial e a possibilidade – talvez para esses pais e mães, fantasiosa, improvável – de unir as três qualidades no mesmo professor.

Para alcançar a qualidade ensino que almejam, ou simplesmente para se esquivar das cobranças da escola, pais e mães recorrem a três formas de intervenção, que podem ser utilizadas combinada ou separadamente. No enfrentamento com a escola, os moradores recorrem à deferência, à ameaça, à sedição e à ação anônima.

Na totalidade das situações em que tive oportunidade de observar, o enfrentamento da população buscava, mais ou menos explicitamente, evitar um conflito mais sério com o pessoal da escola. Daí o recurso às ações anônimas, como os abaixo-assinados e as manifestações coletivas. Buscava-se estabelecer de imediato um cenário de negociações. O campo de negociações poderia ser forçado, pelo recurso à ameaça ou à sedição, ou conquistado, por meio da deferência. Interessante observar que, dependendo das características pessoais de determinado funcionário, as táticas poderiam mudar; uma vez exitosa a ação, outras pessoas começavam a imitá-la.

De qualquer forma, é necessário deixar claro que todas essas artimanhas e influências da cultura, em sentido amplo e restrito, que caracterizam a participação política dos moradores do Bolsão na escola pública, estão subordinadas a um sentimento básico comum: o cuidado com os filhos. As crianças são, na verdade, e contraditoriamente, fatores de mobilização e desmobilização. Ao perceberem que seus filhos são bem tratados, a reação dos pais pode ser simplesmente se afastar da escola e não aparecer com frequência. Assim, o afastamento pode significar um elogio; é como se dissessem que confiam em deixar a criança na escola. Por outro lado, quando seus filhos estão em risco iminente ou são efetivamente prejudicados, a reação das famílias pode ser imprevisível.

Finalmente, caminhado para a conclusão desta pesquisa, é preciso reafirmar que as intervenções populares nas escolas públicas do Bolsão seguem uma lógica própria, um padrão de comportamento, muito parecido com as intervenções populares em outras esferas da vida cotidiana do Bairro.

O elemento central dessa forma de intervenção, que orienta as ações dos moradores, parece estar relacionado, principalmente, à eficácia da ação; está condicionado, portanto, a necessidades imediatas concretamente sentidas pelas pessoas. Entretanto, essas ações estão condicionadas também por expectativas historicamente construídas e comunitariamente compartilhadas.

Daí, que as “estratégias cotidianas de organização da vida, com valores, ações e relações em formação, aspectos fundantes da ação coletiva, que, no entanto, tornam-se intangíveis quando o foco é a organização já instituída” (VALLA; ALGEBAILLE, 2011, p. 32), sirvam de base para a mobilização “espontânea” dos moradores no atendimento das demandas por esporte, lazer e fé. A organização para o atendimento dessas necessidades e expectativas encontra-se na dependência de um forte sentimento de identidade e solidariedade.

Assim, em relação ao atendimento da demanda por educação, pode-se perguntar: as formas de ação popular utilizadas na organização dos protestos, das igrejas, dos clubes de futebol, do bloco de carnaval, são as mesmas utilizadas pela população para intervir nas escolas?

Sim e não. Sim, porque tudo indica que a cultura popular de participação política siga uma mesma lógica das ações. Assim, se há capacidade popular para a organização de festas, times de futebol, blocos de carnaval, igrejas, confraternizações, protestos, abaixo-assinados, mutirões de limpeza da Maré ou eleger um vereador, então, deve haver também capacidade para organizar o atendimento de necessidades e expectativas em relação às escolas.

De fato, a população do Bolsão demonstra que existe interesse dos moradores pela questão educacional. Isso ficou muito claro na luta dos moradores dos bolsões 7 e 9 pela reorganização de suas escolas. É latente, portanto, a capacidade de organização popular em torno de objetivos comuns.

No entanto, pode-se também responder que não à pergunta feita logo acima, afinal, parece não existir um sentimento de identidade tão forte entre a população e as escolas como existe entre a população e o Bairro.

REFERÊNCIAS

ABAIRRAMENTO de Cubatão. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2012. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/abairranm.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ABBAGNANO, Nicola. Pragmático. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 919-921.

ACAYABA, Cíntia; REIS, Thiago. 30 anos após o boom de anencéfalos, Cubatão (SP) registra poucos casos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º. set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2008/09/440328-30-anos-apos-boom-de-anencefalos-cubatao-sp-registra-poucos-casos.shtml>> Acesso em: 18 jan. 2015.

ALENCAR, Inácio de. Afinal, que é Maracangalha? **Manchete**, Rio de Janeiro, n. 250, p. 41-44, 02 fev. 1957. Disponível em: <<http://www.jobim.org/caymmi/handle/2010.1/13311>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ALIER, Verena Martinez; BOITO JR., Armando. 1974: Enxada e voto. In: CARDOSO, Fernando Henrique; LAMOUNIER, Bolivar. **Partidos políticos e eleições no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 243-263.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, [1970].

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Estadão/Klick, 1999.

ARENDT, Hanna. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARROYO, Miguel (Org.) **Da escola carente à escola possível**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ASPECTOS econômicos. **Prefeitura Municipal de Cubatão**. Disponível em: <<http://www.cubatao.sp.gov.br/historia/cidade/aspectos-economicos/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ATÉ segunda-feira, todos os moradores deverão ter deixado o bairro. **Jornal da Cidade**, Cubatão, 27 jun. 2008, p. 5.

AVANCINE, Sérgio Luis. **Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública**. São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

A VILA Parisi é riscada do mapa em Cubatão. **A Tribuna**, Santos, 24 mai. 1992. Caderno 1, p. A-12. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch014f.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual do que os outros. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BARBOSA, Américo; ALVES, Dirce. **Agenda 21**: uma história feita por muitas mãos. Cubatão: CIDE/CIESP, 2012.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte; KELLNER, Hansfried. La pluralizzazione del mondo della vita. In: SCIOLLA, Loredana. **Identità**: percorsi di analisi in sociologia. Torino: Rosenberg e Sellier, 1983.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOLSÃO 7. **Jornal Eletrônico do Novo Milênio**, Santos, 2012. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bbolsao7.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

BOLSÃO 7: moradores pedem melhorias. **Diário do Litoral**, Santos, 8 mai. 2015, p. 5.

BOLSÃO 9. **Jornal Eletrônico do Novo Milênio**, Santos, 2013. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bbolsao9b.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras operárias. 13. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo**: um estudo sobre a religião popular. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Decreto-lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1940, p. 2391. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BUROCRACIA retarda obras de conjunto. **A Tribuna**, Santos, 15 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bbolsao7b.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de et al. **São Paulo 1975**: crescimento e pobreza. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1982.

CAMPOS, Maria Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, 1982. Tese de Doutorado, FFLCH/USP.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida. 10. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O nacional e o popular na cultura brasileira**: seminários. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONJUNTO Habitacional João Paulo II. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2012. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bjoaopaulo.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CONSTRUÇÃO de conjunto vai começar. **A Tribuna**, Santos, 11 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bbolsao9.htm>>. Acesso em: 1º jan. 2015

CONVÊNIO traz ministro ao município. **A Tribuna**, Santos, 24 mar. 2004. Caderno 1, p. A-9. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bsmarcos.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015

COUTINHO, Ayres de Araújo. **Jd. São Marcos: Maracangalha. Acontece**, Cubatão, 13 abr. 2007. Seção Baixada & Litoral. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch104.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

COUTO, Joaquim Miguel. **Entre estatais e transnacionais**: o Polo Industrial de Cubatão. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CRIANÇA de 4 anos morre atropelada por um carro em Cubatão. **G1 Santos e Região**, Santos, 1º set. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2012/09/crianca-de-4-anos-morre-atropelada-por-um-carro-em-cubatao-sp.html>>. Acesso em: 1º mai. 2014.

CUBATÃO. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, [20--]. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CUBATÃO/SP. Decreto Municipal nº 9.410, de 15 de setembro de 2009. Declara como Unidades Espaciais de Pesquisa e Estatística (UEPE's) do Município de Cubatão, e dá outras

providências. Prefeitura Municipal de Cubatão. Disponível em:
<<http://ceaam.net/cbt/legislacao/decs/2009/D9410.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 3 ed. São Paulo: Ediouro, 2009

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia dos dilemas brasileiros. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. **A casa e a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1997b.

DAMIANI, Amélia Luisa. **Na busca das favelas o encontro do peão que permanece**: as favelas de Cubatão num quadro de desenvolvimento do centro petroquímico-siderúrgico. 1985. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **A vida fora das fábricas**: cotidiano operário em São Paulo (1920-1934). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DÉFICITE habitacional no município é de 15 mil moradias e se agrava a cada dia. **A Tribuna**, Santos, 28 jul. 2001. Disponível em:
<<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bbolsao7b.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015

DIÓXIDO de enxofre é a causa das malformações. **A Tribuna**, Santos, 16 set. 1982. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch014b.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

DRAMA dos animais do extinto jardim são marcos está chegando ao fim. **Reação Popular**, Cubatão, 24 out. 2008, p. 4.

ESCOLA de Cubatão vive um pesadelo. **Diário do Litoral**, Santos, 14 mar. 2014. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<http://www.diariodolitoral.com.br/conteudo/30139-escola-de-cubatao-vive-um-pesadelo>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

ESTADO entrega 320 casas. **A Tribuna**, Santos, 29 ago. 2013. Caderno 1, p. A-5. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bpqsonhos.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

EXPLOÇÃO, terror e mortes em Vila Socó. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 mar. 1984. Caderno 3, Geral, p. 22-23. Disponível em:
<<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch017a2.htm#02>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

EXPRESSO POPULAR, Santos, 09 abr. 2008, p. [?]. Disponível em:
<<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FAMÍLIAS vão mudar para o Bolsão 9 no mês que vem. **Expresso Popular**, Santos, 7 mar. 2008, p. 4.

FERREIRA, Cesar Cunha. Proposta inicial para a oficialização do abairramento de Cubatão. **Jornal Eletrônico Novo Milênio** (Estudo conduzido pelo geógrafo Cesar Cunha Ferreira, por solicitação do Jornal Novo Milênio). Cubatão, 2009. 146f. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/abairranm.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

FERREIRA, César Cunha; PASSERANI, Marildo. **Cubatão: a rainha das serras**. São Paulo: Noovha América, 2005.

FONSECA, Rosália Maria Costa; CARLOTTO, Mary Sandra. Saúde Mental e Afastamento do Trabalho em Servidores do Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 117-125, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 12 mar. 2015.

FONTES, Paulo. **Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66)**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FURTADO, Celso. **Formação econômica da América Latina**. Rio de Janeiro: LIA, 1969.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática: desafios para a ação coletiva de uma escola pública de Diadema**. São Paulo, 1995. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

GENRO, Tarso. Globalitarismo e crise política. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de mar. 1997. Caderno 1, Opinião, p. 3. Disponível em: <[HTTP://acervo.folha.com.br/fsp/1997/03/25/2](http://acervo.folha.com.br/fsp/1997/03/25/2)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

GERALDO Alckmin enfrenta protesto. **Diário do Litoral**, Santos, 29 ago. 2013, p. 1- 3.

GHANEM JR., Elie George Guimarães. **Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública**. 1992. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Reivindicações populares urbanas: um estudo sobre as associações de moradores de São Paulo**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. **A força da periferia: a luta das mulheres por creche em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012b.

GOVERNO entrega mais 481 moradias para famílias da Serra do Mar. **R7 Notícias**, 19 nov. 2011. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/governo-entrega-mais-481-moradias-para-familias-da-serra-do-mar-20111119.html>>. Acesso em: 18 jan 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura, folclore, gramática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUEVARA, Ernesto. **O socialismo humanista**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOGUE, Warren. New menace in Brazil's 'Valley of Death' strikes at unborn; miscarriages are increasing other matters given priority agency has power to fine. **The New York Times**, New York, 23 sept. 1980, p. A2. Disponível em: <<http://query.nytimes.com/gst/abstract.html?res=9A02EFDC1330E532A25750C2A96F9C94619FD6CF>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje**. São Paulo: Viamundo, 2003.

HOOGLART, Richard. **As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IASI, Mauro. Educação popular. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PCB/SP, 2007. p. 10-21.

JARDIM Nova República. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2014. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bnovarep.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

JARDIM São Marcos vai desaparecer através do Projeto Habitar Brasil. **Folha de Cubatão**, Cubatão, 22 jan. 2004, p. 1. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch053.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

JARDIM SÃO MARCOS. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2008. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bsmarcosb.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

JARDIM REAL. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2008. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bjreal.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

JASINSKI, Renata; PEREIRA, Luiz Alberto Amador; BRAGA, Alféio Luís Ferreira. Poluição atmosférica e internações hospitalares por doenças respiratórias em crianças e adolescentes em Cubatão, São Paulo, Brasil, entre 1997 e 2004. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 11, p. 2242-2252, nov. 2011.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969.

MCCARTHY, John; ZALD, Mayer. **The trends of social movements in America: professionalization and resource mobilization**. Morristown: General Learning Press, 1973.

_____. Resource mobilization and social movements. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 82, p. 1.212-1.241, 1977.

MAIA, Rousiley C. M. Atores da sociedade civil e ação coletiva: relações com a comunicação de massa. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 87-118, 2009.

MARSHALL, T[homas] H[amphrey]. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T[homas] H[amphrey]. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, 57-114.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Subúrbio: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha**. São Paulo: Hucitec; São Caetano: Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, 1992.

MARTINS, Maurício. Índices registram queda de violência na Baixada Santista. **A Tribuna**, Santos, 25 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.atribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/cidades/indices-registram-queda-de-violencia-na-baixada-santista/?cHash=747c33c323a2571af9ecc519f460a96d>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004a.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEAD, Georg H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MÉDICO é baleado e morto em frente a hospital após ter carro roubado. **G1 Santos e Região**, Santos, 30 nov. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2013/11/medico-e-baleado-e-morto-em-frente-hospital-apos-ter-carro-roubado.html>>. Acesso em: 1º mai. 2014.

MELUCCI, Alberto. **L'invenzione del presente**: movimenti sociali nelle società complesse. Bologna: il Mulino, 1991.

_____. **Il, gioco dell'io**: il cambiamento di sé in una società globale. Milano: Saggi/Feltrinelli, 1992.

_____. A experiência individual na sociedade planetária. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, n. 38, 1996, p. 199-221.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOISÉS, José Álvaro, ALIER, Verena Martinez. A revolta dos suburbanos ou “patrão, o trem atrasou”. In: MOISÉS, José Álvaro et al. **Contradições urbanas e movimentos sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1978, p. 13-63.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil**: compartilhamento da educação da criança pequena. 269 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOORE JR., Barrington. **Injustiça**: as bases sociais da obediência e da revolta. São Paulo: Brasiliense, 19[?].

MORADORES do Jardim S. Marcos começam a se mudar no dia 25. **A Tribuna**, Santos, 17 jun. 2008. Caderno 1, p. A-4.

MORTOS na Tragédia de Cubatão podem passar de 500. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 mar. 1984. Caderno 2, Geral, p. 21.

O'CONNOR, James. **USA**: a crise fiscal do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência imperfeita**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

_____. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

OMS coloca Cubatão de novo entre as mais poluidoras. **A Tribuna**, Santos, 29 set. 2011. Caderno 1, p. A-12. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch014s.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

O VALE da morte. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2013. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch014.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

PARSONS, Talcott. Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione. In: SCIOLLA, Loredana. **Identità: percorsi di analisi in sociologia**. Torino: Rosenberg e Sellier, 1983.

PINTO, Celma de Souza. **Cubatão: história de uma cidade industrial**. Cubatão: Ed. do Autor, 2005.

POLICIAIS militares são alvos de atentados durante o fim de semana. **A Tribuna**, Santos, 1º jun. 2015. Disponível em: <<http://www.atribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/policia/policiais-militares-sao-alvos-de-atentados-durante-o-fim-de-semana/?chash=2d9b232f56ca391ee35aa6b062de1938>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REFINARIA Presidente Bernardes de Cubatão (RBPC). In: Petrobras. **Nossas atividades**. Cubatão, 2014. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-presidente-bernardes-rpbc.htm>> Acesso em: 18 jan. 2014.

RETRATO DA REDE 2015. Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp). **Violência no local de trabalho**. São Paulo, p. 24-25, 2015.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**: crônicas. São Paulo: Martin Claret, 2007.

RODRIGUES, Jaime. **Alimentação, vida material e privacidade**: uma história social dos trabalhadores em São Paulo nas décadas de 1920 a 1960. São Paulo: Alameda, 2011.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **Religião e classes populares**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Segurança Pública do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Análise e Planejamento (CAP). **Estudos criminológicos**. São Paulo, 2004, v. 2.

_____. Secretaria da Habitação. Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU). **Produção Habitacional** (Cubatão). São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.cdhu.sp.gov.br/producao-new/producao-habitacional.asp?Pag=producao-habitacional&DestHab=1&municipio=284&Nome=CUBATAO>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SEGUNDA fase da construção de casas no Bolsão 8. **Cubatão – Governo com o povo**, Cubatão/SP, ed. 14, ano I, p. 1 e 4, ago. 1986 (2ª quinzena). Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bnovarep.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

NOVO bairro começa a mudar a realidade. **Cubatão – Governo com o povo**, Cubatão/SP, ed. 9, ano I, p. 1 e 4, jun. 1986 (1ª quinzena). Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bnovarep.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

SANTUCCI, Antonio. Neopragmatismo. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 827-828.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A Revolta da Vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SILVA, Fernando Teixeira da. **Operários sem patrões: os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras**. Campinas: Unicamp, 2003.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento econômico e evolução urbana: análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (Org.). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes/Cebrap, 1980.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

_____. **O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SOUZA, Rosa de Fátima. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Unicamp, 1998.

STOPPINO, Mário. Autoridade. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: UnB, 2007a. v. 1, p. 88-94.

_____. Poder. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: UnB, 2007b. v. 2, p. 933-943.

SZMRECSÁNYI, Tamás; SUZIGAN, Wilson (Org.). **História econômica do Brasil contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica; Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial, 2002.

TAUBE, Maria José de Mattos. **De migrantes a favelados: estudo de um processo migratório**. Campinas: Unicamp, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. 3 ed. rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TRAGÉDIA em Cubatão: explosão e 70 mortos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 fev. 1984. Caderno 1, Capa, p.1. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch017a1.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

TRAGÉDIA DIÁRIA: cientistas explicam porque Cubatão é um inferno. **Veja**, São Paulo, p. 54-56, 4 jul. 1984. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/ch014b.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

UNIÃO não libera verba para extinção de favela. **A Tribuna**, Santos, 22 jun. 2004. Caderno 1, p. A-10. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bsmarcos.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015

VALE da morte foi símbolo de Cubatão. **Valor Econômico**, 2012. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/2570976/vale-da-morte-foi-o-simbolo-de-cubatao>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

VALLA, Victor Vincent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 14 (Suplemento 2), p. 7-18, 1998.

_____. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, Victor Vincent; ALGEBAIL, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

VALLA, Victor Vincent; ALGEBAIL, Eveline. Classes populares no Brasil: uma pauta de questões no tempo. In: VALLA, Victor Vincent; ALGEBAIL, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 21-38.

VIEIRA, Adriana Fraga. **Maracangalha**: “vilarejo das desocupadas”: espaço de prostituição e boemia na região carbonífera catarinense. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILA HARMONIA ou Jardim Harmonia. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2012. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bvharmonia.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

VILA PARISI - extinta. **Jornal Eletrônico Novo Milênio**, Santos, 2013. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bparisi.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

VILA SOCÓ - Cubatão. **CETESB** - Companhia Ambiental do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://riscotecnologico.cetesb.sp.gov.br/grandes-acidentes/vila-soco-cubatao/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: UnB, 2009.

YUKIZAKI, Suemy. **Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: a participação fragmentada**. 2002. 225f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – MAPA BAIXADA SANTISTA

Fonte: IBGE. Malha digital dos municípios brasileiros, 2010.

Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982013000200002>. Acesso em: 25 dez. 2014.

ANEXO B – MAPA CUBATÃO

Bolsão: UEPE 11

Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/uepe00.htm>>

Acesso em: 20 jan. 2015.