Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LUIZ CARLOS FARAT JUNIOR

**ENTRE O JARDIM ÂNGELA E O CAPÃO REDONDO: UM ESTUDO SOBRE
FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONFLITOS**

São Paulo
2018

LUIZ CARLOS FARAT JUNIOR

**ENTRE O JARDIM ÂNGELA E O CAPÃO REDONDO: UM ESTUDO SOBRE
FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONFLITOS**

VERSÃO ORIGINAL

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maria Abud

São Paulo
2018

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

375.42	Farat Junior, Luiz Carlos
F219e	Entre o Jardim Ângela e o Capão Redondo: um estudo sobre formação de consciência histórica e conflitos / Luiz Carlos Farat Junior; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo: s.n., 2018.
	198 p.; grafs.; tabs.; anexos
	Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
	1. Consciência histórica 2. História (Estudo e Ensino) 3. Didática 4. Conflito 5. Periferia (São Paulo) I. Abud, Kátia Maria, orient.

Nome: FARAT JUNIOR, Luiz Carlos

Título: Entre o Jardim Ângela e o Capão Redondo: um estudo sobre formação de consciência histórica e conflitos

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À Larissa

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e carinho que recebi no decorrer de minha vida, com especial destaque para os meus pais Luiz e Dorinda.

À minha esposa Larissa pelo seu companheirismo, paciência e auxílio em todos os momentos da vida, sejam eles felizes ou difíceis.

À Ana Luiza que tanto me auxiliou com as revisões e conselhos para a consecução da qualificação e deste trabalho final.

Aos meus sogros pela ajuda prestativa.

À professora Doutora Kátia Maria Abud, minha orientadora, de certa forma, desde que fui seu aluno na licenciatura, pelo auxílio e orientação no trabalho, mas também pelos cafés e bate papos.

À amiga Ana Paula que tanto me ajudou durante esta pesquisa e foi fundamental para que eu chegasse no tema trabalhado.

À Professora Doutora Raquel Glezer pelas correções e sugestões na qualificação.

Aos companheiros do início desta jornada Henrique Pacini e Renato Luzio (*in memoriam*).

Ao padre James Crowe, ou padre Jaime, por ter me recebido de maneira tão simpática na Paróquia dos Santos Mártires.

Aos tantos que também me ajudaram durante esses anos em que me dediquei ao mestrado.

A todos os meus professores que me levaram a ser agora um professor.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I. ESTADO DA ARTE: DOS USOS E DAS FUNÇÕES DA HISTÓRIA.....	20
1.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SEUS TIPOS	25
CAPÍTULO II - CONCEITUAÇÃO DE CONFLITO: DAS DEFINIÇÕES À INSTITUCIONALIZAÇÃO EM SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS	30
2.1 OS CONFLITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA	34
CAPÍTULO III - A REDE E A ESCOLA	48
3.1 A REDE E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	48
3.2 A ESCOLA E OS ALUNOS	57
3.3 A TERRA: CAPÃO REDONDO	61
3.3.1 A escola.....	62
3.3.2 Renda e estrutura familiar	64
3.3.3 Os alunos.....	73
CAPÍTULO IV: A PROFESSORA.....	87
4.1 A MUDANÇA DA PERCEPÇÃO.....	99
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
BIBLIOGRAFIA.....	131
Apêndice 1 – Entrevista I – Professora Ivonete	135
Apêndice 2 – Entrevista II – Padre James Crowe	159
Apêndice 3 – Aula I	184
Apêndice 4 – Aula II.....	191

RESUMO

O presente estudo intenciona demonstrar como a formação da consciência histórica nas aulas de História se relaciona com conflitos dentro e fora da sala de aula. Para este fim, no campo teórico, foi utilizada a teoria de Rüsen sobre os tipos de consciência histórica, bem como um levantamento de outros autores sobre as principais visões acerca da questão dos conflitos. Feito o levantamento deste arcabouço teórico, passamos a analisar uma pesquisa qualitativa realizada em um colégio municipal de Ensino Fundamental II no distrito do Capão Redondo, Zona Sul da cidade de São Paulo. De fato, essa parte da dissertação busca demonstrar como as escolhas da professora acompanhada no decorrer do trabalho foram influenciadas pelo contexto de conflitos da região, com especial destaque pelo trabalho do padre James Crowe da Paróquia e Associação dos Santos Mártires. Com esse intuito, são analisadas entrevistas da professora e do padre e pesquisa etnográfica sobre os alunos, bem como aulas de História ministradas pela docente. Por fim, a partir da análise feita, procura-se demonstrar que as aulas de História podem se relacionar com conflitos locais de maneira a propiciar um meio estruturado para essas situações. Isso é possível na medida em que a formação de tipos mais complexos de consciência histórica possibilita uma compreensão e articulação maior dos alunos para lidarem com os conflitos ao seu redor e, em alguns casos, até mesmo resolvê-los.

Palavras-chave: Consciência histórica, História (Estudo e Ensino), Didática, Conflito, Periferia (São Paulo).

ABSTRACT

The present study aims to show how the formation of historical consciousness in History classes relates to conflicts inside and out of the classroom. For such, it has been used Rüsen's theory on types of historic consciousness and a review of several authors dealing with the main views on conflict issues. After such theoretical review, it has been analyzed a qualitative research made in a classroom of a municipal middle school (Ensino Fundamental II), located at the Capao Redondo district in the South area of the city of Sao Paulo. This section of the present dissertation seeks to show, indeed, how the teacher's choices were influenced by the context of conflicts in the area, especially by the work conducted by the catholic priest James Crowe from the Paróquia e Associação dos Santos Mártires. With this mindset, interviews with both the priest and the teacher have been analyzed as well as an ethnographic research on the students and History lessons taught by the teacher. Lastly, from such analysis, it has been sought to demonstrate that History classes can relate to local conflicts in a way to provide a structured environment for such situations. This has been made possible because the emergence of more complex types of historical consciousness provides the students with a better understanding and articulation to deal with conflicts surrounding them and even, in some cases, to solve these conflicts.

Keywords: Historical Consciousness, History (Study and Teaching), Didactics, Conflict, Outskirts (São Paulo).

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo	48
Tabela 2: Divisão das classes sociais Capão Redondo X Zona Sul.....	64
Tabela 3 - Escolaridade Capão Redondo X Zona Sul.....	72
Tabela 4 - Religião - Capão Redondo X Zona Sul	85
Gráfico 1- Renda familiar.....	65
Gráfico 2 - Quais desses benefícios sociais a família recebe	66
Gráfico 3 - Na família, quem são os responsáveis pelo orçamento financeiro	67
Gráfico 4 - O aluno mora com.....	68
Gráfico 5 - O responsável pela família trabalha	69
Gráfico 6 - A família mora em	70
Gráfico 7 - A família mora em	71
Gráfico 8 - Tipo de construção das residências	71
Gráfico 9 - Escolaridade do (s) responsável (is).....	73
Gráfico 10 - Cor da pele	76
Gráfico 11- Há quanto tempo mora nesta mesma residência	77
Gráfico 12 - A distância percorrida para chegar à escola	78
Gráfico 13 - O meio de locomoção utilizado para chegar a escola é.....	78
Gráfico 14 - A matrícula nesta escola aconteceu devido	79
Gráfico 15- O aluno no seu tempo livre costuma	80
Gráfico 16 - Com quem o aluno fica quando não está na escola.....	81
Gráfico 17 - Quando assistem televisão os programas preferidos são.....	82
Gráfico 18 - As leituras preferidas são.....	83
Gráfico 19 - A religião da família é	84
Gráfico 20 - A família quando sai para passear costuma, principalmente	86

O menino que não

João era um menino que não.

*Uns sabiam tudo na ponta da língua, mas
João, não.*

*Uns tinham recompensa quando
mereciam, mas João,
não.*

*Uns obedeciam quando lhes convinha,
mas João, não.*

*Uns até que teriam algum jeito, mas João,
não.*

*Uns ostentavam o mínimo sustento, mas
João, não.*

*Uns enriqueciam com o trabalho (dos
outros), mas
João, não.*

*Uns continham-se ao serem massacrados,
mas João, não.*

*Uns tinham medo de pegar em armas, mas
João, não.*

Um dia, João sonhou em ser sim.

Bem na hora passou um camburão.

*João era um dos dois suspeitos na
esquina.*

Um tinha documento, mas João, não.

Sandro Lima

INTRODUÇÃO

Primeiramente, acredito que seja importante estabelecer a relação da minha carreira com a opção pelo meu estudo de mestrado. Como professor, sempre fui bastante preocupado com a reflexão sobre a finalidade da minha atividade, a importância de levá-la à frente e, em alguns momentos, até questionando se deveria manter-me neste caminho, diante da crescente desvalorização do papel do professor e da escola em nossa sociedade e da precarização de nosso trabalho. E a frase que não saía da minha cabeça era a mesma que Marc Bloch ouviu de seu filho: “[...] me explica para que serve a História (BLOCH, 2001, p. 41).”

Desde cedo em minha carreira docente, busquei junto aos meus alunos uma resposta para essa questão, que não é só teórica, mas também de fundo prático, visto que se refletiria na formação de cada aula, dos conceitos, dos conteúdos e até da seleção do que seria relevante ou não. Na minha experiência como professor, logo vi que era necessário adequar aquilo que buscamos às limitações de tempo, ao corpo discente e também aos nossos limites físicos.

Lembro-me das primeiras aulas na série que hoje corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental II, em que costumava pedir aos alunos, logo na primeira aula, que viessem até a lousa escrever algo sobre a expectativa que possuíam sobre o que iriam aprender, momento no qual cada um deles preenchia uma parte do quadro. As respostas eram desde as mais tradicionais até as mais inusitadas. Alguns escreviam nomes de personagens históricos (Tiradentes, Dom Pedro etc), outros, fatos como o Descobrimento do Brasil e a Segunda Guerra Mundial, mas alguns iam além e escreviam sobre dinossauros, história do "mundo todo" e do "planeta Terra". O desafio nessas horas era não frustrar as expectativas dos alunos com relação aos temas que

esperavam aprender. Contudo, era preciso tornar inteligível a um estudante na faixa dos dez anos que trabalharíamos com o ser humano, suas realizações e transformações, enfocando como aqueles eventos, fatos, nomes e dados se relacionam com nossa vivência cotidiana e com a construção da nossa realidade. Começava, dessa forma, a minha própria construção como professor.

Depois de dez anos, tendo atuado no Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Cursos pré-vestibulares e modalidades de ensino a distância, no ensino público e no privado, pensei que era o momento de ir além. Busquei novamente a Universidade de São Paulo, onde fiz minha graduação, para fazer um balanço desses anos e mesmo projetar o que pretendo para o meu futuro, com a experiência acumulada em sala de aula. A escolha da faculdade de Educação, como espaço para o meu Mestrado, não foi aleatória, pois me vejo, acima de tudo, como professor de História e é nessa função que me realizo como profissional e como ser humano.

No momento de redigir o projeto, comecei pelas leituras recomendadas por minha professora de Metodologia da História na graduação, Professora Dra. Kátia Maria Abud, docente esta que, logo nos meus primeiros anos como professor, me indicou as dissertações de Mestrado de Regina Ribeiro e Ronaldo Cardoso Alves. Estudos que foram essenciais para que eu começasse a me familiarizar com as discussões sobre as questões de consciência histórica.

Não digo que a experiência de voltar a estudar e refletir sobre a minha profissão, seja por meio de textos e disciplinas ou da conversa com outros colegas do meio acadêmico, tenha sido sempre confortável, aliás senti um incômodo enorme e significativo que me fez reavaliar uma série de temas e de questões que trabalho em sala de aula e também minha postura com relação aos conteúdos trabalhados. De igual modo, a rotina de estudos e trabalho foi cansativa e, em alguns momentos, cheguei até

mesmo a pensar se conseguiria mantê-la até o fim. Entretanto, é gratificante saber que muito do que vi, ouvi, pensei e falei nesses dois anos tornou-me mais consciente e capaz como professor.

Do meu tema original, apresentado na seleção de candidatos para o Mestrado, pouco restou. Os três anos de formação, aulas e discussão me propiciaram novos horizontes e possibilidades de trabalho e um novo assunto ocupou grande parte de minhas leituras e discussões: conflitos, tema relevante em nosso momento atual, fundamental nas aulas de História, na construção de identidades e presente em nossas vidas.

Desde 2008, os conflitos sociais e políticos parecem recrudescer e o otimismo inicial do século XXI foi esmagado pela crise econômica mundial. Este fato agravou ainda mais a desigualdade social e a insatisfação generalizada, levando à eclosão de movimentos, tais como: Primavera Árabe (em países considerados de cultura árabe como Tunísia, Egito, Síria, entre outros); *Occupy Wall Street* (nos Estados Unidos), Juventude à Rasca (Portugal); manifestações na praça do sol em Madri; dentre outros movimentos na Turquia, no Irã e no Brasil.

Em nosso país, o mesmo aconteceu tardiamente, mas, em 2013, não foram poucos os que ficaram surpresos com os milhões de cidadãos que saíram as ruas em busca de mudança. O primeiro movimento a atrair pessoas para as ruas foi o do Passe Livre, no qual cenas de violência contra pessoas se manifestando não mais podiam ser escondidas, afinal, com um *smartphone* no bolso, qualquer um podia denunciar, se não pelos meios de comunicação tradicional, pela chamada mídia alternativa que podia ser divulgada por redes sociais que tornavam instantâneo o acesso de milhares de pessoas a novas imagens e informações. Indaguei-me se o ensino de História auxiliaria de alguma forma na compreensão desses movimentos pelos alunos.

Questionava também qual o papel da escola e do professor de História dentro das instituições de ensino e se o tipo de conhecimento específico com o qual trabalhamos contribui para a formação da consciência histórica. Construimos com os alunos o instrumental para que este possa se posicionar com relação às suas escolhas, para que ele perceba que sua realidade não é medida para o mundo e que sua História se conecta com a de bilhões de outras pessoas?

De acordo com Hobsbawm, a:

[...] destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (1995, p. 13).

O estabelecimento desses mecanismos sociais de relação entre a experiência de gerações vai além da busca de métodos de ensino, mas procura estabelecer a natureza do pensamento histórico, sua relação com a sociedade como um todo e a consideração das ideias dos alunos em meio a uma cultura histórica. Ainda leva em conta uma concepção ampliada de Didática que, no ato de ensinar, deixa clara a: "[...] influência dos meios midiáticos, as relações políticas e culturais, as tradições e memórias coletivas presentes nas manifestações das ideias e dos quadros interpretativos dos alunos via narrativa histórica" (BAROM, 2016, p. 75).

Para a realização da pesquisa, procurei uma escola na Zona Sul de São Paulo, no extremo oposto do lugar em que moro, a Zona Norte. A escolha de uma região diferente da que mais conheço não foi aleatória, na medida em que envolveu a consciência, advinda de diálogos com amigos docentes, de que existem iniciativas maduras em tal espaço urbano que seriam de extrema relevância para a pesquisa que buscava realizar.

Cabe ressaltar, que a pesquisa em sala de aula junto com professores impõe

grandes dificuldades e demanda paciência e perseverança. Cheguei a visitar outras escolas para a realização do trabalho e não posso afirmar que fui sempre bem recebido. Considero compreensível uma parte da resistência de escolas e colegas de profissão nesse sentido, o magistério como um todo tem sido bastante atacado e, muitas vezes, injustiçado. Movimentos de intolerância tentam cercear a nossa atividade e liberdade intelectuais, existe o medo da exposição e de como o que fazemos em sala de aula pode ser percebido pelos outros fora do contexto apropriado.

Imagino que são poucas as profissões que passam pelo crivo de pesquisas que analisam minuto a minuto o que é feito ou como nos portamos. Também ouvi de professores a desconfiança por parte da gestão da escola de que utilizemos os alunos meramente como “cobaias” de um experimento a serem descartadas ao final do estudo. Gosto de imaginar que não procedi desta maneira e que busquei o respeito à dignidade dos alunos e professores e, em muitos momentos, coube o exercício de tentar compreender a posição do outro que não é o pesquisador.

Felizmente, encontrei espaço para a pesquisa e a cooperação que me permitiram ir adiante. Agora, ao final da escrita, percebo o quão rica foi a experiência da visita a esses colégios e como esta dissertação deve muito não apenas aos aspectos em que recebi colaboração, como também aos lugares em que não fui tão bem recebido. Isto tanto para a análise aqui desenvolvida quanto para a minha formação humana, por mais frustrante que às vezes tenham sido algumas dessas experiências.

Assim sendo, essa dissertação tem como objetivo entender como a consciência histórica e os conflitos se relacionam no fazer diário do professor de História. A reflexão para tanto veio a partir da leitura e da reflexão sobre o papel da Didática da História, das teorias sobre conflitos e da análise da realidade de uma professora da Zona Sul de São Paulo e do contexto em que está inserida.

Este estudo é organizado em quatro capítulos que dialogam entre si na construção da análise proposta. No primeiro, começaremos com a frase que provoca a base para o livro de Marc Bloch *A Apologia da História ou o ofício do historiador* (2001) e suas contribuições sobre o tema, que foram fundamentais como ponto inicial da formulação deste mestrado. Em seguida, temos um aporte teórico contendo autores do campo da didática da História, tais como: Jörn Rüsen e os tipos de consciência histórica; Klaus Bergmann sobre as tarefas que competem à Didática da História; e Peter Lee e seu entendimento do conhecimento histórico como experiência vicária. Dentre eles, Rüsen fornecerá os principais argumentos teóricos de análise, motivo pelo qual terá a sua teoria esmiuçada com mais detalhes em uma subdivisão específica no momento oportuno.

No segundo capítulo, teremos a oportunidade de discutir como diferentes autores se posicionaram frente à questão dos conflitos em nossa sociedade em um levantamento geral sobre os estudos deste importante conceito. Discussão esta que buscará explicitar os diferentes posicionamentos frente à origem deste fenômeno, se são aceitáveis ou não, bem como as possibilidades de sua institucionalização. Como aprofundamento, refletiremos acerca da formação da consciência histórica e da questão dos conflitos que envolvem professores, alunos e igualmente elementos que normalmente não cogitamos. Será a partir deste capítulo que os conceitos de conflito para análise dos dados da pesquisa serão expostos e explicados.

No terceiro capítulo, referente à rede e à escola, será apresentado primeiramente um breve resumo sobre a rede de ensino municipal de São Paulo e os Direitos de Aprendizagem. Este documento foi selecionado para discussão por ser significativo enquanto criação coletiva dos professores de História da rede municipal, além de ser considerado uma conquista pela professora acompanhada durante a pesquisa. Guarda,

assim, relações com a maneira a partir da qual ela trabalha com a formação da consciência histórica, tendo chegado mesmo a render discussões junto a este pesquisador sobre as possíveis articulações do documento.

Ainda no terceiro capítulo, faremos algumas ponderações sobre o Capão Redondo, região onde se insere a unidade escolar visitada, bem como sobre a escola escolhida, acrescidas de dados etnográficos sobre os alunos e suas famílias. Estes são pontos fulcrais para a compreensão, no capítulo seguinte, das escolhas da professora e dos fatores que a levam a se identificar com seus alunos.

Na construção do perfil discente da escola e da caracterização da região, utilizaremos dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017, elaborado pela gestão escolar e pelo corpo docente a partir de pesquisa interna. Este tipo de projeto é comum a todas as escolas da rede e têm por objetivo melhor orientar a atuação dos professores e gestores, sendo que cada unidade escolar escolhe os itens a serem pesquisados e como os alunos irão responder.

Na escola pesquisada, a fim de embasar o seu PPP, foi elaborado um questionário com 31 perguntas sobre a situação socioeconômica das famílias e interesses relacionados com cultura, esporte e lazer dos estudantes. Ele foi respondido por 349 alunos compondo um material que intenciona traçar o perfil da comunidade atendida pela unidade escolar em questão. Após a leitura deste documento, selecionamos os principais dados utilizados e eles constarão no decorrer da análise sequente e as informações complementares serão anexadas ao fim do trabalho.

Também utilizaremos a pesquisa realizada pelo jornal Folha de São Paulo, intitulada DNA Paulistano, realizada pela última vez no ano de 2012. Neste segundo levantamento, temos dados sobre a satisfação com o distrito e questões socioeconômicas que julgamos relevante para a presente pesquisa.

No capítulo quatro, o foco é a professora, levando em consideração a construção da consciência histórica dela e dos alunos. Parte essencial desta parte do trabalho é o exame de como conflitos locais estimularam a busca de respostas por parte da comunidade local e como estas influenciaram e modificaram o trabalho da professora. Neste capítulo, devido às delimitações de espaço e de tema da presente dissertação, será traçado um panorama geral das iniciativas surgidas na região nos últimos anos, com especial destaque para a sociedade dos Santos Mártires e a atuação do padre James Crowe, ações estas que tiveram como epicentro a região do Capão Redondo e do Jardim Ângela.

A quem for ler esta dissertação de mestrado, cabe ressaltar que foi escrita por um professor de História depois de catorze anos de trabalho em sala de aula. Em diversos momentos tal elemento salta aos olhos e é perceptível na interpretação dos dados e no olhar sobre o tema. Assumo responsabilidade por esse viés e me orgulho dele.

CAPÍTULO I. ESTADO DA ARTE: DOS USOS E DAS FUNÇÕES DA HISTÓRIA

*Se eu fosse antiquário, só teria
olhos para as coisas velhas. Mas
sou um historiador. É por isso que
amo a vida.*

Henri Pirenne¹

O presente trabalho envolve o estudo sobre como conflitos e questões específicas do entorno da escola interferem na construção da consciência histórica. Podemos afirmar que esta influência se dá de forma indireta, pela própria vivência e experiência cotidiana, mas também de forma direta, como guia nas escolhas do professor de História, durante o processo de educação formal. E é a partir desta intencionalidade e escolhas do professor, que ocorrem transformações no direcionamento das aulas, na escolha dos temas e no caminho para a formação da consciência histórica.

Para a aplicação desses conceitos, é de extrema importância que essas relações não se baseiem no senso comum, mas sim a partir do que já foi estudado e sistematizado por diversos autores a este respeito. Para tanto, cabe traçar um pequeno histórico sobre como a disciplina História foi problematizada no decorrer dos últimos dois séculos em oposição ao período pré-moderno, bem como as formas pelas quais sua aplicação e utilidade foram pensadas para a sala de aula nas derradeiras décadas do século XX e início do século XXI por teóricos preocupados com a formação da consciência histórica.

¹ Henri Pirenne teria dito esta frase em Estocolmo na companhia de Marc Bloch que a cita em *Apologia da História* (2010, p. 65).

Nos séculos antecedentes à modernidade, a preocupação principal daqueles que se dedicavam à História era reunir experiências e fatos vividos por outras pessoas para que fossem utilizadas como referência na tomada de decisões. Desta forma, o fundamental era a instrução baseada na tradição e reprodução dos modelos existentes, o que era considerado o ideal na "*Historia Magistra Vitae*" (CARDOSO ALVES, 2014, p. 323).

Tal modelo foi utilizado e defendido até a Idade Moderna quando as reformas religiosas, o Iluminismo e as revoluções o transformaram, aumentando o protagonismo do ser humano e redefinindo suas expectativas:

Na época moderna a História emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não mais compôs-se dos feitos e sofrimentos dos homens, e não contou mais a estória de eventos que afetaram a vida dos homens; tornou-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu exclusivamente à raça humana. (ARENDT, 2014, p. 89)

Cardoso Alves, ao comentar a análise feita por Koselleck, referente às concepções iluministas, afirma que o caráter processual da História acabou por dar protagonismo ao ser humano e à sua capacidade de não apenas repetir, mas criar novas soluções, modificar o seu presente e criar novas possibilidades para seu futuro (cf. CARDOSO ALVES, 2014, p. 325). Todavia, no senso comum, a percepção de que devemos aprender sobre o passado para evitar repetir seus erros ainda é predominante. O caráter prescritivo de fatos e acontecimentos históricos ainda encontra eco, inclusive entre professores, para a análise e justificativa das temáticas trabalhadas em sala de aula. Um exemplo é a quantidade de vezes em que se escuta, ao pontuar os motivos da derrota de Hitler na União Soviética, que ele não havia estudado História, não tinha aprendido com a derrota napoleônica na Rússia. Não existe a percepção de que são fatos diferentes em suas características e problemas, mas regras atemporais retiradas de acontecimentos históricos.

Nos séculos XIX e XX, a disciplina passou, como tantas outras, por modificações na tentativa de se enquadrar como ciência. A transição foi bastante dura e difícil, pontuada por reavaliações periódicas das suas finalidades, métodos de trabalho, aplicação, erudição e fontes. Algo que fez com que Marc Bloch escrevesse:

Pois a História não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do reconhecimento racional. Ou para dizer melhor, velha sob a forma embrionária da narrativa, de há muito apinhada de ficções, há mais tempo ainda colada aos acontecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, como empreendimento racional de análise, jovem. (2002, p. 47)

"Uma ciência na infância" de seu desenvolvimento como empreendimento racional de análise, que no decorrer do século XIX e início do XX, perdeu grande parte da sua ligação com a vida prática. No período moderno, o conceito de *Historia magistra vitae* tão presente no século XVIII foi simplesmente descartado sem que nada fosse colocado em seu lugar, criando um enorme vazio de função.

Esse hiato levou a um processo em que o eixo de preocupação do historiador se deslocou da Didática da História, fundamental para o modelo anterior, em direção à metodologia da pesquisa histórica (RÜSEN, 2014a, p. 25). Como consequência, na Alemanha da década de 1950, muitos historiadores acreditavam que este era um campo de conhecimento legítimo apenas por existir (p. 27).

A Didática da História e o ensino foram vistos como algo menor, separando-se da pesquisa, e o professor deixou de interferir na produção do conhecimento, limitando-se a reproduzir o que era feito por outro, aquele que conduzia os estudos acadêmicos (RÜSEN, 2014a, p. 27).

Esse vazio de função e descolamento da realidade cotidiana e funcional da Ciência da História passou a ser questionado por professores, alunos, pais e a própria sociedade. Não se via relevância na dedicação a um conhecimento visto como

repetição e memorização de datas e fatos, a erudição como mera ilustração também parecia estéril e não indicava uma solução.

Já denunciava Marc Bloch a falta de contato do estudo da História com o presente em 1944: "Alguns, estimando que os fatos mais próximos a nós são, por isso mesmo, rebeldes a qualquer estudo verdadeiramente sereno, desejavam simplesmente poupar à casta Clio contatos demasiadamente ardentes (BLOCH, 2002, p. 61)". E advertia: "Ao se prolongar aqui o erro sobre a causa, como acontece quase necessariamente na ausência da terapêutica, a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação" (BLOCH, 2002, p.63).²

No último quarto do século XX, alguns historiadores buscaram restabelecer a importância da História e especificamente da didática da História na vida prática, com peso próprio, reconectada com a produção científica e acadêmica (RÜSEN, 2014a, p. 31), com o objetivo essencial de investigar o aprendizado histórico (p. 39).

O caminho da valorização dessa posição passou pela tomada de consciência de que o ensino de História possui especificidades que o diferenciam de outros componentes curriculares, o que o afasta das teorias gerais da Educação e o aproxima da Teoria da História. Sendo a didática do ensino de História de importância capital para a sociedade, como bem observa o historiador Klaus Bergmann:

A Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta. (BERGMANN, 1989, p. 34)

² Vale lembrar que outros historiadores também se indagaram sobre a importância do conhecimento histórico e sua relevância, como por exemplo: Braudel, Fernando Novaes, Hobsbawm, Hayden White, Johan Huizinga, Le Goff, Lucien Febvre, Paul Veyne, Peter Burke etc. Contudo, dada a brevidade deste aporte teórico, concentrar-nos-emos em alguns historiadores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Peter Lee etc.

Jörn Rüsen, pensador alemão, é um dos mais influentes teóricos no desenvolvimento da Didática da História e pesquisa sobre a formação da consciência histórica atualmente. Seus estudos inspiraram outros pesquisadores na Europa e Brasil a perseverarem neste caminho de reposicionamento da importância do saber histórico e de sua função.

Também merecem destaque: Klaus Bergmann, alemão, autor da citação na página anterior que afirma a importância do conhecimento histórico alinhar-se com as necessidades legítimas de orientação da sociedade; a professora portuguesa Isabel Barca, da Universidade do Minho, que orienta trabalhos relativos à formação da consciência histórica e didática da História com ativo intercâmbio com pesquisadores brasileiros e de ex-colônias portuguesas na África; Peter Lee, inglês, com sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento histórico no ensino de História; e Nicole Tutiaux-Guillon, francesa, professora da Universidade em Ciências da Educação - IUFM Nord Pas de Calais-Université d'Artois.

No Brasil, diversos grupos de pesquisa tem se dedicado ao tema do ensino de História, como o da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenado pela docente Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, reunido no LAPEDUH; o projeto Jovens e a História contido no grupo GEDHI - Grupo de Estudo em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná) e o projeto Zorzal³ que preconiza atividades conjuntas de pesquisa, docência, publicação e divulgação desenvolvidas por pesquisadores do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (cf. BAROM, 2016, p.74)⁴.

³ Zorzal: palavra da língua espanhola para o sabiá-laranjeira ou *Turdus rufiventris*, uma ave que habita os países do MERCOSUL e em outros países da América do Sul ao mesmo tempo em que é uma ave nacional do Brasil.

⁴ Em seu texto, intitulado "As publicações do projeto Jovens e a História (2007-2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões", Barom faz um apanhado geral sobre as diferentes pesquisas realizadas no Brasil e na América Latina acerca do ensino de História.

1.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SEUS TIPOS

A consciência histórica envolve todas as formas de pensamento histórico e por meio dela é possível entender o passado como história. Sua função é estruturar o conhecimento histórico para através dele ocorrer a compreensão do presente e mesmo a reflexão sobre o futuro. E é pela articulação destas três temporalidades que ela se constitui, o que a torna intrincada (RÜSEN, 2014a, p. 36-37).

Ao conjunto de competências utilizadas para orientar historicamente a nossa vida prática, podemos dar o nome de "competência narrativa da consciência histórica" (RÜSEN, 2010c, p. 103).

Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. (RÜSEN, 2010c, p. 103-104)

Como o processo de aprendizado não é algo acabado ou fixo, mas sujeito a transformações que criam a "constituição narrativa de sentido" (RÜSEN, 2010c, p. 104), ele torna-se fundamental na formação da identidade social e individual de cada um (RÜSEN, 2014a, p. 35). Também, podemos afirmar que a História tem por função orientar "a vida prática através do tempo" (RÜSEN, 2014a, p. 37), influenciando nas decisões que as pessoas tomam no seu dia-a-dia e a maneira como reagem a diferentes situações.

Segundo Peter Lee, essa orientação se daria pelo conhecimento histórico a ser entendido como experiência vicária⁵, auxiliando a formação da consciência histórica

⁵ O conceito de "experiência vicária", como veremos, refere-se às sensações, às emoções e aos conhecimentos que se adquirem através da observação da experiência de outras pessoas.

e a orientação do aluno no seu dia-a-dia, possibilitando que ele saiba lidar da melhor forma possível com cada nova situação:

A experiência adquirida pela história é vicária: de maneira óbvia, é de segunda mão. Pessoas que leem sobre (ou mesmo pesquisam) modos diferentes de vida não os vivem por causa disto e seguir o caminho de negociações diplomáticas não significa estar engajado na diplomacia. Mas, procurando entender por que as pessoas fizeram como fizeram e por que a diplomacia procedeu de tal forma, uma pessoa pode expandir o leque de situações com que está equipado para reconhecer e o leque de possibilidades que está preparado para encontrar. (LEE, 2011, p. 38)

A preocupação com a formação da consciência histórica aparece, então, como legítima parte na construção da identidade de cada indivíduo e na forma como lidamos com nossas escolhas cotidianas. Leva-nos a refletir sobre a origem e a história dos problemas que nos afligem e pode ser considerada essencial na emancipação individual (BERGMANN, 1989, p. 38).

De acordo com Rüsen, existem quatro tipos de consciência da História, que se entrecruzam em nossa vida cotidiana e no ensino de História e que podem nos auxiliar nas análises do campo de didática (RÜSEN, 2014b, p. 62-63).

"A consciência da história tradicional" (RÜSEN, 2014b, p. 63) é marcada pela manutenção e reprodução da tradição, dos aspectos morais e culturais de uma dada sociedade que não podem ser relativizados, pois a estabilidade é ponto fundamental para a tradição mesmo com a passagem do tempo. Os indivíduos se guiam na "orientação da vida exterior" (p. 63) por aquilo que é preestabelecido pela sociedade e considerado válido por todos. Na "orientação da vida interior" (RÜSEN, 2014b, p. 63) existe a interiorização dos modelos culturais e de vida por mimese.

Na "consciência da história do tipo exemplar" (RÜSEN, 2014b, p. 63), mais importante do que as tradições são as regras. A História é vista como exemplar, definidora de regras e comportamentos que servem de ensinamento para as outras

gerações, utilizando o modelo de *historiae vitae maestrae*⁶ (RÜSEN, 2014b, p. 65). Neste conceito, as regras e valores são extraídos de diferentes momentos históricos, e utilizados de forma atemporal como guia na "orientação da vida interior" e "exterior" (RÜSEN, 2014b, p. 65-66).

Com a "consciência da história do tipo crítico" (RÜSEN, 2014b, p. 63), existe a negação e relativização do padrão moral e das regras da sociedade. Na "orientação da vida exterior e interior" (p. 63), o indivíduo coloca seus próprios conceitos como referência ao lidar com obrigações que a sociedade lhe impõe, não aceitando imposições que não acredita que são suas, a despeito do que a sociedade diz. É estabelecida uma postura com relação à História de "contranarração" (p. 63), em que o indivíduo constrói sua identidade pela "força da negação" (p. 67).

Finalmente, temos a "consciência da história do tipo genético", em que existe a percepção de que os valores morais e as regras variam no decorrer do tempo e são sujeitos à temporalidade. Os modelos culturais e de vida se transformam para manter sua validade na sociedade. Na "orientação da vida exterior", existe o diálogo com diferentes pontos de vista na construção de seus próprios conceitos que serão aplicados na "orientação da vida interior" (RÜSEN, 2010, p. 63). O indivíduo é consciente do passado e o utiliza para a orientação de sua vida no presente, ao projetar o que possui como meta para o futuro.

[...] Permitimos que a História faça parte do passado; no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro. A mudança temporal se despojou de seu aspecto ameaçador e se transformou no caminho no qual estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica. [...] Neste modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações "modernas" mais positivas. (RÜSEN, 2014b, p. 69)

⁶ Tradução do latim: História como mestra da vida. (RÜSEN, 2014b, p. 65. Tradução de própria lavra).

Tirando o primeiro modelo de consciência, a tradicional, cada fase do desenvolvimento da consciência histórica necessita da anterior. A ordem apresentada, portanto, não é aleatória (cf. RÜSEN, 2014b, p. 72). Dentro da educação, o ideal é transpor as duas primeiras formas de consciência histórica e alcançar o tipo "crítico" e "genético", o que normalmente é muito mais difícil tanto para alunos quanto professores (cf. RÜSEN, 2014b, p. 74).

Nesse sentido, um aluno brasileiro que conhece o passado de sua família como imigrante pode ter um novo olhar ao ter acesso ao conhecimento histórico da chegada de outros grupos que formam a nossa sociedade. A consciência de que sua história pessoal e familiar pode ser relacionada com a de pessoas de diferentes etnias, religiões e origens pode permitir um maior entendimento da alteridade, basilar para a tolerância e o respeito. E, mesmo que esta memória pessoal seja obscura, a aula de História pode dar vida, voz, para aqueles que normalmente não são ouvidos.

Na cidade de São Paulo temos uma diversidade significativa de alunos vindos de outras regiões do Brasil, de países vizinhos como a Bolívia e o Paraguai, refugiados sírios, entre tantos outros que precisam de orientação dentro de uma nova realidade, bem como necessitam de solidariedade e acolhimento. Por meio do trabalho nas aulas de História, da preocupação com a formação da consciência histórica "crítica" e "genética", é possível levar em conta o conhecimento prévio destes estudantes, oriundos de tradições culturais diversas e criar condições para sua integração.

Também, possibilita-se a ponderação do que é ser humano, do que podemos ser ou vir a ser, na medida em que nos capacitamos para lidar com o mundo, deixando claro que:

[...] a afirmação é que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui tanto o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido. (LEE, 2011, p. 40)

O instrumental fornecido por Rüsen sobre os tipos de consciência histórica será de imprescindível importância na análise a ser realizada nas entrevistas e nas aulas que compõem este trabalho. Em diversos momentos, ele se evidencia na fala, nas reações e na busca de referências da professora acompanhada durante a pesquisa e na maneira como os alunos interagem com ela. Também, esta tipologia está viva em muitas das experiências acumuladas no decorrer da minha experiência e de diversos fatos ocorridos com amigos e colegas, que serviram como referência prática e manifestação da importância desses conceitos. E é por meio desses tipos que poderemos elucidar como as diferentes percepções sobre a realidade são construídas em nossas aulas e apresentam fatores essenciais de norteamo de nossas decisões.

Da mesma forma, a partir das questões levantadas sobre a Didática da História e a formação da consciência histórica, acreditamos que seja fundamental a preocupação sobre a participação dos conflitos nas aulas de História e da sua presença durante todo o processo didático. Isto posto, é premente que articulemos uma conexão entre este fato e a construção da consciência histórica, que não se faz de maneira alguma de forma pacífica ou passiva pela simples aceitação do aluno.

CAPÍTULO II - CONCEITUAÇÃO DE CONFLITO: DAS DEFINIÇÕES À INSTITUCIONALIZAÇÃO EM SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Segundo o dicionário *Houaiss*, conflito pode ser definido como:

- 1 profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes <c. gerações> <c. árabe-israelense>
- 2 p.ext. choque, enfrentamento <o eterno c. do mar com os rochedos> <c. dos manifestantes com a polícia>
- 3 p.ext. discussão acalorada; altercação <não vá criar um c. com seu pai>
- 4 p.ana. ato, estado ou efeito de divergirem acentuadamente ou de se oporem duas ou mais coisas <c. de ideias, de interesses> <c. entre julgamentos> <c. de opiniões>
- 5 ADM contestação recíproca entre autoridades pelo mesmo direito, competência ou atribuição
- 6 (sXX) PSIC m.q. conflito intrapsíquico <expus ao psicanalista meus c.>
- 7 PSIC segundo as teorias behavioristas, estado provocado pela coexistência de dois estímulos que disparam reações mutuamente excludentes
- 8 TEAT no drama, fato em torno do qual se estruturam as ações da peça e que consiste no choque de interesses, opiniões etc. de duas ou mais personagens, ou entre o protagonista e forças externas (divindades, forças da natureza), ou até consigo mesmo. (HOUAISS, 2009, s/p)

Dentre as oito possíveis definições, na primeira, na segunda e na quarta encontramos aquela que traz elementos pertinentes ao mote desta pesquisa: o conflito como profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes, bem como choque e enfrentamento entre as diferentes partes em disputa, que pode ou não ser violento. E como bem lembram os autores da introdução de *The Sage Handbook of Conflict Resolution*:

[...] conflict is normal, ubiquitous, and unavoidable. It is inherent feature of human existence. It is even useful on occasion. It is difficult to conceive of a situation which is conflict-free. Indeed, the very presence of conflict is at the heart of all human societies. [...] The notion that it can be eliminated is idealistic and unreal, in general, although it may be applicable to specific instances. What can be eliminated (even if it should not, in some selected cases) is the violent expression of conflict, in the first definition. (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 3)⁷

⁷ [...] conflito é normal, ubíquo, e inevitável. É componente inerente da existência humana. É até mesmo útil em certas ocasiões. É difícil conceber uma situação que seja livre de conflito. De fato, a própria presença do conflito é o cerne de todas as sociedades humanas. [...] A noção de que ele pode ser eliminado é idealista e irreal, no geral, embora possa ser aplicável em situações específicas. O que pode ser eliminado (mesmo que não necessariamente, em alguns casos selecionados) é a expressão violenta do conflito, na primeira definição. (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 3. Tradução de própria lavra)

Como algo normal, ubíquo e inevitável, conflitos permeiam todas as relações humanas. Podemos expandir a noção inicial do verbete do dicionário e das definições escolhidas, estabelecendo que podem envolver: a contenda entre dois indivíduos com interesses opostos; disputas entre nações, religiões, civilizações e o conflito social e político. Lembrando que todas estas dimensões podem se cruzar em um mesmo evento.

Na análise de conflitos sociais e políticos, os componentes iniciais fundamentais que nos fornecem as "características objetivas [são:] dimensões, intensidade e objetivos" (PASQUINO, 1998, p. 226). A violência marca a falta de regras aceitas pelos diferentes lados em conflito, ela é um instrumento possível para os lados envolvidos imporem sua vontade, mas não é a única possibilidade. (PASQUINO, 1998, p. 226). Em diversos momentos, pequenas sutilezas, jogos de bastidores e mesmo a atuação dentro da dita legalidade são parte da forma como estas disputas se dão e possuem eficiência maior.

Outra maneira de se analisar conflitos sociais e políticos depende de como estes podem ser interpretados. Assim sendo, podemos classificá-los em três grupos de acordo com a conceituação contida no *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio, cujo verbete "Conflito" é assinado por Pasquino.

O "*Continuum*" (PASQUINO, 1998, p. 226) é uma perspectiva segundo a qual a sociedade é considerada harmônica e equilibrada. Toda e qualquer perturbação ocasionada por conflitos deve ser eliminada, pois é considerada uma patologia social com causas que são meta-sociais e que, portanto, originam-se fora da própria sociedade. Vale ressaltar que esta linha de interpretação possui como principais expoentes teóricos críticos como Comte, Spencer, Pareto, Durkheim e Talcott Parsons.

Entretanto, existe uma linha de pensadores oposta ao "*Continuum*" que acredita que todo e qualquer grupo ou modelo de sociedade é marcado por conflitos, que

propiciam uma chance de mudança e renovação da realidade. São defensores deste modelo Marx, Sorel, John Stuart Mill, Simmel, Dahrendorf e Touraine.

Ainda, existem outros teóricos como Robert Merton que são vistos como intermediários (PASQUINO, 1998, p. 226), pois não acreditam que conflitos são meta-sociais, mas sim resultado das próprias sociedades. Todavia, não possuem uma perspectiva otimista com relação a eles, acreditando que são disfunções que criam mal estar no sistema de funcionamento das estruturas sociais.

O primeiro grupo nomeado como "*Continuum*" encontra eco até nossos dias, sendo ele o mais presente no senso comum, que julga que conflitos não só são desnecessários como representam uma ameaça à própria sociedade. Tiveram muito espaço no positivismo e até hoje aparecem nos discursos oficiais de Estados autoritários. No Brasil, o período da ditadura civil-militar é um exemplo de como esta visão, quando incorporada ao Estado, pode levar ao esmagamento de tudo que seja considerado diferente, no qual todo aquele que não se encaixa, que mostra atrito com o modelo vigente deve ser reprimido imediatamente, como uma doença a ser eliminada do corpo saudável do *status quo*.

A perspectiva oposta ao "*Continuum*" pode ser estudada separadamente em dois ramos básicos. O primeiro, acredita que as transformações radicais só são alcançáveis, ou mais facilmente obtidas, pelo conflito violento, tradição essa que se inicia com os revolucionários franceses de 1789 e é perpetuada por Babeuf⁸ e Blanqui⁹. Ela ganha força com a Primavera dos Povos (1848), o desenvolvimento do socialismo científico

⁸ François Noël Babeuf, conhecido por Gracchus Babeuf, é considerado a principal liderança da Conjuração dos Iguais (1796), ocorrida na França, e que tinha como projeto expandir o ideal de igualdade revolucionária.

⁹ Louis Auguste Blanqui, nascido na França, socialista e republicano, teve atuação de destaque na Revoluções de 1830 e 1848.

de Marx nos anos posteriores (BOTTOMORE, 1988, p. 404) e, também, identifica-se com a Revolução Russa de 1917 e com outras experiências socialistas do século XX.

Como segunda possibilidade, comum no modelo democrático, existe a institucionalização de conflitos. Nesse processo, são estabelecidas regras aceitas, sancionadas e observadas pelos agentes envolvidos com o intuito de torná-los menos destrutivos para estes. Sociedades organizadas procuram diluir os conflitos, canalizá-los dentro de formas previsíveis, submetê-los a regras precisas e explícitas, contê-los e, às vezes, orientar para o sentido preestabelecido o potencial de mudança (PASQUINO, 1998, p. 228).

Exemplo de conflito institucionalizado em todas as democracias capitalistas contemporâneas é relativo às disputas entre patrões e empregados, sujeito às leis pré-estabelecidas pelo Estado, organismos de representação dos trabalhadores juntos aos patrões e instituições dedicadas a defender os interesses patronais em negociação coletiva. Este é um dos modelos de "meio estruturado" (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 7) no qual a administração de conflitos e a tentativa de resolução ou barganha depende da atuação de instituições, tais como Estado, sindicatos e entidades patronais. Entretanto, outros modelos de instituições também podem fornecer a base para este mesmo fim estruturante.

Em "meios não estruturados" (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 7), que não aceitam os conflitos dentro da sociedade, não existe preocupação das partes em disputa de institucionalizar os mecanismos de gerenciamento de conflitos. A tendência é se acreditar que apenas um dos lados pode vencer pois o outro é tido como ilegítimo e, portanto, deve ser completamente eliminado. Conflitos que seguem este padrão de funcionamento são chamados de conflitos de soma zero. (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 7).

2.1 OS CONFLITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Conflitos se dão dentro do espaço-tempo histórico, eles não estão desconectados da realidade que os cerca e podem representar uma série de anseios e de dificuldades daqueles que são colocados muitas vezes à margem do espaço de realização. Por meio de seu estudo, podemos desenvolver a tolerância, a compreensão de que existe o outro, de que este tem interesses, necessidades e direito à divergência. O professor e as instituições de ensino criam, assim, a base para perceber que a vida em uma sociedade estruturada depende da negociação de diferentes grupos, que se reconhecem e que podem dialogar.

Contudo, esse debate não pode ser pautado exclusivamente pela pressão de grupos economicamente favorecidos ou de interesses que ameaçam a dignidade humana. Tampouco basear-se apenas no senso comum e na reprodução de discursos vazios de conteúdo e de senso crítico, sob o risco de contribuir tão somente para a manutenção da exclusão social. É nesse sentido que a disciplina História tem o seu papel na escola, ao oferecer contextualização dos fatos históricos e estabelecer relações com o conhecimento prévio do aluno. Com esta possibilidade, podemos formar pessoas com uma ligação mais orgânica com o passado público da época em que vivem e mais ativas na defesa de seus direitos.

Para este fim e para a continuidade do trabalho, é essencial estabelecer a relação entre a formação da consciência histórica e os conflitos dentro da sala de aula. Assim sendo, este capítulo buscará demonstrar como o conhecimento teórico sobre conflitos nos fornece instrumentos para avaliar a prática da formação da consciência histórica. Isto se dará por exemplos que serão analisados de acordo com o que foi estabelecido até aqui sobre os dois objetos da análise teórica inicial.

Sendo assim, dois autores de suma importância para a redação do presente trabalho podem ser relacionados a um contexto de conflito que teve forte influência em suas produções. O primeiro, Marc Bloch, conhecido historiador francês e que forneceu a provocativa pergunta feita pelo seu filho que abre esta dissertação, teve envolvimento direto com os eventos europeus da primeira metade do século XX. Participou da Primeira e Segunda Guerra Mundial defendendo a França e mantendo paralelamente a sua atividade de historiador.

Após a ocupação nazista da França, participou ativamente da resistência francesa e não deixou de escrever mesmo após ter sido aprisionado. No cárcere, dedicou seus últimos momentos à escrita da *Apologia da História*, obra que buscou conceituar o ofício do historiador e o porquê do nosso estudo. Judeu, em um momento caótico da história europeia em que o nazismo pregava a inferioridade de determinados grupos humanos, como o dele, Marc Bloch conceituou a História como o estudo dos homens no tempo. Homens no seu sentido mais amplo. Reflexão que restou incompleta após seu fuzilamento pelos alemães.

O segundo, Rüsen, pode ter também o seu aporte teórico relacionado com a questão dos conflitos e com a maneira pela qual podemos dialogar com o passado. Rüsen, como muitos alemães, precisou lidar com o peso da história de seu país. Tendo nascido em 1938, encarou uma realidade e um passado imediato marcados por grandes questões do século XX. Entre essas questões, podemos citar a ascensão nazista a partir do período entre guerras e a consequente destruição da Alemanha na Segunda Guerra Mundial; a enorme responsabilidade coletiva por um dos mais lembrados horrores do século XX, o Holocausto, no qual milhões de judeus e outros grupos foram exterminados; e as marcas e cicatrizes profundas da cisão da Alemanha em dois países durante a Guerra Fria.

Com efeito, essas questões emergem, ainda que de forma marginal, nas produções textuais de Rüsen, estando presentes em suas propostas sobre a relevância da História enquanto disciplina e fornecendo, inclusive, exemplos para a reflexão sobre a consciência histórica. Isto ocorre no artigo “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”, publicado no ano de 2009 na revista *História da Historiografia*. Outro momento em que essa preocupação se evidencia é em sua fala durante o seminário realizado em 2012 na Universidade Federal do Paraná. Ao responder sobre o fim dos conflitos por meio do humanismo, ele cita como exemplo de superação a construção de materiais didáticos conjuntos entre a Polônia e a Alemanha no pós-guerra. Estes materiais teriam tido como preocupação não esconder as “mazelas” sobre o passado e, de acordo com ele, isso teria tido bons resultados (2016, p. 51).

Em alguns momentos, de fato, Rüsen parece procurar responder àquela mesma pergunta colocada por Marc Bloch, agora como um alemão no pós-guerra em busca de um sentido e uma defesa da História. Os conflitos estão lá e precisam ser resolvidos, o papel do historiador e da História se reafirmam diante de um mundo que se abria novamente ao pensamento democrático e à preocupação com o que é humano.

A História aparece como a responsável pela mediação entre o passado, o presente e o futuro, especialmente quando articulada ao conceito de consciência histórica genética. Isto porque, ele passa pela aceitação do passado como parte de nossa história, com direito à existência, porém este passado não nos amarra a uma tradição inerte (RÜSEN, 2014b, p. 68). Por meio da reflexão sobre a História, torna-se possível dar o passo à frente, rumo a uma nova realidade, a um futuro diferente que se abre diante de nós – algo bem pertinente quando se imagina o contexto alemão ao qual Rüsen se filia. A gênese da preocupação dos dois historiadores, um judeu francês que escreveu na

primeira metade do século XX e um alemão da segunda metade deste mesmo século, encontra-se na resposta aos conflitos que vivenciaram.

Nos dias atuais, isso precisa ser reafirmado, com o papel da História e da compreensão dos conflitos ameaçados por um discurso pautado em preceitos que alguns poderiam denominar “pós-modernos”. Este coloca em cheque o conhecimento e o fazer do historiador. Por diversas vezes, os procedimentos metodológicos da História no trabalho com fontes e na procura de evidências pode acabar por conduzir a um relativismo moral fragmentado que poderia afetar completamente a consciência histórica das pessoas (CARDOSO ALVES, 2014, p. 333). Sem contar que, na busca de uma História de minorias, corre-se o risco do relativismo pasteurizar e despolitizar as discussões sobre o outro.

Nesse sentido, Cardoso Alves faz questão de enfatizar como, ao se retirar a carga de conflito nessas questões, finda-se por criar um mero "mosaico estético e cultural" (2014, p. 333) que apresenta as diferenças, mas não as problematiza. O conhecimento histórico fica, desta forma, incapaz de as inserir dentro dos contextos de tensões e conflitos políticos e socioeconômicos, o que pode trazer como consequência narrativas históricas que se limitam

[...] a apresentar diferentes aspectos de uma cultura, sem promover, entretanto, qualquer discussão a respeito dos conflitos socioeconômicos e políticos nos quais estão imersos. Isso deformaria o discurso da tolerância em relação ao outro à medida que tal conceito seria utilizado não para acolhimento e reflexão respeitosa acerca das diferenças, mas para o distanciamento, à medida que se reconhece a diferença somente para facilitar a delimitação das distâncias. Discursos como “reconheço sua existência, tolero-a, mas quero-o distante de mim” se tornam comuns e só apresentam uma nova forma de intolerância no mundo. (CARDOSO ALVES, 2014, p.333-334).

Na tentativa de aproximar os alunos com os temas estudados, é sempre desejável que o professor procure abordar conteúdos polêmicos ou considerados tabus. Falar

sobre questões de gênero, religião, raça/etnia, nacionalidade e todos os conflitos relevantes decorrentes da interação entre pessoas diferentes é função da escola.

O ideal é que não exista também o receio de dialogar com os meios de comunicação de massa e diversas outras fontes fora da escola, uma vez que contribuem para a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento prévio levado pelos estudantes. Ao desmistificar assuntos e dar um parecer baseado no conhecimento adquirido e acumulado em nossa disciplina, dialogamos com a realidade vivenciada e apreendida. A escola não se aparta da realidade em que está.

O que sugere cautela é a utilização do conhecimento prévio como acabado e pronto, não sujeito a críticas, quando na verdade trata-se de um mote para despertar a curiosidade e ser contextualizado. De fato, em um momento em que os ânimos e a polarização política se acirram cada vez mais, o professor de História torna-se ainda mais necessário.

A grande quantidade de emissores de opinião e divulgadores de senso comum torna premente o nosso papel na construção, junto ao aluno, de ferramentas que possibilitem a ele analisar toda a carga de informação a que está exposto. Em diversas ocasiões, especialistas em educação¹⁰ afirmaram que o trabalho do professor não era mais fornecer conteúdo para os alunos, mas apenas gerenciar as informações e conhecimentos que eles descobririam por meio de outras fontes. Esta afirmação não poderia ser mais enganosa, afinal, o compromisso e a formação do professor não é o mesmo de um portal de internet ou de uma revista de curiosidades. No caso do professor de História, esta visão precisa ser igualmente combatida pelo fato de que ele deve estabelecer uma relação orgânica entre ensino e pesquisa, saindo do que Schmidt

¹⁰ É interessante a quantidade e tipo de especialistas em educação a quem jornais e revistas, impressos ou não, recorrem. Muitos deles vindos de áreas que não tem a educação como objeto de estudo mais evidente, com especial destaque para economistas.

(2014, p. 43) considera como lógica perversa de separação entre quem produz conhecimento e aqueles a quem é permitida apenas a transmissão.

Tampouco a realidade econômica de nosso país permite o acesso de todos ao que se convencionou chamar de capital cultural, seja por revistas, jornais, cinema e teatro. A internet é, sem dúvidas, uma excelente ferramenta quando se sabe o que procurar nela. No entanto, para grande parte dos alunos brasileiros de escola pública, é nesta instituição que o acesso a este capital pode ser conseguido.

Somos cercados por conflitos violentos, institucionalizados, escancarados, velados, intragrupos, entre grupos, que requerem uma percepção aguda e complexa para serem pensados. A escola é um dos espaços de formação do aluno, mas ocupa papel especial ao diminuir a reprodução sem reflexão do senso comum, ao criar base para que não sejamos alvo de manipulação grosseira, seja da ignorância ou da má fé de outros.

Dentro desse panorama, é preciso afirmar que todas as situações de conflitos narradas até aqui estão também inseridas na atividade docente, em especial nas aulas de História. Envolvemo-nos em conflitos diariamente e assumimos papéis como seus mediadores, catalisadores ou detonadores. De maneira frequente, isso acontece pela própria condição de nosso conhecimento, que lida com um apanhado de realizações humanas repletas de situações conflituosas que nos levam a reflexões constantes sobre o que nos dá fundamento e sustenta nossa visão de mundo como também valores e identidade. Como Rüsen afirma, a consciência histórica é um fator que dá base na formação da identidade humana e está diretamente ligada com o processo educacional e formativo de nossa disciplina (RÜSEN, 2014a, p. 40). Pude presenciar, neste sentido, diversas situações curiosas que me envolveram, bem como a alguns companheiros de profissão que podem nos ajudar a exemplificar esta peculiaridade.

Certa vez, enquanto conduzia uma aula sobre Revolução Francesa, atentei para a grave crise institucional decorrente das ideias iluministas que ganhavam força no século XVIII. Por se tratar de uma aula inaugural de curso, entendi que era necessário conceituar o que era uma instituição e, ao fazê-lo, tentei salientar dois aspectos que podem ser considerados básicos nesta questão. O primeiro deles é o fato de que instituições são criações humanas que dependem da aceitação de regras comuns por aqueles que nelas estão envolvidos. O segundo aspecto é que estas regras, especialmente em momentos de crise, poderiam ser questionadas, o que, por sua vez, teria o potencial de levar a uma revisão ou extinção da instituição, fosse ela religiosa, estatal ou social. Ao completar este raciocínio, vi um aluno adulto levantar a mão extremamente alterado e exclamar: “Então o que o senhor está dizendo é que tudo que vivemos é uma mentira?”, o que de imediato provocou um certo mal-estar na sala, mesmo enquanto tentava tranquiliza-lo.

Um segundo evento digno de nota se deu durante uma aula da pós-graduação, em que um colega desabafava conosco sobre sua frustração com uma aula que havia montado e a reação de uma aluna. De acordo com este professor, ele havia escolhido como peça central de sua exposição o famoso quadro *Independência ou morte* (1888) de Pedro Américo, o qual ele buscou desconstruir com o auxílio de relatos e dados que demonstravam as incongruências da imagem com o momento em que se passou a independência (1822). Ao final da aula, contente com o resultado, viu uma aluna se aproximar depois que os outros já haviam deixado a sala. A menina elogiou o trabalho desenvolvido naquele dia, entretanto, fez questão de deixar claro que, a despeito de tudo, ela ainda acreditava que a independência havia ocorrido da forma retratada pelo pintor.

Esses dois acontecimentos são significativos na reflexão do quanto o conflito é parte do nosso trabalho e que reações de ceticismo ou agressividade por parte dos alunos não são incomuns. Em ambos os casos, ocorre o choque com as duas primeiras formas de consciência histórica, a tradicional e a exemplar.

A questão do primeiro aluno, ao ser confrontado com a ideia de que instituições às quais ele faz parte como religião e Estado eram passíveis não só de mudança como de extinção, provocou uma reação agressiva. E é possível compreender o motivo desta resistência, pois sua consciência histórica se embasa em um modelo tradicional de repetição de um caminho já traçado no qual a mudança não é bem-vinda. A rememoração do passado, no máximo, atinge o *status* simples de recordação de exemplos e estruturas que ele considera fixas. Dessa forma, meu comentário provocou a negação deste tipo tradicional e, como Rüsen afirma que pode ocorrer, gerou um sentimento de desorientação massiva (cf. 2014b, p. 62) que abalou a confiança do aluno, ao que ele se sentiu atacado em suas convicções, o que gerou o conflito.

Já no segundo relato, a indignação do professor com a resposta da aluna não deixa de ser curiosa. O professor passou por um longo processo de construção da sua consciência histórica, por meio da educação formal e informal, pela sua própria atividade e estudo, conquistando uma consciência histórica crítica e genética. Tendo toda a sua formação como base, criou uma aula extremamente interessante de desconstrução que entrava em conflito com o que aquela aluna tinha visto até então. Contudo, o que talvez ele não tenha percebido naquele momento é que aquela garota já teve aula com outros professores, assistiu a filmes, ouviu seus pais, amigos e avós, bem como foi alvo de propaganda estatal. Em sua visão de mundo estava consolidada a imagem da independência brasileira da maneira retratada no quadro, como heroica,

como lição para o presente, como algo didático, características que são atribuídas a consciência de tipo exemplar por Rüsen (cf. 2014b, p. 65).

Durante a sua vida ainda curta, ela passou por anos de formação que naqueles poucos minutos entraram também em conflito com o que o professor tinha para oferecer em sua aula. E, naquele momento, ela optou por manter sua consciência histórica tradicional e exemplar, o que frustrou as expectativas do meu colega, o que não impossibilita que, no decorrer de sua formação escolar, seja possível que ela dê mais um passo na construção de uma consciência mais ampla. Cabe recordar que o modelo exemplar é o mais comum dentro do currículo escolar, sendo as competências críticas e genéticas muito mais difíceis de serem desenvolvidas tanto por alunos quanto professores no processo de ensino (cf. RÜSEN, 2014b, p.74).

O mais interessante é que os conflitos não se dão apenas entre professores e alunos, outros choques ocorrem pela própria experiência familiar e pelas diferentes formas de interação entre pessoas com formações distintas. De forma não intencional, acabamos interferindo na vida cotidiana de nossos alunos. Desta feita, acredito que caiba o relato de duas experiências também ocorridas durante o meu período como professor que contribuem com esta reflexão e com a continuidade deste trabalho.

Como primeiro caso, vamos analisar um episódio ocorrido com uma aluna, que vamos chamar de Michele, de aproximadamente 16 anos, estudante do Ensino Médio em um grande colégio de classe média em São Paulo. Michele teve aulas comigo durante o segundo ano do Ensino Médio e, no ano seguinte, voltou a ser minha aluna, então já no terceiro ano. Logo em um dos primeiros dias de aula, ela comentou como a minha aula sobre Salazarismo havia criado problemas para ela em sua casa, o que provocou a minha curiosidade. No seu relato, ela estava reunida com a família em uma refeição quando sua avó começou a recordar o período em que morava em Portugal,

tecendo elogios ao governante da época, Salazar. Esta aluna ficou bastante inconformada e indignada com o comentário, ao que resolveu rebater os comentários e caracterizar o quanto esta ditadura havia sido longa e deixado um legado de dificuldades para Portugal.

A avó, irritada, retrucou com a menina, a quem acusou de não saber nada, afinal, não só o período salazarista tinha sido excelente, como graças ao governante português ela havia obtido uma bolsa para estudar costura em sua juventude. A conversa acabou com a mãe de Michele pedindo que ela não continuasse a discussão, visto que todos aqueles comentários só amargavam a convivência familiar e de forma alguma mudariam a opinião da avó.

Um segundo caso que pode nos auxiliar nesta análise se refere a outra aluna, que vamos chamar de Carolina, de um grande colégio de classe média alta da região de Campinas, com cerca de 16 anos, e filha de um militar. Esta aluna foi atrás do meu auxílio após algumas aulas sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), que ela teve com um colega meu e a grande questão que a angustiava era seu pai. De acordo com ela, os relatos sobre os abusos cometidos pelos militares, durante a ditadura, que incluíam torturas e mortes de opositores não eram considerados um problema por ele, nem mesmo quando envolviam mulheres (o que a revoltava mais ainda).

Na opinião de seu pai, esses assassinatos e torturas eram justificáveis, não importando o custo humano destes atos, afinal, existiria a necessidade de esmagar o perigo comunista que começava a se manifestar no país. Este diálogo a tinha deixado perturbada, pois apesar de ela contra argumentar, inconformada com o posicionamento paterno, não havia o que o fizesse mudar de ideia. Isto a motivou a me procurar para saber se, de alguma forma, utilizando mais e diversos argumentos, ela poderia

convencer o pai de que aquilo não era correto, especialmente na questão da valoração da vida e da dignidade humana.

Ambos os casos ilustram o alcance de algumas de nossas aulas, que normalmente não concebemos quando a preparamos, mas que são parte da formação da consciência histórica de nossos alunos. No primeiro caso, da aluna Michele, o que se pode notar é como ela e a vó tinham concepções diferentes de um mesmo período, advindas de experiências diferentes. A avó da menina tinha uma recordação que se baseava em sua própria experiência pessoal, que se relacionava com uma fase de juventude e de novas oportunidades abertas por meio da bolsa de estudos que ela recebeu do governo salazarista. E, provavelmente, não concebia que outras pessoas tivessem uma opinião diferente sobre este momento da história portuguesa, repetindo um modelo de consciência histórica tradicional.

Por sua vez, a aluna tinha tomado contato com esse tema por meio da aula de História, dentro de um contexto específico que é o propiciado pelo ensino formal, parte de um conhecimento acadêmico aplicado de forma intencional na construção de uma experiência didática de formação da consciência histórica crítica e genética. Nessa aula, a ideia era representar como ocorreu a construção da ditadura liderada por Salazar e apoiada em órgãos duríssimos de repressão como a PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado).

A aula também teve a intenção de mostrar as consequências que este período histórico teve para uma quantidade expressiva de portugueses, que, seja pela violência da repressão, pelas intermináveis guerras coloniais ou mesmo pela péssima situação econômica do país, viram-se obrigados a migrar em busca de novas oportunidades. Dessa forma, Michele encontrou argumentos que mexeram com a sua consciência histórica crítica, a partir dos quais, como já mencionamos, ela foi capaz de elaborar

uma contra narração, pois não tomou os conceitos da avó sobre o salazarismo como sendo os seus. Ela buscou uma nova interpretação daquele momento por meio do raciocínio histórico que negava a validade do que sua avó havia dito, em um processo que segue um dos padrões estipulados por Rüsen na conceituação do tipo crítico:

Em relação a nós e a nossa própria identidade histórica, tais histórias críticas expressam uma negatividade; o que não queremos ser. Proporcionam-nos uma oportunidade para nos definirmos como não reféns de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão. O pensamento histórico-crítico aclara o caminho para a constituição da identidade pela força da negação. (RÜSEN, 2014b, p. 67).

Michele não queria adotar como seu um passado que ela via como nocivo, repleto de indignidade, de perseguição política, de tortura e de desastre econômico, o que a colocou em choque com sua avó. Contudo, ela não teve a percepção de que, de alguma maneira, a experiência da avó era genuína, não como referência para todo aquele processo histórico, mas sim como experiência pessoal importante. Desse modo, não alcançou a percepção de que os valores morais e as regras variam no decorrer do tempo e são sujeitos à temporalidade, como no modelo de consciência histórica genética.

No caso de Carolina, a situação é mais complicada e tensa, uma vez que o embate dela com seu próprio pai exprime como diferentes instituições trabalham com a formação da consciência histórica. O posicionamento do progenitor sobre a ditadura brasileira é provavelmente fruto de sua formação como militar, de alguém que foi educado para defender uma instituição que matou e torturou durante este período. E que além de tudo conseguiu se preservar por meio de uma Lei de Anistia, bem como pela ocultação de dados, fatos estes que impediram uma revisão sobre estas práticas e a punição de envolvidos.

Uma vez incólumes, sem qualquer necessidade de um *mea culpa*, mantiveram uma narrativa que os favorece dentro das três forças armadas. Sua postura diante do passado evoca um posicionamento favorável a enxergar o conflito como algo a ser

suprimido de modo violento, seguindo a percepção de *continuum* explicitada na conceituação geral sobre conflitos. Desta maneira, a sua consciência histórica utiliza exemplos do passado sem reavaliação, sempre repetindo a necessidade de esmagar os inimigos do *status quo*. Algo imprescindível diante da compreensão do conflito como soma zero, que só admite a existência de um vencedor e um perdedor (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 7).

Pela própria reação da aluna, é possível acreditar que tais assuntos não fossem abertamente discutidos com ela, até o momento em que teve uma aula de História sobre o período. Em uma escola não militar, com um profissional de História formado dentro de outra tradição preocupada com a dignidade humana, existia outro compromisso, construir uma consciência histórica que alerta contra discursos autoritários e seus riscos. Isso a fez conversar com seu pai dispondo de argumentos contundentes contra as práticas ditatoriais, contudo, o resultado daquela discussão fugiu ao previsto e ela descobriu que seu pai concordava com o que havia sido feito e não dispunha das mesmas opiniões que ela.

Após uma breve conversa a esse respeito, Carolina percebeu que bem pouco poderia fazer para mudar a forma de pensar paterna sobre essas questões, ficando evidente, não obstante, que, para ela, aquele modelo não mais se encaixava. Por meio das aulas de História, uma nova consciência se construía, do tipo genético. Desta feita, pautando-nos na linha de pensamento desenvolvida por Rüsen, poderíamos afirmar que a aluna percebe que certos fatos são parte do passado, seja do país, seja de sua experiência familiar, existindo, porém, a possibilidade de um novo futuro ser criado pela atividade humana. Assim sendo,

Neste modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações modernas mais positivas. (RÜSEN, 2014b, p.69).

Em todos esses casos, a aula de História se apresentou como um meio estruturado de conflito. Afinal, por mais que em todas as situações narradas o desconforto tenha sido patente, nelas surgiram oportunidades para a discussão de ideias diferentes em um mesmo espaço, sem que qualquer uma das partes tenha recorrido à violência. E, justamente por ter estas características, propiciou a possibilidade de formação de outras formas de consciência histórica, além da tradicional ou da exemplar.

Podemos concluir, assim, que a construção de diferentes formas de consciência histórica passa, inevitavelmente, pelo conflito e pelo desconforto, pois envolve choque com diferentes formas de orientação prática da vida humana. E é a partir do meio estruturado da sala de aula que pode se realizar as metas expostas no início deste capítulo: desenvolver a tolerância, o direito à divergência e a oportunidade de ir além do senso comum.

CAPÍTULO III - A REDE E A ESCOLA

3.1 A REDE E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A rede municipal da cidade de São Paulo é a maior do país, sendo responsável pelo atendimento de cerca de um milhão de alunos¹¹. Para atender a esta demanda, ela está presente em todas as regiões da cidade de São Paulo, sendo dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), que são responsáveis pelo apoio e organização das unidades escolares.¹²

Tabela 1 - Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo

	Alunos	Número de Escolas
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO IPIRANGA	62527	272
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO PIRITUBA	91098	327
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO FREGUESIA/BRASILANDIA	68780	284
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO JACANA/TREMEMBE	64106	197
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO PENHA	62296	269
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SAO MIGUEL	92393	336
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO GUAIANASES	77322	321

¹¹ Todos os dados retirados do site oficial da rede:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>>.

¹² Data de referência: 13/01/17

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO ITAQUERA	62510	267
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SAO MATEUS	82839	256
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO BUTANTA	43450	169
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO CAMPO LIMPO	123281	424
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SANTO AMARO	58498	195
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO CAPELA DO SOCORRO	74368	239
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (Total)	963468	3556

A maior parte das escolas é dedicada ao Ensino Fundamental (EMEF), Ensino Infantil (EMEI) e Creches (CEI), com poucas unidades para a o Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, o currículo escolar é organizado em ciclos de aprendizagem de três anos cada, sendo eles: ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Para a orientação dos professores, são fornecidos pela secretaria municipal de São Paulo os cadernos de *Direitos de Aprendizagem*, que sugerem algumas linhas a serem seguidas em suas aulas.

A fim de atingirmos nosso objetivo nesse estudo, analisaremos dentro dos *Direitos de Aprendizagem* em História como os conflitos são retratados no ciclo autoral, visto que a pesquisa em sala de aula foi realizada neste recorte. Dentre os diversos documentos disponíveis para a orientação dos professores, foi escolhida a versão publicada no dia 15 de outubro de 2016, intitulada *Componentes Curriculares*

em diálogos interdisciplinares a caminho da autoria pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

O motivo da escolha é a peculiaridade dessa proposta, já que foi feita por meio de uma ação coletiva dos professores da rede, com ampla pesquisa e participação do corpo docente. Dessa forma, é plausível afirmar que ela tenha uma maior representatividade do pensamento geral do professorado sobre as questões estudadas nesta dissertação, em relação a outros documentos congêneres.

A coleção é composta por nove volumes, sendo o primeiro introdutório e os demais divididos por componentes curriculares. Foram publicados no dia dos professores e considerados uma conquista por diversos professores da rede, sendo apresentado no sítio oficial como: "articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das (dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo." (SME/COPED, 2016, p. 106)¹³. Esta afirmação pode ser comprovada pela escolha de representantes dos professores que foram encarregados de encaminhar sugestões e alterações ao longo do processo de escrita do documento.

Em linhas gerais, o caderno de História é dividido em seis partes, sendo a primeira o diálogo inicial, a segunda um histórico do componente curricular no Brasil, a terceira as concepções de ensino e aprendizagem de História, a quarta os direitos de aprendizagem em História, a quinta os eixos estruturantes e a sexta as estratégias e ações de ensino.

Durante uma primeira leitura do documento, fica patente aquela que é a principal preocupação dos autores, a construção de um currículo descolonizado, pois são ao

¹³ Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Colecao-Componentes-Curriculares-em-Dialogos-Interdisciplinares-a-Caminho-da-Autoria>>.

menos 34 citações da palavra e suas variações em 104 páginas. A postura de confronto também abrange o combate à:

concepção adultocêntrica, colonialista, heteronormativa, racista e sexista que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o: “perigo de uma única história” (SME/COPED, 2016, p.16).

Como é citado na apresentação do caderno, a meta é adotar o princípio de Walter Benjamin de "escovar a História a contrapelo" (BENJAMIM, 2012, s/p), ou seja, buscar maior profundidade na análise, sem cair no discurso hegemônico e simplista daqueles que dominam a sociedade (cf. SME/COPED, 2016, p. 9). Os professores de História são chamados então ao engajamento e posicionamento em relação aos diversos conflitos sociais, a dar voz a todos aqueles que são excluídos da participação em sociedade (cf. SME/COPED, 2016, p. 20), como evidenciado abaixo:

Ocorre que, dentro de uma perspectiva hegemônica, apenas algumas experiências são eleitas para terem evidência, isso nos ajuda a compreender um princípio importante da descolonização do currículo, que implica em não mudar a centralidade dos estudos negando, por exemplo, a importância das culturas ocidentais, mas de ampliar a própria concepção do que chamamos de humanidade e, consequentemente, os conhecimentos produzidos pela humanidade. Evidenciando, dessa forma, vozes, culturas e experiências que foram subalternizadas e silenciadas no ensino e aprendizagem de História. (SME/COPED, 2016, p. 14)

Dando sequência na estruturação da proposta, é traçado um panorama sobre o ensino de História em nosso país, desde a criação do currículo do colégio Dom Pedro no Rio de Janeiro no século XIX, até a redemocratização ao final do século XX. Fica claro que os autores consideram, a despeito das transformações no ensino, que a opção hegemônica foi pela exclusão do protagonismo negro, indígena, feminino e dos grupos mais pobres em nossas aulas de História. Como se nada fossem ou nada representassem, são pensados como seres passivos moldados pela vontade das elites dirigentes, ou pela condução dos heróis da pátria e instituições oficiais tidas como civilizadoras (cf. SME/COPED, 2016, p. 20-44).

Como podemos perceber, não cabe manter esse modelo excludente, visto que ele seria incompatível com os novos rumos após a redemocratização, em que grupos marginalizados e movimentos sociais reivindicam seus espaços nos currículos de História. Dessa forma, "currículo e a escola são campos de disputas políticas, podendo servir para legitimar discursos de dominação ou criar oportunidades de enfrentamento destes" (SME/COPED, 2016, p. 49), e é nesta segunda possibilidade que o ensino deve se sustentar.

Os próprios direitos de aprendizagem se relacionam com essas propostas na medida em que deixam claro que é direito dos(das) educandos(as):

- Direito de aprendizagem na perspectiva do(a) estudante como sujeito histórico.
- Direito aos(as) educandos(as) de se reconhecerem no próprio grupo de convívio, valorizando esta localidade regional com outras vivências estabelecidas em outros tempos e espaços.
- É direito dos(das) estudantes, conhecer e compreender a atuação dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e, portanto, os estudantes têm direito a conhecer a historicidade dos povos indígenas do Brasil, suas organizações político-sociais nas diferentes épocas, incluindo o presente. O mesmo se pode afirmar em relação às populações de origem africana.
- Direito dos(das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na conformação de legislações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas.
- Direito do(da) educando(a) de ter respeitada a sua fé, ou mesmo de não tê-la e de não ser discriminado sob nenhum destes casos.
- O(a) educando(a) tem o direito de compreender e atuar na historicidade das migrações no e para o interior do território brasileiro, suas características econômicas e geopolíticas, bem como mobilizar-se para supressão dos preconceitos e xenofobias decorrentes nas distintas épocas em que ocorrem ou ocorreram.
- Direito a conhecer e atuar sobre a historicidade das questões de identidade de gênero.
- Direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho.
- Direito de identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente. (SME/COPED, 2016, p. 65-71).

Ainda, chama atenção, no documento, a postura contra o que se convencionou chamar de "conteudismo", caracterizado como apenas recitar conteúdos eruditos, sem

uma produção do aluno e do professor que envolva o assunto (SME/COPED, 2016, p.

13). Além de determinar que:

Os direitos de aprendizagem estão garantidos quando entendemos que nossas educandas e educandos levam para a escola uma variedade cultural enorme, que mediados pelo auxílio dos(as) educadores, transformam-se em novos conhecimentos. Tais considerações mostram a importância de que toda estudante e todo estudante tenham o direito de compreender as determinações culturais, políticas, sociais e econômicas que englobam a História e incidem sobre o social (sem dicotomizar - o indivíduo e o coletivo - sobre as práticas escolares). (SME/COPED, 2016, p. 64)

Esta postura padece daquilo que Sacristán tão bem definiu:

É preciso acrescentar, por outro lado, que em parte o discurso pedagógico moderno produziu um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos. Movimentos progressistas, nas últimas décadas, culpando justamente a escola tradicional de academicismo e intelectualismo pouco relevante e vendo nessa instituição a agência reprodutora da cultura dominante, quiseram romper a imagem de um ensino transmissor e reprodutor, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais se diminuía a importância dos conteúdos. Ressalvando, em troca, o valor das relações sociais adequadas para o desenvolvimento da personalidade, a importância de criar um clima no qual o autodesenvolvimento fosse possível, o interesse pela experiência do aluno a mais do que pelo que pudesse lhe provocar uma cultura externa elaborada, que, às vezes, era vista como produto de classes sociais distanciadas dos interesses populares. (SACRISTÁN, 1998, p. 124-125)

Essa aversão ao conteúdo e à falta de definição daquilo que diferencia a escola de outras instituições da sociedade fica evidente nos *Direitos de Aprendizagem*. Todavia, o conteúdo é peça fundamental na construção da consciência histórica, do desenvolvimento de seus tipos "crítico" e "genético" e não apenas um meio. Aquilo que é priorizado pelo professor e pela escola como conteúdo ganha chancela como relevante, indica o posicionamento político e social de quem o seleciona e interfere diretamente no que o aluno considera importante.

Igualmente, o conteúdo é parte do campo da Didática da História na medida em que

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). [...] Nesse sentido, a Didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo, e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. (BERGMANN, 1989, p. 29)

Pouca preocupação também do currículo em ser prescritivo, sendo a forma privilegiada em relação ao conteúdo; a própria opção por eixos estruturantes, deixando em aberto os conteúdos a serem trabalhados, lega a definição de conteúdos a cargo do professor, que deve se comportar como "intelectual orgânico"¹⁴ (SMESP, 2016, p. 10).

Do ponto de vista dos conflitos sociais, ao analisar o conteúdo dos *Direitos de Aprendizagem*, percebemos uma enorme preocupação daqueles que o elaboraram em valorizá-los como parte fundamental da História. Já na página 20, é exposta a necessidade do professor se posicionar em relação às diversas disputas da sociedade, bem como a história como resultado de conflitos entre diferentes experiências históricas, culturais, econômicas, políticas e visões de mundo que nem sempre estão de acordo com o modelo burguês, branco, cristão, hétero, jovem, urbano e não deficiente (SME/COPED, 2016, p. 21).

No esforço de compreensão da realidade, é colocado como essencial dialogar com a "gramática das lutas sociais, populares e subalternizadas, dentro da ideia de giro curricular deocolonial"¹⁵ (SME/COPED, 2016, p. 22), valorizando revoltas que teriam sido ocultadas da História oficial por terem sido lideradas por africanos, negros e pobres como Canudos, Malês e revoltas de índios contra as missões (SME/COPED, 2016, p. 43-44).

¹⁴ A expressão "intelectual orgânico", cunhada pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), abarca uma concepção complexa sobre a importância dos organizadores da cultura e da política, sendo aquelas pessoas vinculadas às raízes históricas em sua comunidade, ao se legitimarem como porta-vozes da ideologia e dos respectivos interesses de classe. O intelectual, nesse sentido, é compreendido de modo a incluir todos aqueles que têm "uma função organizacional no sentido amplo" (GRAMSCI, 1968, p. 97). Contudo, embora todos os seres humanos, na visão de Gramsci, possuem capacidades intelectuais, na verdade, alguns detinham, naquele contexto, o protagonismo como intelectual na sociedade. Com a devida distância histórica, em nossa proposta curricular a categoria gramsciana é retomada de forma a explicar como entendemos o papel social do professor, inserido nos processos de ensino-aprendizagem, um intelectual, portanto, alia teoria, pesquisa e prática, numa perspectiva crítica, emancipadora e descolonizadora. (BOTTOMORE, 1988. p. 266). Explicação do conceito retirada de *Componentes Curriculares em diálogos interdisciplinares a caminho da autoria* (SME/COPED, 2016, p. 10)

¹⁵ Termo que possui como sinônimo a "descolonização".

Desse modo, traz para o primeiro plano os conflitos, uma vez que as lutas sociais são responsáveis pela mudança de legislação e de práticas cotidianas de segregação e dominação (SME/COPED, 2016, p. 69). Esta preocupação aparece também nos eixos estruturantes "identidade e alteridade" (p. 77) e "relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas" (p. 78). Nesse sentido, a História é apresentada como fruto de intensas lutas, conflitos, contradições e resistências ao ser abordado nos eixos supramencionados.

Inclusive, não só nesse trecho, como em vários outros no decorrer da leitura, é impossível não pensar nas palavras de Marx e Engels no Manifesto Comunista:

Até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e aprendiz — em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em oposição, travando luta ininterrupta, ora velada, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou com a reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com o ocaso conjunto das classes em luta (MARX; ENGELS, 2012, pp. 489-492 de 1638).

Desde o início do texto, a preocupação de romper a eterna relação de oprimidos e opressores transparece. Contudo, a questão em pauta vai além da visão clássica marxista de luta de classes, ela incorpora novas bandeiras e preocupações como a igualdade de gênero, abertura para novos locais de fala, o combate ao racismo e mesmo o que chamam de combate a concepção adultocêntrica do conhecimento e visão de mundo.

Sendo assim, a escola é retratada neste documento, retomando as ideias de Paulo Freire quando secretário de educação da cidade de São Paulo, como um espaço de organização política das classes populares (SME/COPED, 2016, nota de rodapé nº 21, p. 49). Um espaço não só de valorização cultural e ensino, mas também um núcleo de resistência desses grupos considerados oprimidos.

A partir das considerações acima, podemos afirmar que o conceito de conflito, utilizado no documento, parece se aproximar da interpretação “oposta ao *Continuum*”

pela posição assumida, em que os conflitos dão vitalidade à sociedade e permitem chance de mudança. Contudo, causa estranheza a existência de uma frase que menciona a possibilidade da superação dos conflitos sociais (SME/COPED, 2016, p. 65), o que não é exequível, na medida em que a sociedade democrática é repleta deles e que muitos destes são institucionalizados e fundamentais no sistema de freios e contrapesos da nossa vida institucional.

Acreditamos que os *Direitos de Aprendizagem* estão alinhados com esta percepção de História, da necessidade do aluno se posicionar frente à realidade. A nossa sociedade, como qualquer outra, não é simplesmente harmônica, o que temos de mais interessante são conquistas, frutos da luta pela dignidade humana.

Por fim, por ser uma produção coletiva, o documento dá direito à voz aos professores, mesmo que intermediada por representantes, de construir uma proposta de baixo para cima. E por se tratar de uma construção coletiva, reflete o conceito de História de parcela significativa do professorado, que articula grande parte de suas aulas a partir de conflitos.

3.2 A ESCOLA E OS ALUNOS

Uma reclamação comum entre professores de História é sobre como os alunos tem pouca ou nenhuma conexão com o que chamamos de cultura erudita ou com a importância das aulas de História em sua formação. De fato, nestes momentos, alguns professores, pais e outras pessoas preocupadas com a educação dos mais jovens tratam da questão como se ela fosse inata aos nossos alunos e não fruto de um processo de aprendizagem. Infelizmente, quando entramos em uma sala de aula, lidamos com temas mais profundos, relacionados à desvalorização do conhecimento histórico, que perpassam nossa vivência cotidiana, em especial em uma cidade como São Paulo.

A título de exemplo de uma das questões que a metrópole nos impõe, podemos argumentar acerca da demonstração pouco cuidadosa do poder público para com a preservação da História comum aos paulistanos. No momento em que esta dissertação está sendo escrita, dois dos principais museus de São Paulo estão fechados, sem uma perspectiva de reabertura crível nos próximos anos. O Museu Paulista da USP, também conhecido como Museu do Ipiranga, importante por seu acervo dedicado principalmente à História de São Paulo, foi fechado em agosto de 2013, devido a problemas em sua estrutura que colocavam em risco o seu próprio acervo. O Museu da Língua Portuguesa, atingido por um incêndio em dezembro de 2015, fechou também suas portas e ambos deixaram carentes de espaços de formação e preservação da História comum os habitantes da cidade.

Não bastasse esse problema, a História da cidade de São Paulo se baseou em sucessivas levas de destruição de seu patrimônio arquitetônico. O que muitos consideravam como o “futuro” e o “progresso” não poupou nem mesmo os elementos de celebração do poder das elites locais. Como se sabe, na segunda metade do século

XIX, a destruição da maior parte das construções coloniais foi feita à medida em que o local ganhava protagonismo como a cidade dos cafeicultores e depois dos industriais. Na sequência, já na segunda metade do século XX, ocorreu a própria destruição dos casarões da elite paulistana para dar lugar a uma cidade de arranha céus, cada vez mais impessoal e tida como “moderna”.

É preciso deixar claro que tais transformações não ocorreram apenas nas partes centrais e privilegiadas do município. O que chamamos comumente de periferia também sofreu grandes transformações no decorrer do século XX que alteraram as referências da população. Grande parte da periferia de São Paulo vem do loteamento de antigas propriedades rurais, onde pequenos terrenos foram vendidos para a crescente população que vinha para São Paulo de outras regiões brasileiras ou de outros países em busca de melhores condições de vida. O que antes era rural tornou-se urbano, muitas vezes com construções irregulares, sem padrão ou conexão com que havia ao seu redor.

As próprias indústrias de São Paulo foram também desaparecendo ao passo em que o setor de serviços passou a dominar a maior parte da vida econômica da cidade e, em seu lugar, as construções fabris, com honrosas exceções, foram também desaparecendo para a construção de novas moradias ou sendo descaracterizadas para abrigar templos religiosos.

No início do século XXI, com a melhora na situação econômica brasileira, a especulação imobiliária mais uma vez remodelou bairros inteiros, promovendo a verticalização de espaços até então dedicados a pequenas casas de trabalhadores, alterando novamente, de forma significativa, o espaço urbano. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que, por mais contraditório que seja, se existe uma tradição urbanística e

de preocupação com o espaço na capital paulista, é justamente uma tradição de destruição contínua.

Algo que também precisa ser ponderado é o fato de a cidade, à medida em que ganhava importância com seu desenvolvimento econômico, ter atraído pessoas das mais diferentes localizações que vieram em busca de melhores condições de vida e dignidade. Refugiados de guerras, fugitivos de rixas familiares, vítimas de perseguições em seus locais de origem por questões religiosas ou raciais, pessoas com fome, ou simplesmente seres humanos que buscavam melhores oportunidades para si e seus descendentes, vieram para São Paulo em sucessivas levaas que marcaram profundamente a população e a nossa vivência. Fossem eles nordestinos, mineiros, japoneses, árabes, italianos ou portugueses, chegavam com seus costumes e tradições, quando não, com línguas que nem ao menos eram inteligíveis à maioria. E, a bem da verdade, não apenas chegavam, como continuam chegando, agora com a presença de bolivianos, haitianos e refugiados do continente africano que se somam ao espaço da cidade.

É nesse ambiente aqui delineado que precisamos pensar a questão da formação da consciência histórica e do papel da aula de História neste processo. Levando em consideração o modo como a cidade está sempre em recriação, o pouco caso daqueles que seriam responsáveis pela preservação e divulgação de nosso patrimônio histórico e por nossas escolas públicas, a complexidade de uma cidade formada por pessoas vindas de lugares tão diferentes e profundamente marcada pela exclusão social.

Na passagem já citada em que Hobsbawm escreve sobre o fato de a maioria dos jovens crescerem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem, poderíamos acrescentar que não é só esta relação de forma geral que se perde, mas também a capacidade de

perceber a importância da sua própria história individual e familiar, bem como a possibilidade de se criar laços com o lugar onde se vive. Diante deste quadro, fica difícil realizar aquilo que Rüsen afirma ser um dos pontos fundamentais da narrativa histórica:

Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. [...] Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver. (RÜSEN, 2010a, p.66)

Tendo esse trecho como base, cabe pensar como é possível não se perder e permanecer seguro dentro de uma realidade como a que vivemos em São Paulo, em especial em nossas periferias. No caso da região contemplada na presente pesquisa, o Capão Redondo, periferia de São Paulo, o distrito é formado por pessoas, muitas vezes esquecidas pelo poder público, que vieram em busca de uma vida mais digna longe do centro da cidade. Desse modo, o Capão Redondo também toma parte no processo de destruição contínua da realidade, das referências e da organicidade da capital paulista, como veremos adiante.

3.3 A TERRA: CAPÃO REDONDO¹⁶

Ao se lançar “Capão Redondo” no buscador do Google, encontramos as seguintes possibilidades no final da página:

“Capão Redondo favela”, “Capão Redondo é perigoso”, “Capão Redondo bairro mais violento do mundo”, para finalmente chegar em outras questões, como o “Capão Redondo zona sul”. Não deixa de ser revelador como uma simples busca nos permite ter uma ideia de como o distrito ficou marcado por um histórico de violência e, de acordo com uma reportagem da Folha de São Paulo, do dia 12/10/2017, ainda se mantém como o quinto distrito onde ocorre mais assassinatos em São Paulo.

A região foi inclusive imortalizada no livro *Capão Pecado* (FERRÉZ, 2013), que expõem as mazelas da periferia de São Paulo:

– Que nada, Narigaz, a real é que nem o pastor falou, que esse lugar é amaldiçoado mesmo. Cê num viu que ele explicou que o nome Capão vem de terreiro e que foi dado a este lugar porque aqui era só árvore e os macumbeiros vinham fazer trabalho aqui? Com o passar do tempo as maldades do lugar foi aumentando, e Redondo é por causa do estilo redondo do bairro; ele até disse que os espíritos fica andando e atazanando a cabeça do pessoal. (FERRÉZ, 2013, pp. 1.034-1.037 de 1.634).

O calor foi mais uma vez roubado do corpo – ele foi morto –, estava quase sem esperanças de ter um bom futuro, pois queria ter algo, mas estava sem dinheiro, numa área miserável onde todos cantam a mesma canção, que é a única coisa que alguém já fez exclusivamente para alguém daqui; certamente, é algo sobre a dor, a esperança, a frustração, ou algo tão específico que só

¹⁶ O termo Capão Redondo pode se referir a um bairro de São Paulo ou a um distrito da Zona Sul que compreende igualmente este bairro e outros. Nesta pesquisa, os dados e análises se referem ao distrito do Capão Redondo.

poderia ser feito para os habitantes de um lugar por Deus abandonado e pelo diabo batizado de Capão Pecado. (FERRÉZ, 2013, pp. 1.606-1.609 de 1.634)

De acordo com o levantamento feito pela Folha no ano de 2012, dentre os 22 distritos da Zona Sul, é o décimo oitavo colocado em relação à satisfação de seus habitantes com o próprio bairro, com a nota média de 4,6 (em uma escala de 0 a 10) (DNA PAULISTANO, **Folha de São Paulo**, 2012).

Contudo, a região não é homogênea e uma visita mostra os grandes contrastes presentes. Para quem se dirige vindo do centro de São Paulo em direção ao distrito pela marginal Pinheiros, buscando vias mais centrais, o que se encontra é a estrada de Itapecerica da Serra, marcada pelo comércio e por novos prédios construídos para um público principalmente de classe média. Na definição da professora acompanhada para a realização desta pesquisa, esta área é como se fosse uma “franja” estreita que margeia bairros mais pobres, onde as condições de moradia são piores, com a presença de favelas e casas mais precárias. É interessante perceber as diferenças entre estas duas realidades à medida em que se vai em direção ao interior da região, com as alterações da paisagem.

3.3.1 A escola

A escola selecionada para a pesquisa se encontra próxima da Estrada de Itapecerica da Serra e recebe alunos do entorno, principalmente das regiões mais pobres, mas também das mais favorecidas. Durante a pesquisa realizada, foi mencionado, em diversos momentos, por professores e alunos desta unidade escolar, que se trata de uma boa escola na região. A unidade conta com 12 salas de aula, além de sala de vídeo, sala de leitura, sala de reuniões, laboratório de informática educativa e brinquedoteca. Também conta com recursos como televisão, aparelho de som e

projetores para a utilização durante as aulas. A professora que forneceu subsídios para a pesquisa fez questão de destacar que, diferentemente de outras escolas nas quais estes instrumentos costumam ficar trancados para evitar seu furto, ali os controles remotos e outros itens ficavam livres para serem retirados a qualquer momento por quem precisasse, sem qualquer tipo de tranca.

Nessa unidade escolar, existe a oferta de vagas para o Ensino Fundamental I no período da tarde, com dez salas de primeiro ao quarto ano, e duas salas de quinto ano no período da manhã. As aulas do Fundamental II são oferecidas matutidamente, com nove salas do sexto ao nono ano. Do ponto de vista material, o espaço é muito bem cuidado: carteiras e chão limpos, todas as janelas inteiras, sem sinais de pichação ou vandalismo.

Há, no entanto, uma disputa entre professores e direção pela brinquedoteca e instalações que fogem ao que o diretor acreditaria ser ideal no processo de educação. De acordo com uma professora ouvida durante a pesquisa, o diretor da unidade escolar dizia preferir a brinquedoteca fechada para garantir a sua preservação, o que não fazia o menor sentido para os professores. Também de acordo com esta mesma fonte, podemos citar o caso de uma horta vertical feita pelos alunos e professores, que foi simplesmente retirada durante as férias porque o “diretor não gostava dela”. Diante do acesso facilitado aos demais aparelhos escolares, é possível refletirmos se talvez ele não considerasse estes elementos da escola como necessários para a educação e, por isto, tomava medidas de forma autocrática, o que gerava desconforto e confronto entre ele e o corpo docente.

É válido ressaltarmos que um dos fatores que nortearam a escolha dessa unidade escolar para a pesquisa foi o trabalho desenvolvido pelos professores com a comunidade, em especial o desenvolvido pela professora de História Ivonete da

Silva¹⁷. Outra motivação de destaque são os conflitos existentes dentro da própria escola, em decorrência das transformações que estão ocorrendo no distrito do Capão e que impactam diretamente na maneira como a consciência histórica é construída em sala de aula, conforme analisaremos na sequência do presente estudo.

3.3.2 Renda e estrutura familiar

A escola se encontra em uma das áreas mais valorizadas do distrito e combina elementos desta “franja” com a realidade dos alunos mais pobres vindos do entorno. No intuito de esboçar um panorama socioeconômico da região, é-nos válido começar pelos dados levantados pelo jornal *Folha de São Paulo* no projeto *DNA Paulistano* (2012). No gráfico abaixo, sobre a divisão das classes sociais, os dados do Capão Redondo se encontram na coluna da esquerda, e os dados gerais da Zona Sul de São Paulo são apresentados na coluna da direita:

Tabela 2: Divisão das classes sociais Capão Redondo X Zona Sul

Classe (%)

A	0	5
B	22	36
C	63	50
D	13	8
E	1	0
Não sabe / recusa	0	0

(Fonte: DNA PAULISTANO, *Folha de São Paulo*, 2012).

¹⁷ Nome fictício escolhido pela professora.

Como primeira referência, podemos perceber como o distrito é mais pobre do que a média das regiões da Zona Sul de São Paulo, o que é facilmente perceptível ao se comparar a composição das duas colunas. A classe social de maior destaque é a classe C, com 63% dos habitantes, número superior à média da Zona Sul (50%), e, se a classe B é menor com 13 pontos abaixo da média, a classe D é mais significativa.

Partindo destes dados mais gerais, podemos aprofundar a questão com o levantamento feito no PPP (gráfico 1), em que cerca de metade dos alunos tem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos (50,6%). Outro destaque nesta análise são os 32,3% que sobrevivem com menos de um salário mínimo por mês para o sustento da família. Por esses dados fica evidente que estamos trabalhando com uma comunidade que possui significativa dificuldade para se sustentar. Acima de três salários mínimos temos menos de 1/5 dos alunos que responderam à pesquisa feita pela escola (17,1%).

Gráfico 1- Renda familiar¹⁸

(Fonte: PPP)¹⁹

¹⁸ Por motivos de coerência, todos os títulos dos gráficos bem como as alternativas foram mantidos conforme contido no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

¹⁹ Devido à necessidade de resguardar a identidade da unidade escolar e da professora envolvidas nesta pesquisa, os gráficos retirados do Projeto Político Pedagógico serão referenciados apenas com a sigla “PPP”.

Ainda sobre esse tema, podemos confirmar que se trata de uma região com renda familiar baixa pela quantidade de alunos que indicou receber algum tipo de benefício social garantido pelo Estado (gráfico 2). Nesta categoria, encontramos o elevado número de 49,9% do total, com especial destaque para o programa Bolsa Família que perfaz 45,8% daqueles que responderam. Abaixo deste, encontramos também alunos que recebiam auxílio de outros programas como Renda Mínima, Bolsa Reclusão, Brasil Carinhos e outros programas que não foram nomeados.

Gráfico 2 - Quais desses benefícios sociais a família recebe?

(Fonte: PPP)

Na sequência, como podemos conferir no gráfico 3, foi pedido aos alunos que indicassem quem eram os responsáveis pelo orçamento financeiro da família. A maioria dos alunos deu como respostas os dois pais, somando o total de 53,9%. É possível afirmarmos, nesse sentido, que tal dado conforma-se enquanto uma resposta à necessidade cada vez mais comum de que ambos os pais trabalhem para manter um padrão razoável de vida. Contudo, os números que vieram na sequência causaram alguma surpresa por colocarem como segunda resposta mais mencionada a mãe como

única responsável pelo orçamento (23,5%) com quase o dobro do percentual de famílias onde o pai é o único provedor (11,5%).

Gráfico 3 - Na família, quem são os responsáveis pelo orçamento financeiro:

(Fonte: PPP)

Por meio da análise do gráfico 4, podemos perceber como a elevada quantidade de mulheres como únicas responsáveis pelo orçamento financeiro está diretamente relacionada com o significativo número de alunos que moram só com a mãe e os irmãos (20,3%). De fato, as questões levantadas pela pesquisa não permitem identificar o motivo que levou estas mães a criarem seus filhos sozinhas, mas pela observação dos dados podemos conjecturar que, quando a relação entre os pais termina, as mães acabam sendo obrigadas a dar conta desta difícil tarefa. A possibilidade de viver com o pai, madrasta e irmãos, soma apenas 2,8%, sendo que a opção de viver exclusivamente com o pai e irmãos nem é mencionada.

Ainda sobre o mesmo gráfico, cabe destacar que, mesmo com a maioria dos alunos vivendo com ambos os pais (51,3%), quase metade do total das famílias se

estrutura de formas diferentes do que poderíamos chamar de convencional. Temos pelo menos 48,3% dos alunos vivendo apenas com a mãe e os irmãos, com a segunda família dos pais que se separaram, ou sob os cuidados de avós e tios. Vale salientar o protagonismo feminino tanto como parte importante da composição de renda, quanto como sendo a principal responsável pelo dinheiro da casa.

Gráfico 4 - O aluno mora com:

(Fonte: PPP)

Sobre o gráfico 5, é interessante destacarmos que a maior parte dos responsáveis pela família trabalha com carteira assinada (60,7%), sendo seguidos em ordem decrescente por desempregados, sem registro em carteira profissional, como funcionários públicos e informalmente-autônomos. O percentual de desempregados gira em torno de 12,8%, quantidade semelhante ao que foi levantado pelo IBGE na Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD)²⁰, realizada em novembro de 2017, de 12%.

²⁰ Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19163-informalidade-e-comercio-contribuem-para-queda-no-desemprego.html>>. Acesso em: 30/01/2018.

Gráfico 5 - O responsável pela família trabalha:

(Fonte: PPP)

Em relação às residências dos alunos, temos também informações relevantes na pesquisa realizada pela escola. Como já comentado, ao se visitar o entorno da EMEF, pudemos constatar como existe uma parte dos bairros que está aumentando a sua verticalização, nas proximidades da Estrada de Itapecerica da Serra. Contudo, a maior parte das residências ainda é formada por casas, como podemos verificar pelo PPP (gráfico 6), perfazendo a maioria de 82,1% das residências, com apenas 14,1% dos alunos vivendo em apartamentos.

Gráfico 6 - A família mora em:

(Fonte: PPP)

Para concluir essa primeira parte sobre renda e estrutura familiar, analisemos os gráficos 7 e 8. De acordo com eles, 73,1% das famílias mora em casas próprias, construídas de alvenaria (81,1%). As ocupações irregulares (2,6%) e as casas de madeira (2,3%) compõem a menor parte dos resultados. É importante ressaltarmos, nesse tocante, como é perceptível que em São Paulo grande parte das moradias, mesmo que precárias, acabaram deixando de ser feitas de madeira e ganharam a forma de tijolos e blocos.

Gráfico 7 - A família mora em:

(Fonte: PPP)

Gráfico 8 - Tipo de construção das residências

(Fonte: PPP)

Sobre a escolaridade das pessoas na região, temos informações coletadas pelo jornal *Folha de São Paulo* (2012) que comparam o Distrito do Capão Redondo, na coluna da esquerda, com o restante da Zona Sul na coluna da direita:

Tabela 3 - Escolaridade Capão Redondo X Zona Sul

Escolaridade (%)

Ensino fundamental	42	39
Ensino médio	50	42
Ensino superior	7	20

(Fonte: DNA PAULISTANO, **Folha de São Paulo**, 2012)

É importante salientar que, à medida em que se vai em direção ao sul da Zona Sul, os índices de escolaridade diminuem drasticamente. Para comparação, em Moema 68% das pessoas possuem nível superior, Vila Mariana 56%, enquanto o Capão Redondo possui apenas 7%, Jardim Ângela 6%, Parelheiros e Marsilac 5%. Contudo, no Projeto Político Pedagógico da escola (2017), a tabulação da pesquisa mostrou dados diferentes sobre a escolaridade dos responsáveis pelos alunos, como se pode conferir no gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Escolaridade do (s) responsável (is)

(Fonte: PPP)

Nessa amostragem, o percentual de responsáveis com Ensino Superior completo sobe para 23,2% do total. Podemos levantar como hipótese que os diversos programas²¹ no âmbito federal de incentivo a esta modalidade de ensino provocaram esta mudança.

3.3.3 Os alunos

Em uma pesquisa como essa, é fundamental analisar a parte a quem o ensino se destina: os alunos. Afinal, como afirma Schmidt:

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas

²¹ Podemos citar dois dos principais programas que buscaram uma maior inclusão da população de baixa renda nas universidades: PROUNI (Programa Universidade para todos) e FIES (Programa de Financiamento Estudantil). O primeiro concede bolsas de estudo enquanto o segundo financiamento a custo mais baixo para pagamento do ensino superior particular.

e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania. (2014, p. 43)

Certamente, as estratégias e escolhas do professor em sala de aula levam em conta o público a quem se dirigem. A relação entre o professor e o aluno não é de apenas uma via, a enganosa ideia de que o estudante é agente passivo da educação não se confirma em qualquer situação. Do mesmo modo, o professor também não permanece incólume na sua relação com a classe, o contato humano, seja ele por meio da simpatia ou do choque, marca profundamente a experiência e o fazer docente.

Tomando a questão acima como princípio, esta segunda parte da análise pretende encontrar referências sobre o cotidiano do aluno, sua ligação com a região e a escola, escolaridade da família e lazer, dados fundamentais para a posterior análise sobre a formação da consciência histórica local nas aulas de História.

Na construção desse perfil discente, vale a pena lembrar primeiramente que são jovens. No Ensino Fundamental II, o foco desta pesquisa, a idade varia em média dos dez aos quinze anos. Este é um período chave na construção de suas opiniões e também uma época em que a infância vai sendo deixada de lado e a adolescência começa a aflorar. Em segundo lugar, como já traçado no capítulo anterior, são filhos da periferia de São Paulo que podemos classificar principalmente num padrão de renda que segue entre menos de um salário mínimo até três salários mínimos, o que configura uma vida difícil em nossa cidade.

Do ponto de vista racial, encontramos no PPP informações relevantes sobre como esses alunos se enxergam e como a questão racial no Brasil é conflituosa. Devemos frisar que as respostas foram dadas por auto declaração à pergunta sobre a cor da pele e que partiam de alternativas pré-determinadas, a saber: cor branca, cor preta, cor parda, cor indígena, cor amarela e sem declaração.

De acordo com o gráfico 10, podemos observar que cerca de 80% dos alunos se dividiu assinalando duas cores de pele, 40,4% dos alunos se afirmou com a cor parda e 39% com a cor branca. Já com índices bem menores, 10,3 % se declarou com a cor preta, 5,3% com a cor indígena e 3,2% com a cor amarela, com uma pequena parcela de alunos que optou por não declarar a sua cor com 1,8%.

A questão da cor da pele é um problema nesse tipo de pesquisa feita por auto declaração, mesmo que com critérios fixos, pois nem sempre aquilo que o pesquisador enxerga é a forma como a pessoa se vê. Outro problema ainda mais grave é o histórico de depreciação da pele de cor preta na história brasileira, resquício e ferida de nosso passado escravista, que faz com que algumas pessoas prefiram se declarar como brancas.

Tendo sempre em consideração tais elementos de ordem social e pessoalmente subjetiva, devemos ressaltar que durante a pesquisa de campo realizada no colégio a divisão emergida a partir da análise dos questionários não pode ser confirmada na visualização da diversidade presente naquela unidade escolar. Neste sentido, o número de pessoas que poderiam ser consideradas de pele preta e mesmo pele parda²² era maior do que a auto declaração aponta. Cabe salientar a este respeito que questões levantadas pela professora com relação à cor da pele e à maneira como os alunos a percebem serão exploradas na sequência do trabalho.

²² Possibilidades que o IBGE considera em suas pesquisas.

Gráfico 10 - Cor da pele

(Fonte: PPP)

Pelo fato de a presente pesquisa ter como um de seus motes a afinidade do corpo discente com o entorno onde mora, os dados do gráfico 11 são muito significativos. Podemos acompanhar pelos números que 66,8% daqueles que responderam à pesquisa moram na mesma residência há mais de 4 anos e 14,6% entre 3 e 4 anos, somando o total de 81,4%. Levando em conta o fato já visto que 73,1%²³ declara morar em casa própria, podemos concluir que se trata de uma região de permanência considerável e não apenas de passagem.

²³ Gráfico 7

Gráfico 11- Há quanto tempo mora nesta mesma residência?

(Fonte: PPP)

Ainda nessa análise sobre a ligação espacial dos alunos com a região e a escola, cabe salientar a proximidade das casas dos alunos com a unidade educacional. Temos 78,8% dos educandos morando no máximo até 2 km de distância da escola, como podemos acompanhar no gráfico 12. O meio de locomoção até a escola parece ser uma consequência deste dado inicial: 67,6% dos alunos vai para a escola todos os dias a pé (gráfico 13). Chama bastante atenção, entre aqueles que não se locomovem a pé para a escola, como o uso de transporte público, tais como ônibus, lotação ou metrô, é pouco citado, ficando em penúltimo lugar.

Gráfico 12 - A distância percorrida para chegar à escola é de:

(Fonte: PPP)

Gráfico 13 - O meio de locomoção utilizado para chegar a escola é:

(Fonte: PPP)

Como já mencionado anteriormente, a escola é referência na região, tanto em ensino para o público em geral quanto para jovens portadores de deficiência física. Desta forma, as respostas que orientaram a construção do gráfico 14, confirmam esta visão, com o percentual de 41,8% das respostas apontando o motivo de escolha da unidade escolar sendo o fato de ter um bom ensino. Claro que a questão da localização igualmente pesa na escolha do lugar para estudar e comprovam essa questão os 33% que apontaram este fator como o principal.

Gráfico 14 - A matrícula nesta escola aconteceu devido:

(Fonte: PPP)

Nos últimos anos, a discussão sobre o espaço que as novas mídias têm tomado dentro do período de lazer de jovens e adultos tem ganhado vulto cada vez maior, sejam os videogames com presença crescente na sala de estar ou o tempo gasto com a chamada internet, principalmente com redes sociais. Esta situação advinda da aquisição massiva das novas tecnologias parece se confirmar nos dados obtidos pela pesquisa no gráfico 15. Quando os alunos são solicitados a indicar a atividade principal

de seu tempo livre, um grupo significativo assinala atividades realizadas em suas próprias casas. Temos 66,2% se dedicando a “ficar na internet”, jogar videogame, assistir televisão e brincar dentro de casa, com apenas 24,1% afirmando brincar na rua. Assim, tanto em áreas consideradas mais nobres quanto na periferia, certas mudanças parecem ter algo em comum, a despeito da questão financeira.

Gráfico 15- O aluno no seu tempo livre costuma:

(Fonte: PPP)

Nos momentos em que os alunos não estão na escola, temos empatados em primeiro lugar a permanência deles sozinhos ou com os pais, ambos com 26,6% do total, de acordo com o gráfico 16. Temos também como destaque 16,9% que ficam sob os cuidados de irmãos mais velhos, 11,7% que ficam na casa de avós e outros familiares e 8% que ficam em ONG's como a casa do Zézinho²⁴.

²⁴ A Casa do Zézinho se define como uma fundação e um espaço de oportunidades de desenvolvimento para crianças e jovens que vivem em situações de alta vulnerabilidade social. Atua com crianças, jovens

Gráfico 16 - Com quem o aluno fica quando não está na escola:

(Fonte: PPP)

Por meio do PPP, temos acesso a uma série de dados sobre as atividades realizadas fora do horário escolar, que também podem auxiliar-nos na continuidade desse perfil. A primeira informação é referente aos programas preferidos por eles (gráfico 17) na televisão. Os filmes dispararam em primeiro lugar na preferência dos alunos com 235 menções, em seguida os desenhos animados com 153 respostas e em terceiro as novelas com 141 respostas. Esta trinca nos traz alguns elementos relevantes, como por exemplo, o fato de os filmes representarem um papel tão importante para estes jovens, com 94 respostas a mais do que as novelas.

Por sua vez, todas as outras opções de resposta ficaram bem abaixo de um terço do total, deixando claro que o aluno, nessa questão, poderia assinalar mais de uma resposta. Abaixo destes três, temos 77 alunos que mencionaram como favoritos os

e adultos da região que a mídia chamava de “triângulo da morte” (Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela), pelo alto número de homicídios.

programas esportivos e 59 que demonstraram preferência por noticiários. É possível afirmar que este quadro reflete bem o interesse de jovens no geral, que costumam se mostrar pouco afeitos a programas culturais (13 menções) e religiosos (11 menções). Pode-se imaginar que grande parte do conhecimento prévio deles venha desta trinca de filmes, desenhos e novelas.

Gráfico 17 - Quando assistem televisão os programas preferidos são:

(Fonte: PPP)

Sobre as leituras preferidas, os gibis são os mais citados com 168 menções seguidos de perto pelos livros com 158 (gráfico 18). Com relação a outros meios pelos quais o hábito da leitura chega até eles, 23 respostas mencionaram a leitura de jornais, o que perfaz 6,6% daqueles que responderam à pesquisa, a leitura de revistas teve um índice de respostas ainda mais baixo com 4,9% (apenas 17 menções). Também por este gráfico temos 13,5% dos alunos que declarou não ter nenhuma leitura preferida.

Gráfico 18 - As leituras preferidas são:

(Fonte: PPP)

Estes dois últimos gráficos analisados nos levam a uma pergunta importante, sobre qual é a origem das informações que norteiam os alunos sobre os assuntos do cotidiano, no que chamamos de educação informal. As poucas citações sobre noticiários, jornais e revistas sugerem que outros meios são mais significativos neste processo²⁵. Vale salientar a importância deste dado, na medida em que o próprio Rüsen, em um seminário realizado na Universidade Federal do Paraná, afirmou que a consciência histórica hoje é muito mais influenciada pela mídia do que pela educação formal (2016, p.31). Entretanto, a despeito desta ideia, vale reforçar algo já apresentado em capítulos anteriores no que se refere ao fato de o acesso à informação, de forma contextualizada sem ser “de segunda mão”, ainda se dar primordialmente pela sala de aula.

²⁵ Vale lembrar que as respostas dadas à pesquisa não eram excludentes, por mais que a pergunta feita àqueles que preencheram ao questionário solicitasse a preferência de cada um, existia a possibilidade de múltiplas respostas.

No levantamento sobre a religião das famílias, que poderia envolver mais de uma resposta possível, temos como as duas principais respostas religiões cristãs (gráfico 19). Com 147 indicações ou 42,1% das respostas, a religião católica é a principal, por sua vez, com 123 menções (35,2%) aparecem as igrejas evangélicas. Na sequência temos espiritismo (4,9%), outras religiões (3,2%) e umbanda (1,7%). O destaque fica pela quantidade de alunos que respondeu que a família não tinha religião com 18,1%, quase um quinto do total de respostas.

Gráfico 19 - A religião da família é:

(Fonte: PPP)

É interessante comparar esses dados obtidos para a confecção do PPP com aqueles utilizados pelo *Jornal A Folha de São Paulo* para o *DNA Paulistano*. Nestes os números são um pouco diferentes daqueles analisados até o presente momento. Lembrando que a coluna da esquerda representa os dados do distrito do Capão Redondo, enquanto a coluna da direita apresenta a média da Zona Sul.

Tabela 4 - Religião - Capão Redondo X Zona Sul

Religião (%)		
Católica	55	54
Evangélica Pentecostal	18	17
Não tem	14	11

(Fonte: DNA PAULISTANO, **Folha de São Paulo**, 2012)

Em primeiro lugar, podemos afirmar que a pesquisa foi mais restritiva, com apenas três opções. Nela, podemos conferir que o número de católicos é maior do que o número de evangélicos, contudo, esta diferença é muito mais pronunciada do que aquela verificada na pesquisa da escola.

Para finalizar a exposição dos dados sobre os alunos, falemos sobre quais são os destinos principais das famílias ao saírem juntas, a partir das informações do gráfico 20. Sobre estas porcentagens, destaca-se um ponto importante: como os passeios realizados com as famílias não costumam ter como destino principal nem espaços culturais, nem espaços públicos de convivência. Nenhum dos alunos respondeu que vai com a sua família a museus ou exposições e apenas 12,9% frequenta parques ou praças. O cinema também é pouco frequentado, com apenas 7,5% das famílias tendo as salas de projeção como seu lazer principal. Podemos afirmar que pelas visitas à região e a pesquisa junto à escola, realmente foi possível constatar uma enorme carência de espaços para estes fins.

Por outro lado, de acordo com os números, temos como principal destino shoppings ou lojas de comércio (39,3%), espaços particulares que são vistos como área de convivência e diversão substitutos de áreas públicas²⁶ e que preenchem esse vácuo.

²⁶ Poderíamos acrescentar a este número os 7,5% dos alunos que indicaram cinemas como opção de lazer familiar, visto que não existem salas de projeção fora dos shoppings centers na região.

Outras respostas que podemos mencionar são visitar parentes e amigos (29,5%) e fazer viagens (10,8%).

Gráfico 20 - A família quando sai para passear costuma, principalmente:

(Fonte: PPP)

CAPÍTULO IV: A PROFESSORA

*Não adianta querer, tem que ser, tem que pá,
O mundo é diferente da ponte pra cá!
Não adianta querer ser,
tem que ter para trocar,
O mundo é diferente da ponte pra cá
Música: Da ponte pra cá, Racionais Mc's*

Após uma análise prévia do distrito e da escola, chega o momento de falar sobre a professora, cuja presteza, auxílio e atenção – além do fato de possuir uma relação importante com a região pesquisada – foram fundamentais para que esta dissertação fosse feita. Com o objetivo de entender certas questões pertinentes ao trabalho, cabe um breve histórico sobre sua origem e formação.

De acordo com Ivonete, seus pais são paraibanos que vieram para a cidade de São Paulo por volta da década de 1970. Como muitos outros nordestinos, buscavam melhores condições de vida na cidade. Ao chegaram, estabeleceram-se na região do Jabaquara, onde ela nasceu e passou seus primeiros meses de vida.

Ainda pequena, ela mudou-se com a família para o distrito do Jardim Ângela, onde passou a maior parte de sua vida, em um bairro vizinho ao Capão Redondo. Para Ivonete, as duas regiões, entre as quais vive há mais de 36 anos, são muito parecidas, tanto do ponto de vista geográfico quanto no padrão econômico e social.

O pai de Ivonete inicialmente trabalhava como garçom em restaurantes, forma pela qual ele economizou o suficiente para, de acordo com ele, viver sem ser mais empregado de ninguém. Sendo assim, ele comprou um taxi de onde provinha o principal sustento da família e, mesmo tendo se aposentado, continua até hoje no mesmo ramo de trabalho.

A mãe é costureira desde que ela se recorda, tendo inclusive, em uma parte da vida, tecido malhas de lã. A exemplo do marido, tentou se dedicar a outras áreas, como um pequeno comércio de itens variados que prosperou. Também frequenta, há muitos anos, a Igreja dos Santos Mártires, importante polo não só religioso da região, como também de apoio comunitário, algo que influenciou profundamente Ivonete no seu trabalho, o que será abordado no momento apropriado. Completa a família o irmão mais novo com quem ela cresceu.

Como a maior parte das pessoas do bairro, toda a sua formação inicial foi em escolas públicas desde o pré-primário até o ensino técnico, sempre na rede estadual. Após terminar o Ensino Fundamental II, encontrou um problema comum entre os jovens daquela época: com a vontade de encontrar uma escola melhor para cursar o Ensino Médio, precisou buscar longe do local onde residia. É neste ponto que surge um importante fator para a análise dos dados obtidos, pois, ao se referir a diversas passagens e experiências suas e de outras pessoas da região, Ivonete emprega com frequência duas expressões: “da ponte para cá”²⁷ e da “ponte para lá”. De acordo com ela, este vocabulário hoje faz parte do cotidiano da Zona Sul, especialmente na região do Capão, e cria duas identidades diferentes, como podemos ver no trecho abaixo:

Sair dali, ir pra Ponte João Dias pra frente, que aí é Granja Julieta, Santo Amaro, são regiões mais valorizadas financeiramente pelo mercado imobiliário, pela infraestrutura até, porque hoje você encontra banco, encontra hospital, mas há 20 anos atrás você não tinha essa infraestrutura pra quem morava da Ponte pra cá. Se você precisasse de um pronto-socorro, você tinha que caminhar, não vou nem falar caminhar, vou falar de carro, você tinha que andar pelo menos 20 minutos, 30 minutos, afunilando ruas, estradas, mão única, indo e voltando, então era uma dificuldade muito grande. [...] Eu mesma, na minha formação, tanto o técnico estadual, que eu fiz na Escola Técnica Estadual, no Centro Paula Souza, eu saía do Jardim Ângela e eu ia pra o Brás e o meu irmão saía do Jardim Ângela e ia pra Móoca. Então assim, nós andávamos duas, três horas de transporte público pra poder chegar num colégio tido razoavelmente adequado. Enquanto da Ponte pra lá não tinha isso. (IVONETE, 2017).

²⁷ O termo parece bastante difundido na Zona Sul periférica, é nome de uma música dos Racionais Mc's, expressão recorrente na obra *Capão Pecado* do escritor Ferréz e também foi citado nas entrevistas e pesquisa feitas na região para este trabalho.

Da ponte para lá, estando no Capão Redondo, as regiões mais valorizadas, onde seria possível encontrar o necessário para a sobrevivência, *da ponte para cá* a falta de estrutura e a dificuldade²⁸.

Na tentativa de vencer essa limitação da região, ela fez exame de admissão para entrar em uma escola de Ensino Técnico, tendo conseguido aprovação na região do Brás, o que consumia pelo menos duas horas de viagem para conseguir chegar até lá. Após iniciar seus estudos em Nutrição, viu que esta área não a atraía, não se adaptando nem à vida na cozinha, nem à perspectiva de futuramente trabalhar em hospitais ou na área de saúde, caminhos mais comuns para aqueles que se formavam no curso.

Na sequência, buscou o ensino técnico em Publicidade e Propaganda, área na qual se formou e chegou a trabalhar. Finalmente, veio o interesse por cursar uma faculdade que deveria, de acordo com Ivonete, ser pública: “E aí na hora que eu fui escolher uma profissão eu fui fazer o cursinho, porque os meus pais não tinham condições de pagar faculdade e tinha que ser faculdade pública. Ou tudo ou nada.” Ela fez prova de bolsa de estudos em um famoso curso pré-vestibular de São Paulo e obteve 80% de desconto na mensalidade, quantia que seus pais poderiam pagar.

Uma vez sendo aluna bolsista e vista como capaz de conseguir aprovação, passou a receber orientação sobre a escolha de uma carreira a seguir, escolha esta complicada pela desilusão com a área em que já tinha começado a trabalhar:

E aí eu comecei a conversar com os professores e, apesar de gostar muito da Publicidade, eu não me identificava com a área de trabalho, que é uma área muito concorrida, muita “passação” de perna um no outro, e eu ficava deprimida. Eu fiquei deprimida o tempo que eu trabalhei em agência, chorava direto, eu ia para o banheiro da agência chorar. Eu não gostava daquele clima do lugar. E aí eu lembrei, [...], e eu lembrei daquele sonho de criança, que minha mãe falava assim: “por que você não volta para aquela ideia que você tinha quando era criança? Sempre disse que queria ser professora.” Aí eu pensei que era a possibilidade de eu trabalhar com jovens e adolescentes que

²⁸ Em alguns momentos o referencial se altera, visto que a entrevista foi feita na Zona Oeste de São Paulo.

não iam ter aquela ganância, aquela “passação” de perna toda que eu via no campo da Publicidade, e eu ainda ia me realizar nessa área da comunicação, porque eu ia estar sempre falando, sempre interagindo... – É, e com a orientação do pessoal do cursinho, eu acabei optando pela área da docência. Aí tinha que descobrir qual a área, o que que eu queria. Eu sabia que eu queria lidar com adolescente. Eu ainda era quase adolescente também e eu gostava muito do contato que eu tinha com os professores e eu queria aquilo pra mim também e para os meus alunos. (IVONETE, 2017).

Graças ao auxílio obtido no curso, começou a se interessar pela docência, contudo, ainda continuava assombrada pela dúvida entre duas formações: Química e História. E quando foi necessário optar, escolheu seguir a arte de Clio²⁹:

A dúvida era química ou história? Tudo a ver, super compatíveis! Aí veio a escolha: eu achava que quando eu estudasse História, eu ia descobrir todos os mistérios do mundo, que toda aquela coisa que eu achava linda sobre Antiguidade, sobre Idade Média, eu ia conhecer todos os pormenores, eu ia virar uma enciclopédia ambulante. E foi nessa ilusão que eu acabei entrando pra História também. E também pela visão crítica, porque eu sempre fui uma pessoa politizada, apesar de os meus pais não serem, eu sempre me interessei, eu sempre tive professores que me aproximaram desse mundo da política, da manutenção do poder, desse questionamento. (IVONETE, 2017).

Podemos destacar, nessa passagem, uma referência sobre o que a professora acreditava que era a formação de um historiador antes de entrar na faculdade. Como ela mesmo disse, existia aquela ingenuidade de acreditar que seria possível conhecer todos os pormenores da História e, desta forma, descobrir os mistérios do mundo. Entretanto, se por um lado existia a referência a um conhecimento enciclopédico, por outro lado já existia de alguma forma a relação da História com o pensamento crítico. Já se desvelava a percepção de que as aulas se relacionavam com um tipo diferente de consciência, que poderia também se vincular a outras áreas como a política e a análise social.

Outro ponto importante que sobressai é a menção aos temas considerados clássicos dentro do que seria a formação de um historiador, bastante marcada pelo modelo quadripartite, o eurocentrismo e a história política, provavelmente uma

²⁹ Musa grega da História.

consequência da utilização de conteúdos canônicos da história em sua formação, algo bastante comum em nossas escolas (SCHIMIDT, 2014, p. 40-41).

Ainda sobre o mesmo tema, vale prosseguir com a análise a partir do trecho seguinte:

Então eu sempre fui muito questionadora e achei que a História também pudesse me ajudar nesse sentido. Ainda conversei com a minha mãe um dia, eu falei: “mãe, eu vou fazer História, essa casa vai virar um campo de guerra”, porque eu sabia que o que eu ia aprender ia totalmente... achava, achava que ia totalmente contra tudo aquilo que eu via dentro de casa: meu pai malufista, até o último limite da alma, e a minha mãe religiosa, como até hoje é, e eu sabia que nenhuma daquelas duas coisas seriam cultuadas dentro da faculdade de História. Me afastei um tempo da religião, depois eu voltei; agora do malufismo, nunca deu pra namorar muito com ele. Então foi por isso, então, resumidamente, eu tinha um desejo de infância de ser professora, que eu resgatei na adolescência graças à alimentação da minha mãe, e a História por achar que eu poderia resolver todos os problemas do mundo, conhecendo as suas origens. Não consegui, mas a gente tenta. (IVONETE, 2017).

Encontramos, nesse recorte da entrevista, informações relevantes sobre a disciplina e as aulas de História. No decorrer de sua vida escolar, Ivonete, em várias oportunidades, teve contato com professores de História com percepções sobre política e religião que divergiam de seu ambiente familiar. Por mais que a nossa memória nos traia quando falamos sobre o passado, não é difícil acreditar que, nas aulas que ela frequentou, tenha encontrado visões críticas com relação à religião cristã e ao malufismo³⁰.

Na construção de sua consciência histórica, o conflito também teve um papel decisivo, pois a formação recebida em seus anos de escola, enquanto aluna, a fazia questionar concepções defendidas por seus pais. Uma nova interpretação de sua

³⁰ De acordo com o jornal Folha de São Paulo, “O malufismo é uma corrente política conservadora, muito influente em vários meios, cuja base social é formada por pessoas de “classe média”, como elas mesmas se classificam: pequenos empresários (comerciantes, industriais), assalariados em cargos de chefia (supervisores, gerentes) e funções técnicas (analistas, economistas, engenheiros), profissionais liberais (advogados, dentistas, médicos), trabalhadores autônomos do setor formal (taxistas, artesãos) e informal (marreteiros, biscateiros) e indivíduos afastados do mercado de trabalho (desempregados, aposentados, donas-de-casa)”.

Extraído do sítio: [<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/publifolha/351776-historia-do-malufismo-e-tema-da-colecao-fofha-explica-leia-capitulo.shtml>]. Data de acesso: 25/04/2018.

realidade se abria e, naquele momento, ela imaginava que a formação de historiadora tornaria ainda mais agudas as diferenças à medida que se aprofundasse nestas questões.

Tendo em vista tal situação, cabe frisar como, por meio do ensino formal, a construção de sua consciência histórica ultrapassara o modelo tradicional ou exemplar. Posteriormente, após formada, uma nova alteração ainda se faria presente, com a reavaliação do papel da religião em sua vida. O estudo da História permitiu-lhe fazer uma escolha entre as diferentes alternativas que eram oferecidas: a formação de uma consciência histórica genética permitiu que ela reavaliasse a questão religiosa familiar, ao mesmo tempo em que possibilitou o rompimento com o posicionamento político mantido pelo seu pai. Podemos afirmar que tal situação se deu de acordo com o que é postulado por Rüsen, pelo aumento da complexidade da competência da professora de analisar a sua própria realidade e, de maneira crescente, tornar mais complexa a sua própria identidade, por meio de novas escolhas (RÜSEN, 2014b, pp. 74-75).

Uma vez aprovada no vestibular, Ivonete passou para uma realidade diferente, que normalmente não faz parte da vivência de pessoas vindas da periferia: a entrada em uma universidade pública, a Universidade de São Paulo. Em numerosas ocasiões, a professora relata que sentia, por conta da sua origem, o conflito da realidade a que sempre pertencera com a de outras pessoas que com ela agora estudavam:

Eu vejo um distanciamento muito grande, um sentimento de superioridade muito grande de quem se forma em História que me desagrada. Inclusive até o afastamento de alguns colegas da faculdade veio em função disso. Porque assim “o meu intelecto é tão maior, é tão grande, que o seu eu até respeito, mas eu não aceito.” Isso me incomoda demais e isso me fez fugir dessas pessoas. Inclusive dentro de escola você ouve que os professores de História que saem da USP não são as pessoas mais bem quistas nas escolas, por conta desse arroto de superioridade. E eu senti isso na pele, eu percebi dentro da Universidade Pública, que o fato do lugar de onde eu vinha, da minha formação, eram tratadas como inferior algumas ideias que eu colocava. Eu não sei se isso é real, mas eu sentia. [...] Eu sentia isso em alguns momentos, eu me calei, eu me omiti em discussões, porque eu sabia que a minha opinião ali não ia ser tratada com o mesmo respeito que a dos outros que já tinham uma formação erudita... (IVONETE, 2017).

Duas questões marcantes nesse trecho devem ser ressaltadas. A primeira faz referência aos professores de História formados pela USP que nem sempre são bem vistos pelos demais docentes nas escolas. A segunda é relacionada ao sentimento que Ivonete possuía de que suas ideias não eram bem-vindas nas discussões, em parte devido ao fato de ela ser “para cá da ponte”.

Sobre a primeira, cabe frisar que não existe uma maneira de quantificar essa impressão por ela expressa. Não caberia neste trabalho uma análise sobre o fato de os historiadores formados pela USP serem desagradáveis ou não. Contudo, podemos buscar uma interpretação de acordo com o momento em que vivemos para esta fala da professora.

Com efeito, não soa descabida a afirmação de que as aulas de História e as opiniões de historiadores costumam ganhar muito mais força do que de outras áreas nas escolas no que tange à orientação da tomada de posição em temas do cotidiano. E isso mesmo com um número mais restrito de horas no decorrer da semana quando comparada com as duas matérias mais presentes no currículo, o Português e a Matemática, o que provoca reação por parte de movimentos conservadores cada vez mais presentes nas discussões políticas atuais.

Esses grupos buscam pautar o que seria o objeto de estudo e trabalho dos professores em sala de aula. Não raro, como maneira de fazer valer seu discurso, acusam docentes de humanidades, em especial os de história, de serem responsáveis pela propagação do que chamam de “ideologias”. De acordo com os nossos detratores, por meio de nossas aulas ameaçamos a ideia de família tradicional, a meritocracia, a religião ou qualquer ideal sagrado do tipo. Dentro desta perspectiva, a História deveria ser neutra em suas análises, o que contraria o próprio sentido da História como maneira de reflexão sobre a realidade:

Em uma de suas operações cognitivas mais próprias, a história como ciência está intimamente conectada com a vida prática. Com respeito a esta, não lhe é possível reivindicar qualquer neutralidade estrutural. [...] Seja como for, a história, como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte. (RÜSEN, 2010c, pp. 15-16).

Outro importante fator é que, em muitas situações, o historiador é o “chato” que se embrenha na memória coletiva, visando a construir as bases de algum grau de conscientização, que arruína aquela conversa informal dos não historiadores em busca de fatos históricos que confirmem suas opiniões. O ofício do professor de História traz de forma intrínseca à sua atividade o conflito, inclusive algo que a própria experiência da professora com seus pais no campo da religião e da política já nos deu um exemplo.

Com relação à segunda questão, é possível afirmar que existe um espaço reduzido dentro da Universidade de São Paulo para pessoas vindas da periferia. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Datafolha no ano de 2016 com alunos ingressantes na USP, podemos ter uma noção da realidade que Ivonete encontrou:

Gráfico 3.1³¹ - Comparativo: calouros 2016 X Grande São Paulo

(Fonte: SALDAÑA, 2016)

Tendo em vista tais dados, bem como a realidade já traçada do Capão Redondo e de outras regiões da “ponte pra cá”, fica claro o perfil excludente da universidade pública. A USP tem na sua base uma maioria de alunos brancos que estudou em escolas particulares e que podem ser definidos como oriundos das classes A e B. Além disso, a maioria teve oportunidade de fazer um curso pré-vestibular, algo que demanda dinheiro, ou no mínimo algum tempo livre não dedicado ao trabalho.

Pode-se discutir, ainda, o fato de que, na realidade, existem várias “USPs” dentro do *campus*, visto que o perfil de cada curso é variado. Alunos com um padrão sócio

³¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml>>. Data de acesso: 22/04/2018.

econômico mais elevado buscam, em geral, áreas mais valorizadas dentro de nossa sociedade. Como nos revela outra reportagem do jornal *Folha de São Paulo* que estampa como título: *Elite está nos cursos mais concorridos da USP; a classe C, nos menos*³². De acordo com os dados do Datafolha, existe o predomínio da classe A na Escola Politécnica, no Direito, na Economia e na Administração, assim como em Medicina (nível socioeconômico mais alto dentre todas).

Por sua vez, outras unidades da USP teriam um número mais expressivo de alunos com renda menor, como é o caso da Física e FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, faculdades ligadas ao magistério, e os cursos da EACH – Escola de Artes, Ciência e Humanidades. Outro importante fator de diferenciação é o percentual de alunos que precisam trabalhar durante a graduação. Enquanto em cursos como Medicina e Biomedicina 100% dos alunos não trabalham, 21% dos alunos da FFLCH mantém a dupla jornada de estudos e trabalho, compondo, desta forma, a maior concentração de estudantes economicamente ativos de toda a universidade³³.

Podemos, assim, afirmar que faculdades como a FFLCH permitem a entrada de alunos com renda mais baixa, seja pela nota de corte menor no vestibular, ou pela possibilidade de trabalhar, visto que o curso não é integral. Contudo, cabe ressaltar que independentemente da unidade da USP analisada, existe uma maioria de alunos que pode manter um número razoável de horas de dedicação ao estudo. Esta situação os diferencia da maior parte da população brasileira mais pobre, obrigada a trabalhar mais cedo, e reafirma a exclusão social.

Dessa forma, inserida em um novo meio, com características tão diferentes da região em que foi criada, Ivonete se sentiu tratada também de forma diferente. Como

³² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835996-elite-esta-nos-cursos-mais-concorridos-da-usp-a-classe-c-nos-menos.shtml>>. Data de acesso: 22/04/2018.

³³ Idem.

ela mesma diz na entrevista, existia a sensação constante de estar deslocada. Fosse esta sensação real ou não, havia ali um conflito de formação, de classes e de origem, que mexia com a professora, algo que ela ainda precisava resolver.

É interessante buscar uma resposta sobre a suposta inferioridade e identificar em qual sentido ela se dava. Aluna de escola estadual, moradora da região do Jardim Ângela e filha de migrantes da Paraíba, ela não se enquadrava no perfil mais comum e geral da Universidade de São Paulo, conformado por este “outro de formação mais erudita” que ela cita na entrevista, que ela entendia como mais valorizado em discussões, que teria mais espaço para se colocar e opinar, talvez por ter estudado em escolas particulares ou por morar em regiões mais favorecidas.

Contudo, ainda assim podemos afirmar que ela tinha algumas vantagens quando comparada a outras pessoas da periferia da Zona Sul paulistana. Entre elas, podemos citar o fato de ela ter conseguido tempo e disponibilidade para fazer um curso pré-vestibular, com o auxílio de uma bolsa, além do apoio dos pais na busca de uma melhor qualificação profissional. Inclusive, conseguiu inicialmente manter dedicação exclusiva aos estudos, mas passados os dois primeiros anos, começou a trabalhar para garantir um pouco mais de tranquilidade para os pais. Neste aspecto, passava a diferir de 79% dos alunos da FFLCH:

Eu comecei a dar aula na primeira faculdade, eu era muito menina. E uma parte financeira muito importante que me fez começar a trabalhar logo na faculdade, eu precisava ajudar os meus pais, porque mesmo a universidade sendo pública, tinha gasto com cópia, com deslocamento, com alimentação e eu via que isso era um peso muito grande pra eles, então eu precisava dar aula. E aí eu procurei o que eu achei que era mais fácil naquele momento, que era a educação pública. Eu achava que no particular eu não ia conseguir, só na metade da faculdade. Pra minha surpresa, uns 6 meses depois que eu comecei a dar aula na escola pública, eu consegui dar aula numa escola particular. Então eu comecei quase que junto. Em junho de 2002 eu entrei no público, na escola estadual como professora eventual, e depois em abril do ano seguinte, foi um pouco mais de 6 meses [...]. (IVONETE, 2017).

Nesse início de atividade profissional, Ivonete começou a perceber como o ensino era encarado de forma diferente em cada uma das escolas em que trabalhava.

De acordo com ela, existia uma diferença muito significativa entre como a didática do ensino público se dava em comparação com o ensino privado:

[...] eu comecei a trabalhar em escola particular, uma escolinha de bairro, mas que me apresentou uma outra didática de ensino já, porque essa diferença é muito presente na periferia, mesmo na escola particular, ela tem o foco no vestibular, no conteúdo, mais do que na formação crítica do aluno, pelo menos era esse o meu olhar. E aí eu comecei nos dois e fui sendo abraçada pelo público e fui sentindo muito mais liberdade no público de trabalhar aquilo que eu imaginava ser meu ideal como professora de História do que no particular. No particular, eu me sentia passando a apostila, cumprindo a apostila. Então tinha prova da apostila, tinha que dar o conteúdo, vinha avaliação, tinha ibope, você tinha que agradar os alunos e ao mesmo tempo você tinha que agradar os diretores, os coordenadores e, às vezes, o conteúdo não dava, os alunos se interessavam por determinados conteúdos e eu não podia parar naquilo, porque eu tinha que cumprir tantas páginas do livro aquele dia e aquilo me angustiava muito. Mudei de escola particular, fui pra outra um pouco maior, por uma questão financeira também, e fiquei lá durante alguns anos, mas sempre no público, realizando meus sonhos. (IVONETE, 2017).

O contraste fica evidente em grande parte pelo seu contato com algo diferente, que era trabalhar em uma escola que utilizava material de um sistema de ensino apostilado. Por mais que anteriormente ela tenha tido alguma experiência com este tipo de ensino quando aluna no curso pré-vestibular, é algo diferente ter a mesma vivência como professora em uma escola de Ensino Fundamental e Médio. O que pode ser explicado pela especificidade da preparação exclusiva para o vestibular, onde o aluno já terminou ou está em vias de acabar o ensino médio. Momento em que o objetivo de entrar em uma universidade é algo tangível e claro.

De acordo com seu relato, tal experiência a deixou frustrada na sua ação como professora, por se ver limitada e “engessada” em suas práticas pedagógicas. Entre os pontos que ela levanta, temos a constante avaliação e pressão à qual os professores são submetidos, tanto pelos pais e alunos, quanto pelos coordenadores e diretores; a falta de tempo e flexibilidade para que o professor possa adequar a aula ao interesse de seus alunos; e a busca incessante de resultados práticos, medidos por simulados ou aprovações no vestibular. Sendo assim, além da já citada divisão do trabalho entre o historiador da academia e aquele que se dedica ao ensino (RÜSEN, 2010a, p. 28), o

professor de História neste modelo é também visto como o aplicador de algo pré-determinado, seja pelos pais, pelos donos da escola ou por alguns sistemas de ensino.

Para Ivonete, esse modelo a impedia de levar à frente algo que ela considerava essencial no seu papel como professora, a formação do senso crítico do aluno, o que, para ela, se diferencia diametralmente do “conteudismo” presente nos sistemas apostilados. Dessa forma, ela faz eco aos direitos de aprendizagem elaborados pelos professores na gestão do prefeito de São Paulo Fernando Haddad, que se baseiam no princípio de que o conteúdo não seria o mais importante, mas sim o trabalho de conscientização. Algo que pode ser considerado paradoxal, como já analisado no capítulo sobre este documento norteador da atividade dos professores da rede.

Desse modo, a professora teria encontrado seu caminho na escola pública, ambiente em que se sente “abraçada” e pode realizar o seu ideal de educação, possuindo, para tanto, espaço e tempo disponíveis. Ao mesmo tempo, uma mudança na sua concepção de História começou a ocorrer que pode ser relacionada com o contexto da região em que ela vivia e trabalhava e que será analisado na sequência.

4.1 A MUDANÇA DA PERCEPÇÃO

Para viver, tem que sofrer

Na estrada da vida

Fracos não aguentam

Várias pessoas contra

Têm que aguentar essa tormenta

Trabalhador acorda cedo todo dia,

Chega no barraco

Já falta energia

Os do alto, de boa

Nem olham pro chão,

Os de baixo sofrem

E falta-lhes um mísero pão

*Enquanto o do alto tem caviar
 Os de baixo, sem comida para olhar
 O que está acontecendo
 Será que é real?
 Ninguém se ajuda, que coisa banal!
 Frieza e falta de atenção
 Mundo desigual
 Que coisa, né?
 Ninguém se importa com você
 Só se importa consigo mesmo
 Machuca sem querer
 Para crescer
 Ultrapassa montanhas
 Inventa façanhas
 Falando sério
 Isso é palhaçada
 Humildade, generosidade
 Tá acabada
 Pobre sonha em subir na vida
 Mas isso é difícil
 Os inimigos nojentos
 Lutando contra isso
 Quando enriquece
 Esquece seu passado
 Onde não tinha que correr
 E subia em ônibus apertado*

*Evaldo de Albuquerque Peixoto
 EMEF Gianfrancesco Guarnier)*

*[...] gente, não adianta levantar muro e grade,
 quanto mais nós recuamos, mais avança a outra
 turma, tamos criando mais espaço para eles, nós
 precisamos ir pra rua.*

Padre James Crowe

Ivonete cresceu no Jardim Ângela, região que teve um crescimento desordenado a partir da década de 1970, em decorrência da ampliação do parque fabril

da região de Santo Amaro, região próxima mais valorizada. Este crescimento industrial atraiu trabalhadores de outras regiões, especialmente nordestinos em busca de emprego, que se estabeleceram no Jardim Ângela pela proximidade (CROWE, FERREIRA, 2006, p.86).

Na década de 1980, dois fatores modificaram a periferia da Zona Sul e tornaram mais precária a vida de seus habitantes. O primeiro é a crise econômica do final do período marcado pela ditadura civil militar e o consequente fechamento de fábricas e diminuição da produção. Como segundo fator, temos a automação das fábricas que conseguiram sobreviver à crise. Como resultado, ambos provocaram o fechamento de muitos postos de trabalho, gerando uma massa de desempregados.

Essa situação piorou ainda mais no decorrer da década de 1990, chegando no ano 2000 ao número de 19% dos responsáveis por domicílios não possuir rendimento algum. Diante da falta de oportunidades, ocorreu um expressivo aumento do tráfico de drogas na região, que era uma opção de sobrevivência para muitos jovens. Às disputas pelo território do tráfico se somaram o aumento da violência policial e a atuação de grupos de extermínio na região.

A escalada da violência cresceu de modo assustador e em 1996 foi considerada a região mais violenta do planeta pela ONU. Eram 120 assassinatos por 100 mil habitantes, ultrapassando Cali na Colômbia, que em 1995 atravessava um dos piores períodos da guerra do narcotráfico, sendo conhecida como campeã no mapa da violência, com 80 assassinatos por 100 mil habitantes. [...] Os números da violência nos chocaram, especialmente, porque a maioria das vítimas era jovem de 15 a 25 anos de idade. (CROWE, FERREIRA, 2006, p. 86)

Esse crescimento da violência e da carestia se alastrava também por outros distritos próximos como o Capão Redondo e o Jardim São Luís, que passaram a ser conhecidos, como anteriormente dito, como o ‘triângulo da morte’. Conflitos violentos faziam parte do cotidiano e não são poucos os relatos de pessoas que vivenciaram esta situação. O próprio livro *Capão Pecado*, escrito por Ferréz, tem como pano de fundo este momento de colapso social da região.

A sensação que muitas pessoas tinham era de que se vivia um estado de guerra constante, um mundo de todos contra todos. Jornais populares estampavam cadáveres das chacinas que ocorriam na região, sem provocar grande comoção da opinião pública geral³⁴.

Na cidade de São Paulo havia uma mentalidade de dois pesos e duas medidas. Quando era assassinado um jovem, residente em área considerada nobre, a cidade inteira questionava, mas quando era um jovem da periferia, muitos suspiravam aliviados, significando “*um a menos para nos assaltar ou incomodar*”³⁵. Quais perspectivas existiam para essa juventude no Jardim Ângela? As consciências eram tranquilizadas e tudo ficava por isso mesmo. Nenhum culpado. Nenhuma solução. (CROWE, FERREIRA, 2006, p. 87)

Felizmente, aquela situação não era encarada como normal por todos. Lideranças locais e moradores da periferia começaram a se organizar para impedir a continuidade deste quadro. Uma das primeiras iniciativas foi a mobilização por parte tanto do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular (CDHEP) da região do Capão Redondo, quanto de membros da Igreja Católica presente no Jardim Ângela, com destaque para o padre James Crowe.

De origem irlandesa, o padre Jaime³⁶, como é conhecido na região, chegou ao Brasil no ano de 1969 como integrante da Sociedade Missionária São Patrício, criada no intuito de promover o evangelho e a fé católica, inicialmente na África e depois na América Latina. De acordo com o próprio padre, o ano de sua chegada foi muito significativo pelo momento em que vivia o Brasil e a América Latina. Além do óbvio peso da ditadura militar, que vitimava inclusive membros da Igreja Católica, havia a perspectiva de novos tempos, graças à Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano.

³⁴ O próprio Ferréz brinca no prefácio do livro *Capão Pecado* dizendo que ele, provavelmente, é o único rapaz da periferia que apareceu no jornal Notícias Populares sem estar morto.

³⁵ Com relação a este trecho, cabe a pergunta se realmente essa mentalidade ainda permanece, visto a sensação de dois pesos e duas medidas ainda hoje.

³⁶ As informações não creditadas são fruto da entrevista feita com o padre James Crowe no início de 2018.

Esse encontro, realizado em 1968 na cidade de Medellín (Colômbia), buscou reorientar a atuação da Igreja na América Latina, por meio da aplicação do Concílio Vaticano II, e estabelecia a opção preferencial pelos pobres: “O Episcopado Latino-americano não pode ficar indiferente ante as tremendas injustiças sociais existentes na América Latina, que mantêm a maioria de nossos povos numa dolorosa pobreza, que em muitos casos chega a ser miséria desumana.”³⁷

Aqui no Brasil, Dom Paulo Evaristo Arns, à época arcebispo metropolitano de São Paulo, foi um dos principais responsáveis pela aplicação da nova orientação, tendo vendido, para tanto, o antigo palácio episcopal da Rua Pio XII, para financiar a compra de terrenos e a construção de igrejas e centros comunitários na periferia de São Paulo³⁸. A ideia era chegar mais perto do povo, das suas necessidades reais e da aplicação da caridade. E foi dentro deste novo modelo que o padre Jaime exerceu seu trabalho, inicialmente na região de Embu das Artes, indo posteriormente para o Jardim Ângela, onde está desde a década de 1980. Durante seu período no bairro da Zona Sul, viu a situação local adquirir os contornos já expostos anteriormente e foi testemunha ocular das consequências do aumento da criminalidade e da violência da região:

Eu fui uma manhã, num sábado de manhã, fui chamado para encomendar um corpo e cheguei lá tinha seis corpos e só um, um era uma mulher que morreu de parto, os outros todos eram de violência e sabe, quando um padre chega num lugar destes vai encomendando o filho vendo e rezando. No mesmo dia a tarde, numa casa, uma família boa, que o velho morreu oitenta e três anos, acho que assim, e o velório tava sendo feito no quintal e me pediram pra rezar e eu lembro "olha gente", que é coisa difícil dizer, "vamos agradecer que morreu, viveu oitenta e três anos, na situação em que nós estamos isso é um milagre, então vamos agradecer a Deus pela vida dele". A viúva dele que tava ao meu lado "sabe que o padre tem razão, temos que agradecer mesmo", sabe geralmente toda morte entristece... (CROWE, 2018).

³⁷ *Documento de Medellín* disponível em: <http://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Medellin-1968-2CELAM-PORTUGUES.pdf>.

³⁸ A atual Paróquia e a Sociedade dos Santos Mártires foram construídas em um desses terrenos.

Não bastasse essa convivência diária com a morte de jovens, seja pelo crime organizado da região, seja pela própria polícia, o padre chegou a ouvir a seguinte declaração de um rapaz que era irmão de outro que estava sendo velado:

Olha Jaime, olha pro Sérgio. Olha, olha pro Sérgio, não tá melhor do eu? Viver para que?", eu lembro que isso me deu um nó na barriga. Um moleque cheio de vida, dezessete anos acho que tinha, dezesseis, dezessete anos, dizer "Vale a pena viver? Para que viver?" (CROWE, 2018).

O padre Jaime sempre se considerou um homem da ação³⁹ e, para tanto, buscou o apoio de grupos como o CDHEP para encontrar uma solução. Como ato inaugural desta movimentação, realizaram a “Caminhada pela Vida e pela Paz”, no dia 2 de novembro de 1996, percorrendo desde a Praça Jardim Ângela até o cemitério público São Luís. A manifestação nasceu ameaçada e não foi bem recebida de maneira unânime, pois muitos temiam uma reação por parte do tráfico diante de uma exposição maior dos problemas da periferia nos jornais e revistas. Comerciantes da região chegaram a se reunir com o padre na tentativa de demovê-lo da ideia, por medo de que isso fosse ruim para o comércio local. Também exista o receio de que os habitantes da periferia fossem ainda mais estigmatizados e vítimas de preconceito, como se todos os periféricos fossem bandidos.

Entretanto, o padre Jaime não via outra escolha e disse posteriormente: “eu não podia continuar apenas enterrando e rezando missas de sétimo dia”⁴⁰. Na sequência, para garantir que ocorresse uma transformação efetiva do entorno, foi criado o Fórum de Defesa da Vida, que atualmente aglutina 200 entidades e realiza encontros em toda a primeira sexta-feira do mês na Sociedade Santos Mártires:

³⁹ Ao responder à pergunta se fazia parte da Teologia da Libertação, o padre Jaime afirmou que não via a necessidade de rótulos. Também afirmou que o que se chamava de Teologia da Libertação era a aplicação do Evangelho. Entretanto, fez questão de explicitar que caminha junto com Frei Betto e Leonardo Boff, dois expoentes desta teoria no Brasil com quem compartilha ideais sobre a ação cristã.

⁴⁰ Como pode ser conferido no site:

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI5301-15228,00-MUITO+MAIS+QUE+UM+PADRE.html>>. Data de acesso: 29/04/2018.

Então, criamos o Fórum em Defesa da Vida pela Superação da Violência, que consiste numa Rede de Entidades, Igrejas, Escolas, Associações e Sociedades, de modo inter-religioso e suprapartidário, com o objetivo de incentivar, criar e desenvolver ações que ajudassem a superar tamanha violência. O Fórum em defesa da Vida aglutina pessoas que discutem, pensam e organizam debates, seminários, caminhadas, incentivando a população, entidades e todos que nela participam a realizar ações para descobrir e realizar ações para descobrir e avaliar as causas da violência e superá-las. (CROWE, FERREIRA, 2006, p.88)

É válido destacarmos que seria injusto afirmar ter sido essa a primeira iniciativa de transformação local, pois já na década de 1980 outros grupos haviam começado a lutar para que a região não sucumbisse diante da violência, do desemprego e da falta de perspectiva. Como o próprio padre afirma:

Aí chegou a onda de desemprego no ano oitenta e dois, no Governo Montoro – cê deve lembrar –, e a onda desemprego foi causada diversas motivos não tanto econômica, mas foi a época também da robotização, informatização e das empresas e a mão de obra barata sobrou e virou lixo também e virou sucata, como a gente dizia na época e não interessava e aliás que também tinha seu outro lado que foi o tempo da organização das mulheres, a Igreja e as comunidades promoviam muito o que era chamado Clube das Mães e as Clube das Mães começava com trabalha manuais, pintada, bordada, tricô, crochê, mas juntou uma dúzia de mulher a conversa sai e nesta conversa das mulheres saiu um grande movimento que colocou/botou cem mil pessoas na Praça da Sé em vinte e sete de agosto de setenta e oito, num movimento chamado Movimento Contra'caristia, porque era época de inflação... [...] ninguém controlava, mas foi esta organização pequena, simples das mulheres que criou tudo isso e muitas delas a gente pode dizer até analfabetas, mas que assumiram lideranças e que realmente foi um grande movimento de termos de libertação das mulheres nas periferias. Assim que elas... e com o desemprego estas mulheres foram também obrigado a trabalhar como diarista, porque a maioria ficava em casa. Eu lembro das reuniões de grupos de mulheres que quando chegava quatro horas o "não, eu tenho que ir embora porque tenho que ter a janta pronta para marido", eram tipo escravas, mas foram tomando consciência, foi uma época desta consciência, deixe que o marido faça sua janta, sabe, esse tipo de ((risadas)) atitudes que levou a muitas briga de casais etc., mas também deu seus, criou tradições, mas também deu seus resultados. Aí com a ordem de desemprego de oitenta e dois, no Governo Montoro, aí foi/cresceu a grande articulação dos desempregados que – eu não sei se você lembra – ocuparam até o Palácio do Governo aqui no Morumbi e derrubaram as grades e coisa, tinha a Marcha dos Desempregados, então foi uma época de muita tensão. (CROWE, 2018).

Nesse sentido, a proposta do Fórum não foi a de substituir outros movimentos da região, mas sim estabelecer o diálogo e a cooperação entre eles. Algo que cabe ressaltar é como muitos desses movimentos envolvem o engajamento feminino e seu

protagonismo em suas comunidades⁴¹. Uma possível explicação para este fato parece ser a grande quantidade de mulheres que são fundamentais para a sobrevivência das famílias periféricas. De acordo com o padre, é a partir do desemprego dos maridos e do trabalho dessas mulheres, muitas vezes como diaristas, que a tomada de consciência se inicia, de “escravas” para mulheres conscientes de seus direitos e de sua força. Como já destacado no capítulo sobre os alunos do Capão Redondo, rara é a família em que a mulher não trabalha fora de casa, seja para composição de renda, seja como arrimo de família.

O que existia nas regiões mais periféricas da Zona Sul era uma situação de conflito constante em um meio não estruturado, como vimos acima. Admitindo que conflitos são parte de nossa realidade e adotando uma postura oposta ao "*Continuum*", eliminar toda as suas formas se prova irreal. Dessa forma, não existiam instâncias capazes de fazer a mediação entre as partes em disputa e o reflexo dessa situação era uma violência irrefreável. Com a criação do Fórum em Defesa da Vida pela Superação da Violência, se reconhece a necessidade da criação de um meio estruturado para lidar com conflitos, no qual esta instituição será uma base estruturante.

De acordo com a *Sage Handbook of Conflict Resolution*:

A Structured environment makes available various instrumentalities of conflict management, and determines kinds of behavior which are considered legitimate or illegitimate. Conflict parties in a structured environment have a shared understanding which encourages appropriate responses, non-coercive strategies and a cooperative perspective. In a structured environment, conflict management is institutionalized. (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 7)⁴²

⁴¹ A palavra comunidade é usada nesta Dissertação com o sentido de uma população que vive em um dado lugar ou região e que é ligada por interesses comuns. Aqui não se aplica a intenção proposta por certos meios de comunicação em utilizar tal termo como sinônimo de favela ou formas de moradia precárias.

⁴² Tradução de própria lavra: “Um meio estruturado torna disponível vários instrumentos para a gestão de conflitos, e determina formas de comportamento que são consideradas legítimas ou ilegítimas. Partes em conflito em um meio estruturado possuem um entendimento compartilhado que encoraja respostas apropriadas, estratégias não-coercitivas e uma perspectiva de cooperação. Em um meio estruturado, a gestão de conflitos é institucionalizada.”

Foi justamente isso o que se estabeleceu a partir de debates que envolveram a comunidade e o diálogo desta com o poder público. À medida em que ocorriam, foram identificados três problemas graves que precisavam de uma resposta: o desemprego e as drogas flagelavam aqueles seres humanos e o poder público os ignorava. Uma vez que sabiam qual inimigo deveriam combater, buscaram parcerias com outras associações e pressionaram o poder público a ser presente, o que tornou possível uma série de mudanças para melhor. O diálogo foi imposto como condição, seja para o resgate de jovens em situação de risco, seja para a ação policial na região.

De acordo com o padre e a associação, foram obtidas conquistas relevantes, como a expressiva redução do número de assassinatos, a maior presença e humanização da ação policial e a revitalização da região. Também, de forma permanente, foram implementados projetos de integração da população jovem na sociedade e no trabalho e o combate à violência doméstica (CROWE, FERREIRA, 2006, p.89).

Diariamente, moças e rapazes⁴³ buscam a Sociedade dos Santos Mártires em busca de cursos, palestras e passeios oferecidos para a população local no período do contraturno escolar. As palestras abordam vários temas considerados importantes para aqueles jovens, como gravidez na adolescência, violência sexual e bullying. Após o término, os alunos se reúnem com funcionários da sociedade para discussão e avaliação do que foi apresentado naquele dia. Sobre os passeios, são igualmente variados e possuem como lógica dar a oportunidade para esta juventude periférica de conhecer novos lugares de lazer e convivência como, por exemplo, o Parque do Ibirapuera⁴⁴. Além das questões mais formais, também se apresenta como espaço para

⁴³ Por uma questão de verba, os projetos são abertos para jovens até 17 anos e 11 meses.

⁴⁴ Cabe destacar que o parque está a pelo menos uma hora do Jardim Ângela de ônibus e, além da distância, envolve o pagamento da passagem para ir até lá.

que os adolescentes sejam ouvidos e tenham uma interação mais humana entre eles e com suas famílias. Como afirmam os autores da *Sage Handbook of conflict resolution*, a noção de que todos os conflitos podem ser eliminados é idealista e irreal, contudo, em alguns casos, sua manifestação violenta pode ser contida (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 3), que é o que se configura nesta iniciativa.

Em consequência dessa ação e dos resultados obtidos em grande parte graças à mobilização dos membros da Paróquia dos Santos Mártires e por meio da fala de pessoas da região e mesmo pela cobertura da mídia, pode-se perceber que a população local reconhece o padre Jaime como uma das figuras mais populares e influentes dos arredores. Diante deste quadro, novas iniciativas foram surgindo com o intuito de não apenas melhorar a periferia, como também resgatar o orgulho do periférico. Esse contexto teve influência direta sobre a professora de História Ivonete:

PROFESSORA – Mas na Copa, 94? Foi em 94? Me ajuda a lembrar.
 PESQUISADOR – Não lembro. Teve Copa em 94.
 PROFESSORA – Não, em 94 a gente perdeu, não foi? Foi dois mil e pouco... que o menino lá do Jardim das Rosas, esqueci o nome dele, Cafu⁴⁵? Jardim Irene.
 PESQUISADOR – Ah, lembro!
 PROFESSORA – 100% Jardim Irene.
 PESQUISADOR – Sim, sim.
 PROFESSORA – Aquilo ali foi um resgate, eu não sei se ele tem noção, acho que ele tem, do que ele fez naquele momento com as pessoas daquele local. Eu dava aula no Jardim das Rosas, na época, que é vizinho do Jardim Irene, e os meninos que antes tinham vergonha, passaram a ter orgulho do lugar que pertenciam. Então a gente vai vendo pequenas ações valorizando o local que faz com que as pessoas ali, os jovens, as crianças, batam no peito e falem: “posso ser assim, eu posso chegar ali, eu posso ser artista, eu posso ser jogador de futebol, eu posso estudar na USP. (IVONETE, 2017)

De alguma forma, Ivonete enxerga nessas conquistas algo que se relaciona com sua própria história de vida e com os conflitos que havia vivenciado no decorrer de sua formação:

⁴⁵ Atualmente, o jogador mantém a Fundação Cafu que tem por objetivo auxiliar os jovens em situação vulnerável e se localiza no Jardim Irene, também na Zona Sul. Dados disponíveis no sítio: <<http://fundacaocafu.org.br/site/quem-somos/fundacao-cafu>>. Data de acesso: 22/04/2018.

Eu sempre fiz questão de falar pros meus alunos da minha formação, porque eles imaginam a USP como um lugar de burguês, como um lugar que eles não podem estar. E todas as vezes em que eu ouvia alguém falando pra eles que eles não podiam estar, eu bati no peito e disse: “você podem, você vão, porque eu saí daqui e eu voltei pra cá”. E eu gosto muito de ver a visão que as minhas filhas têm sobre isso, elas falam assim, a maior, a menor não tem essa consciência ainda, mas nós estávamos vendo uma reportagem sobre o sucesso profissional, motivacional, lá da escola dela, e aí a minha filha mais velha falou assim: “mamãe, você é uma pessoa de sucesso”. Isso me gera muito orgulho, porque a gente mora no Capão, eu dou aula em escola pública, elas sabem disso e elas me veem como uma pessoa de sucesso. Então eu também me vejo assim. Eu não me sinto, como eu já me senti, vergonha ou inferior, de ser professora de escola pública, foi uma escolha que eu fiz e essa escolha me contempla por vários motivos, mas o maior deles é o fato de poder mostrar pra essas crianças que elas podem sim ser aquilo que elas quiserem e elas não precisam desvalorizar as origens delas, porque elas são capazes de tudo. (IVONETE, 2017)

Por morar na mesma região, por ser filha também da periferia, ela se identificava com todas essas iniciativas. Assim como o jogador Cafu, a professora se sentia também vitoriosa por ter conquistado o seu lugar. O resgate do orgulho próprio a fazia perceber que tinha função e importância no lugar em que vivia e que, à sua maneira, podia fazer a diferença. Suas referências como professora e historiadora também foram alteradas, sua consciência histórica passou a admitir novas possibilidades.

PESQUISADOR – Isso é uma coisa que eu estava pensando, eu fiquei matutando, porque você vê as coisas mudando de um lado pra o outro... Do ponto de vista teórico, você é historiadora, você também faz pedagogia...

PROFESSORA – Já fiz, já sou formada.

PESQUISADOR – Se você fosse falar, por exemplo, de referencial teórico ou se fosse se descrever como alguma coisa, você se enquadraria em algum lugar?

PROFESSORA – Nunca parei pra pensar nisso. Nunca parei pra pensar.

PESQUISADOR – Do ponto de vista da pedagogia, do ponto de vista da história, do ponto de vista da militância, do ponto de vista de alguma coisa que interfira na aula...

PROFESSORA – Você sabe que eu falo muito, porque eu te falei, não sei se gravou no início, da Igreja, acho que gravou, que eu me afastei da Igreja e depois eu voltei. E os padres da minha mãe, o Padre Jaime e o Padre Eduardo, eles têm um movimento social muito grande, trabalhando ali no coração do Jardim Ângela, e graças à luta deles, os índices de violência, a qualidade de vida foi afetada diretamente. Então assim, eu nunca parei pra pensar, eu não sei se eu estou sendo correta na minha resposta, eu vou refletindo pra casa, depois eu posso até te falar, mas eu acho que se fosse hoje pra eu colocar um exemplo de vida, um exemplo de luta, eu colocaria os meus padres da Paróquia Santos Mártires. (IVONETE, 2017)

O reencontro com a religiosidade da mãe foi, em grande parte, fruto do seu desejo de ser mais ativa na sociedade e na realidade em que se inseria. Longe de ser

uma questão apenas mística, era uma necessidade prática de norteamento da sua conduta e de seu trabalho que existia:

Ele não é da teoria, ele é da ação. Ele é muito político, ele recebe visitas; quem você imaginar já foi lá fazer esse trabalho próximo à comunidade. E é isso que eu gosto nele. Ele é menos do discurso e mais da ação. Ele deu uma entrevista quando o Corinthians completou 100 anos, ele foi entrevistado, e ele falou que ele se identificou com o Corinthians, porque ele é corinthiano declarado, por conta do contato que o Corinthians tem com as massas, e isso fez com que ele admirasse muito o Corinthians e se tornasse corinthiano. E quando eu vi, eu falei assim: “É disso que eu gosto nele, esse contato com as massas”. Eu não consigo pensar agora, posso parar pra refletir, um teórico que eu veja que pertence às massas e que não saiu dessas massas e que melhorou a autoestima dessas massas. A gente tem Sérgio Vaz também hoje, como eu admiro aquele homem [...] (IVONETE, 2017)

“Ser da ação”, postura assumida e reiterada diversas vezes pelo padre Jaime, passou a ser uma linha de conduta para a professora também. O trabalho desenvolvido pela igreja local teve amplo impacto sobre alguns moradores do entorno que se sentiram motivados a criar uma conduta diferente com relação à região. Inclusive, o padre fala de outras pessoas que cresceram frequentando a sua paróquia e que também desenvolveram projetos ligados à educação na rede pública de ensino. O trabalho desenvolvido na comunidade rendeu uma nova geração engajada em continuar a luta.

Evidentemente, novos personagens se juntaram ao seu repertório de professora e igualmente falavam desse resgate, do trabalho de conscientização sobre a possibilidade de um futuro melhor. Entre eles, podemos destacar também o poeta Sérgio Vaz criador do Cooperifa, movimento cultural que surgiu no ano de 2001, com a proposta de divulgação das artes na região e a criação de uma arte periférica. Sob sua supervisão, todas as quartas-feiras à noite, no bar do Zé Batidão, são realizados saraus e discussões de temas culturais considerados relevantes pelos moradores da região.

Diz Sérgio Vaz: "Estamos em um momento em que precisamos começar a nos reconhecer como humano. Morrer 12 jovens em um bairro de periferia é estatística.

Nós precisamos chorar essas 12 mortes."⁴⁶ Além dos saraus, também promove intervenções culturais como o Cinema na laje, Chuva de livros, Várzea poética, Poesia no ar, Ajoelhaço, Sarau nas escolas, entre outros.

Mesmo que não tenha sido mencionada na entrevista, merece destaque a atuação dos Racionais Mc's na região Sul de São Paulo. Com músicas que são crônicas sobre a vida na periferia, possuem grande influência tanto no campo artístico quanto como formadores de opinião, especialmente pela atuação do vocalista Mano Brown, que é referência para muitos jovens. Música engajada, como eles mesmos se definem no sítio oficial do grupo:

O Racionais Mc's é um grupo brasileiro de RAP que surgiu no final dos anos 80 com um discurso que tinha a preocupação de denunciar o racismo e o sistema capitalista opressor que patrocinava a miséria que estava automaticamente ligada com a violência e o crime. Vinte e Cinco anos depois, Racionais Mc's, ainda com um forte engajamento na luta contra o racismo e discriminação, vem deixando seu legado e construiu uma história ao lado das pessoas que sempre os acompanharam.⁴⁷

Merece destaque também a iniciativa popular Bloco do Beco do bairro Jardim Ibirapuera, que teve seu início marcado pela tentativa de valorização do carnaval de rua da região. Contudo, logo passou a ter uma atuação cada vez mais ampla com artesanato, dança, teatro, percussão, hip-hop, literatura, mostras de vídeos, palestras e saraus, em busca de ressaltar a cultura popular e estimular a participação dos mais jovens. Há, também, um projeto que foge à questão de movimento social e entra no empreendedorismo que busca a valorização do local: a marca de roupas e acessórios 1 da Sul, criada pelo escritor Ferréz, hoje um símbolo do bairro do Capão Redondo e da periferia paulistana em geral. Essas e outras iniciativas e projetos⁴⁸ compõem um

⁴⁶ Extraído do site: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/121/a-periferia-e-um-pais-2631.html>>. Data de acesso: 29/04/2018.

⁴⁷ Extraído do site: <<http://www.racionaisoficial.com.br>>. Data de acesso: 02/06/2018.

⁴⁸ Com certeza, cometo uma injustiça com tantos outros movimentos interessantes da região que não foram mencionados pela limitação do tema e do espaço.

panorama riquíssimo de reação contra o abandono da região e que busca o protagonismo de quem mora na periferia.

Diante desse quadro, ficava difícil manter o conceito de História que ela tinha quando mais jovem. A História eurocêntrica e enciclopédica, que antes tanto a fascinava, não tinha espaço nessa realidade. A moça que acreditara outrora que iria conhecer todos os mistérios da História, especialmente da Antiguidade e da Idade Média, se adaptou a uma nova situação. No esforço da sua atuação como professora de História, era necessária uma postura que desse conta de orientar seus alunos a viver naquela realidade em que estavam. Na medida em que: “a aprendizagem histórica é uma necessidade humana básica, uma compreensão intergeracional da vida. Os mais velhos devem ensinar aos mais novos a compreender e viver nesse mundo” (RÜSEN, 2016, p. 17).

É possível acreditar que, nesse momento, ela tenha passado pelo mesmo questionamento que incentivou Marc Bloch a escrever seu derradeiro livro, que impulsionou a pesquisa de Rüsen e mesmo a construção desta dissertação: *Pra que que serve a História?* Qual a finalidade de nosso conhecimento e atuação?

Perguntas que também passam pela cabeça de nossos alunos quando tratamos a História como algo que tem o direito de ser simplesmente por existir, ou quando poupamos a jovem e casta Clio de contatos demasiadamente ardentes como escreveu Marc Bloch. Como diz a professora,

A História, geralmente quando a gente pega no livro didático, na apostila, no sistema de ensino, ela é muito eurocêntrica. Mesmo quando você trabalha a História do Brasil, você trabalha a partir dos acontecimentos políticos determinados como importantes, é a história dos vencedores. E aquelas histórias próximas a eles, eles não enxergavam, fazia com que eles não valorizassem também a História. Então quando você entra na sala “ah, professora, isso é muito velho! Por que que eu preciso saber do que aconteceu antes de eu chegar?” E quando eles percebem que a história local, a história deles, a história do bairro, a história da família, ela é fundamental pra o que eles são, pra o que eles vivem, eles passam a valorizar também a História do país, a História mundial. Eu tenho um outro projeto que eu trabalho sempre com os 6ºs anos, que é sobre a história pessoal. Então eu pego com eles, a

gente faz a reconstrução dessa história logo quando eles chegam no 6º ano, que é pra eu não ter que ouvir durante todos os outros anos que a gente fica junto: “pra que que serve?” (IVONETE, 2017).

Os alunos não se enxergavam naquela História feita pelos materiais apostilados ou pelos livros didáticos tradicionais. Rüsen considera essencial que os indivíduos se sintam ligados e se relacionem com a história do começo ao fim, e, por isso, “a aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas” (2016, p. 26). Dessa forma, a possibilidade de encontrar um sentido de orientação da História na vida prática não se realizava, o que dificultava a formação de uma consciência histórica que fosse além da tradicional ou exemplar. Como saída desta difícil situação, ela buscou adaptar a sua aula e o seu conhecimento, aproximando os alunos da História por meio da utilização da história pessoal deles e do seu entorno.

Essa maneira de aproximação dos alunos aos conhecimentos propostos pelo currículo já é comum na rede estadual paulista e municipal paulistana, existindo ao menos desde a década de 1980. Nela existe a preocupação em valorizar o conhecimento prévio do aluno e estabelecer relações possíveis com sua vida cotidiana. Em História, isto se apresenta principalmente nas séries iniciais, onde existe a sugestão de que o aluno aprenda primeiramente a construir a sua própria história e sua história familiar.

Na sequência, a busca de referência sobre o lugar em que se vive, o surgimento de sua rua, de seu bairro, das pessoas ao redor. Para só então buscar a relação desta menor parte com o todo, com o desenvolvimento de sua cidade, do estado, do país, ou mesmo do mundo.

Essa preocupação, como já analisamos, também é muito presente nos direitos de aprendizagem atuais da cidade de São Paulo e são fruto desta percepção que veio se desenvolvendo desde o processo de redemocratização. Dentro desta perspectiva, um conteúdo tradicional que não considere as questões ou necessidades locais perderia seu

sentido e justificativa. E é justamente este modelo que a professora utiliza em suas aulas, como pode ser visto nos trechos da entrevista:

PROFESSORA – Os alunos tinham que buscar a história do bairro, então eles tinham que fazer a pesquisa de porta em porta, história oral, então trabalhei conceitos de história oral com eles, trabalhei sobre a questão da valorização do bairro. Então eles foram fazer história oral com os vizinhos do bairro, dentro dos comércios, das casas das pessoas mais idosas, aquela fonte oral sobre a história do bairro, as fontes oficiais também, e o professor de química entrava com o processo de fotografia, que eu tinha aprendido lá quando eu tinha feito publicidade, não foi de todo jogado fora o curso. E aí eles tinham que ir em pontos-chaves pra história do lugar e tirar fotos na lata, que aí é um processo químico. Então eles faziam a fotografia e no final...

PESQUISADOR – Tem uma parte como se fosse revelação?

PROFESSORA – Revelação. Eles tiravam a foto com a câmera escura, que era uma lata de leite ninho, e a gente fazia revelação na escola. Aí no final nós montamos uma exposição na escola com as fotos ilustrando aquela parte histórica que eles tinham resgatado e feito os escritos deles a partir dos relatos orais. (IVONETE, 2017)

Vale ressaltar que a escolha desta forma de trabalhar também se relaciona com o contexto de valorização local. Podemos afirmar que a professora, a partir de sua autonomia de trabalho, só optou por este método porque viu sentido em sua aplicação e porque diante da sua realidade ele fez sentido. A questão de valorizar os personagens da vida cotidiana não aparecia somente de forma etérea em um manual ou um texto acadêmico, ela dialogava diretamente com as suas necessidades práticas de orientação para a vida e com o contexto da periferia:

PESQUISADOR – Por que você achava que isso era importante?

PROFESSORA – Porque valorizava o local. Valoriza a história da ponte pra lá... (IVONETE, 2017)

O que se buscava com essa opção era aproximar o aluno daquilo que era tratado e, desta forma, facilitar o processo pelo qual poderia se dar o movimento duplo do aprendizado histórico: “[...] algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da ocorrência de experiências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele (RÜSEN, 2010c, p. 106)”.

Nesse contexto, a necessidade da professora se encontrou com o que é defendido nos *Direitos de Aprendizagem*, em especial no que tange à descolonização

do currículo. A partir deste princípio, novos temas ganham relevância e fogem ao modelo quadripartite eurocêntrico e a História do Brasil ganha mais peso e importância:

PESQUISADOR – Deixa eu te perguntar uma coisa, voltando pra questão da aula. Dentre os temas de História, você trabalha com história local, etc. Mas com relação aos temas clássicos, quais que você acha interessantes, quais que você não acha? O que que você tem feito com relação a isso?

PROFESSORA – Eu confesso pra você que eu ainda tô tentando achar um lugar. Eu tenho hoje priorizado muito o que se chama de história local; então a gente trabalha com a história do bairro, história de São Paulo, história do Brasil, América Latina e passeia pelos eventos, porque eles também precisam saber quando eles ouvem falar de uma Revolução Francesa, eu entendo que eles precisam saber, mas aí eu aproveito as histórias locais pra poder trabalhar a Revolução Francesa.

PESQUISADOR – Temas de Brasil?

PROFESSORA – Você sabe que ontem eu lembrei de você. Eu estava dando aula no 1º D e eu tô trabalhando agora com eles Novembro Negro já, porque essa liberdade que eu tenho de trabalhar com projeto. Então tem o dia da Consciência Negra, não é um dia. Eu trabalho o mês de novembro inteiro projetos, atividades pra que eles possam refletir, debater, apresentar atividades e eu pedi pra um grupo do 1º ano do Ensino Médio Movimentos Negros de Resistência, desde o início da colonização, da escravidão lá na África até os dias de hoje e um aluno veio ontem: “professora, eu queria muito trabalhar com a Revolta da Chibata. Eu posso?” Eu falei: “Pode”. “E a da Vacina?” Eu falei: “Não, vamos trabalhar com a da Chibata, porque a da Chibata tá mais relacionada com o Movimento Negro, mas você pode usar como pano de fundo, porque são movimentos que acontecem no mesmo contexto histórico e algumas motivações se entrelaçam”. Por isso que eu lembrei, por causa da bendita da Revolta da Vacina.

PESQUISADOR – Da Vacina...

PROFESSORA – Da Vacina... Então eles identificam essa questão do que é uma Revolta, do que é uma Revolução. E eu parto da história deles pra poder exemplificar.

PESQUISADOR – Se fosse olhar nos grandes manuais de História, da Política, etc., você pensa mais na questão da...

PROFESSORA – Eu penso mais na questão da população diante dos governos. Do posicionamento da população diante de ações ditas como impopulares. Então você pega Revolução Francesa eu nunca deixei de trabalhar; o Movimento de Independências latino-americanas eu gosto de mostrar pra eles, e aí eu ponho em contrapartida o brasileiro, que vem de acordos políticos. Pego a história dos Estados Unidos também, gosto muito de trabalhar a questão dos Movimentos Negros, da Marcha pelo Oeste, pra um pouco desmistificar... (IVONETE, 2017)

Podemos pegar como exemplo, desta tentativa da professora de relacionar os eventos tradicionais das aulas de História com a realidade dos alunos, a sua aula sobre a Guerra de Canudos. Durante toda a sua exposição do tema e nos diálogos com os alunos havia a preocupação de criar laços entre acontecimentos atuais e o tema da Primeira República:

PROFESSORA – Então assim, quando o Brasil deixa de ser uma Monarquia e se torna uma República, nós temos uma série de reestruturações que o Brasil vai sofrer. Vocês tinham um modelo político, um modelo social, e esse modelo político e social vai ser alterado. E o povo vai sentir isso da maneira mais difícil, que é com uma série de imposições que a Constituição, que as novas leis trazem, porque tem que mudar as constituições, tem que mudar as leis, já que muda quem vai governar, tá bom? Então, esse capítulo, ele vai mostrar os movimentos de revoltas populares contra a República que estava sendo instaurada, ok? Parece com agora, não?

ALUNO – Oi?

PROFESSORA – Parece com o nosso momento atual, não? Não? Não é assim que vive uma calmaria republicano?

ALUNO – Não.

PROFESSORA – Então não tô entendendo.

ALUNO – É. Por que não?

PROFESSORA – Por que não? Parece ou não? Parece. Chega próximo a essa ideia. Por quê? Porque hoje nós estamos vendo uma série de manifestações populares; a gente tá chamando de protestos contra uma imposição, uma ordem que está sendo colocada. Confere comigo, até aqui tudo bem, tá bom? E aqui não foi diferente. Só que não foi uma revolta só, foram várias, aconteceram em vários lugares do Brasil. Umas com maiores durações, outras com menos durações, mas todas elas tinham como foco as imposições que a República estava trazendo. Então, quando a gente olhar detalhes da página do lado ali, vai ter a primeira revolução, desculpe, a primeira revolta, que vai ser a Guerra de Canudos. Já ouviram falar? (AULA II, 2017).

As referências à insatisfação popular no passado levam à reflexão sobre as manifestações do presente na construção de uma experiência vicária como estabelecida por Peter Lee. Também denota a intenção constante da atividade da consciência histórica como aprendizado histórico, na medida em que se afina com o que é postulado por Rüsen (2010c, p. 110) e busca a “[...] ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática”.

É possível acreditar que não se trata de um momento isolado, não só pela análise da entrevista, como também pelas respostas dadas pelos alunos em um questionário aplicado no início da pesquisa para o presente trabalho. Neste, as questões feitas foram bastante gerais e tinham como preocupação uma sondagem inicial sobre a questão dos conflitos em duas salas diferentes, uma do sétimo ano e outra do nono. Apesar do número relativamente pequeno de respostas, elas nos dão referências que

podemos analisar junto com a entrevista. Entre as perguntas feitas nessa ocasião, temos: “quais conflitos você viu na aula de História que mais te chamaram a atenção?”.

No caso do sétimo ano, a opção mais citada era a escravidão e a questão do negro no período colonial. Nos diálogos com a professora, ficou bastante clara a sua preocupação em trabalhar a questão do negro na sociedade brasileira com maior ênfase, tendo consciência que, de acordo com a professora, eram a maior parte de seus alunos. Algo que talvez ajude a explicar a prevalência de respostas sobre este tema.

- Escravidão (citada cinco vezes)
- Povos indígenas; brigas e a disputa entre escravos e fazendeiros (cada uma citada três vezes)
- Conflitos entre negros e brancos; entre a religião dos europeus e dos africanos e dos portugueses (cada uma citada duas vezes)
- Conflito na aula; navegações; bagunça da sala e as provas; lutas para conquistas; conflitos entre reis e o povo; briga por terras; conflito entre árabes e judeus (cada uma citada uma vez) (Pesquisa com os alunos, sétimo ano)

Com relação ao nono ano, podemos afirmar que as respostas também tinham relação com a realidade dos alunos e, no caso das duas primeiras, fugiam aos temas considerados canônicos em sala de aula. Os dois temas relacionados com conflitos mais comuns foram: a luta pelos direitos das mulheres⁴⁹, seguida pelo impeachment do presidente Collor e da presidenta Dilma Rousseff. Da mesma forma, juntando as menções ao racismo com as que se relacionavam com o movimento negro dos Estados Unidos (que ela cita durante a entrevista como conteúdo importante), temos o terceiro tema mais abordado.

- Luta das mulheres (citada sete vezes, seis alunas das doze alunas da sala)
- Impeachment da Dilma e do Collor (citada quatro vezes)
- Racismo (citada três vezes)
- Canudos (citada duas vezes)
- Movimento negro norte-americano e conflitos entre socialistas e capitalistas (citadas duas vezes)
- Conflitos entre índios e portugueses; guerra do Forrest Gump; preconceito e Holocausto; conflitos de opiniões entre professores e alunos; Revolução Russa e Revolução de 1930 (cada uma citada uma vez) (Pesquisa com os alunos, nono ano).

⁴⁹Cabe destacar que, das sete pessoas da sala de nono ano que deram essa resposta, seis eram mulheres, o que evidencia os alunos que mais se envolveram com o tema.

Da mesma forma, é curioso como ela relaciona a realidade dos alunos com a de outros grupos populares colocados à margem da História:

PROFESSORA – Quem são os marginalizados? Quem consegue explicar hoje quem são os marginalizados?

ALUNO – Hoje?

PROFESSORA – Hoje.

ALUNO – Marginal é aquele que rouba, essas coisas.

PROFESSORA – Marginal é o ladrão. O marginalizado não é só o ladrão, gente. O marginalizado é aquele que não faz parte do contingente social escolhido pela elite pra participar naquele processo. Professora, trocando em miúdos, eles estavam outro dia falando que eu falo mais difícil que você.

PROFESSORA ELISA – Ah é?

PROFESSORA – Eles falam “Professora, você fala mais difícil que a professora de português, não dá pra gente entender.”

PROFESSORA ELISA – Ah é? Falaram?

PROFESSORA – Trocando em miúdos: marginal é aquele que não faz parte da sociedade de consumo. O mendigo, ele pode não roubar, mas ele é marginal. O marginal não é só aquele que está fora da lei, é aquele que está à margem. E aí a professora Elisa me ajuda melhor, margens são campos, não é professora Elisa? Então você tem o centro...

PROFESSORA ELISA – Tudo que está longe do centro.

PROFESSORA – Tudo que está longe do centro é a margem.

PROFESSORA ELISA – Excluídos, esquecidos.

PROFESSORA – Então os esquecidos da História, os excluídos da História são essas pessoas.

PROFESSORA ELISA – Gente pobre, escravos.

PROFESSORA – Em algum momento, mesmo nós que estamos aqui nas periferias somos marginalizados sobre as decisões que são tomadas pelas elites que governam, tá? (AULA II, 2017).

O conceito de marginalização é estendido aos alunos periféricos, de maneira que reconheçam na aula de História, se identifiquem e busquem uma forma de orientação em suas vidas. Desta forma, não são só os homens, mulheres e crianças de Canudos que se encontram na exposição, é também a experiência do aluno que se encontra com eles. Os marginalizados se encontram na sala de aula, eles são distantes dos centros de poder, seja no caso do habitante de Canudos em relação à capital da República, seja no caso do aluno periférico em relação ao centro de sua própria cidade. E esse encontro se dá na busca de um significado maior, que é a inclusão dos excluídos na vida da cidadania republicana, em busca do resgate da dignidade de outros lugares de voz, de novos atores sociais.

O passado está posto, ele não é algo modelar para ser repetido, o que não faria o menor sentido dentro do contexto das aulas dessa professora e de tantas outras das periferias brasileiras. Se o passado fosse modelar, ele estaria destinado a um mote perpétuo de massacres da população pobre, de falta de protagonismo, algo que não cabe racionalmente como modelo. Desse modo, a aula desta professora acabou assumindo um modelo crítico e até mesmo genético por uma necessidade de resposta às questões próprias da periferia. Diferentemente do afirmado por Rüsen, segundo o qual todos os professores que havia pesquisado pensavam de modo ontogenético, apesar de terem suas aulas estruturadas a partir do modelo exemplar (cf. 2016, p. 36), as aulas que acompanhei da professora iam além deste modelo. O fato de serem aulas retratando conflitos da Primeira República no Brasil ajudam a explicar essa abordagem, na medida em que a professora encontra mais artifícios para aproximar os alunos dos temas analisados. Este estes, o fato de continuarmos a viver em uma República na qual marginalizados não costumam encontrar espaço para a fala. Arriscando uma análise mais cortante, podemos afirmar que as consciências históricas tradicional e exemplar acabam sendo muito confortáveis para quem não se vê como vítima de exclusão.

Por sua vez, seja na consciência histórica crítica ou genética, existe a possibilidade de problematizar a sua vivência e encontrar um novo caminho, o que faz mais sentido na região analisada. O retorno a um eterno passado imutável poderia significar o próprio extermínio da população pobre e, por consequência, o fim do resgate do orgulho e dignidade que tantos movimentos sociais da região almejam. Como nos outros momentos já citados no trabalho, é o conflito que

chama a esse posicionamento e é a História que fornece a reflexão necessária para se romper o ciclo de violência e dominação de determinados grupos:

PROFESSORA: O problema é que essa construção vem de cima para baixo, sem respeitar o desejo da população, a república brasileira não foi proclamada a partir de uma demanda social, o povo pediu e a república foi proclamada, não foi assim que aconteceu. Foram as elites brasileiras que desejavam ter mais espaço político e para isso afastaram o rei e passaram elas próprias a governar. Logo no início da República Velha. Então, as elites locais, mineira e paulista, lembramos também das elites pernambucanas, gaúcha, do Rio de Janeiro, mas São Paulo e Minas são os dois principais representantes dessa República Velha. Tá certo. Então, tem essa elite, e o povo vai ficar perdido, o povo vai tentar se localizar e se rebelar contra estruturas e imposições que são colocada a ele praticamente a força. Em alguns casos a força mesmo. (IVONETE, 2017)

A população não é uma massa inerte e amorfa, ela é participante, por mais que as imposições sejam feitas de cima para baixo, ela se rebela, ela exige, ela busca seu espaço:

PROFESSORA: Mas é muito importante que vocês percebam que a revolta popular ocorre quando a população está massacrada, insatisfeita com alguma coisa e a partir disso ou por várias coisas, se espera o estopim para começar a movimentação. Tá bom? (IVONETE, 2017)

De forma parelha com os direitos de aprendizagem, existe um eco profundo do marxismo que se manifesta, uma diferença gritante entre oprimidos e opressores. Contudo, a resolução dos problemas se opera de forma diferente na prática das aulas de História, bem como na ação dos grupos locais.

Para ilustrar essa diferença, cabe falar sobre aquele que é o mais importante livro sobre a região do Capão Redondo e sobre a violência da periferia da Zona Sul de São Paulo no final da década de 90. *Capão Pecado*, escrito por Ferréz. Morador da região, além de escritor, tentou manter viva a história das pessoas daquela época ao menos nas páginas de seu livro, incontáveis personagens no ambiente de violência urbana generalizada da época. O livro é repleto de cenas sangrentas do cotidiano dos moradores, em que eles são vítimas mas também algozes de seus semelhantes da periferia. A ausência do poder

público e de oportunidades gera um meio que se assemelha à sociedade de todos contra todos e de constante luta pela vida descrito por Hobbes, a qual podemos, utilizando a classificação estabelecida pelos autores da *Sage Handbook of conflict resolution*, classificar como um meio desestruturado.

Nesse meio asfixiante, são muitas as reflexões sobre o papel que a educação teria como forma de mudar a vida daquelas pessoas e como sua ausência as afasta das oportunidades dos mais favorecidos:

Eles tinham que ouvir as ideias do Thaíde, tá ligado? “Sou pobre, mas não sou fracassado.” Falta algo pra esses mano, sei lá, preparo; eles têm que se ligá, pois se você for notar, tudo tá evoluindo e os chegado tão lá no mesmo, e não tô dizendo isso porque sou melhor não. Cê tá ligado que comigo isso não existe, mas na moral, cara, esses aí vão ser engolidos pelo sistema; enquanto eles dormem até meio-dia e fica rebolando nos salão até de manhã, os playbas tão estudando, evoluindo, fazendo cursinho de tudo que é coisa. (FERRÉZ, 2013, pp. 1.030-1.034 de 1.634)

As iniciativas que influenciaram a professora possuem a mesma visão, de que é por meio do acesso a cultura que é possível melhorar a vida das pessoas e resgatar a sua dignidade. A própria entrevista da professora é repleta de momentos que afirmam essa possibilidade, afinal, se ela se considera uma mulher de sucesso nesse meio é porque encontrou no estudo um caminho. Enquanto professora de História formada pela USP, com uma carreira no ensino público estadual e municipal, ela encontrou espaço não só para uma militância social, mas também para uma carreira.

A história local e a história de vida se entrelaçam na busca da professora de um caminho bem próximo do que assinala Klaus Bergmann:

A Didática da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujo conteúdo e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos. Com isto, ela pressupõe que a consciência histórica esteja condicionada socialmente e leve a ou frutifique efeitos sociais. (BERGMANN, 1989, p. 31-32)

Nas aulas da professora, se em várias situações ela mostra como a população se rebela, ela também oferece uma outra proposta pelo seu exemplo próprio de mudança social. Não só a população tem voz, como ela também consegue transformar a sua própria vida, o que dá outro sentido à percepção da História apresentada nas aulas. A frase já até desgastada pelo uso, de que você não é ninguém sem a educação, ganha um novo contexto. E mais, após melhorar de vida, você não precisa sair da periferia.

Os organizadores da *Sage Handbook of conflict resolution* estabelecem que:

[...] we must realize that the parties' response to conflict stimuli is neither mechanistic or rational, nor interchangeable. On receiving a conflict stimulus (e.g. experience of frustration as a result of goal-interference), parties go through a complicated series of steps before they assign meaning to their experience, conceptualize its issues and select a response behaviour. This sequence of steps is affected by the state of each party, its values and needs, its historical experience, competence, context and modes of attribution⁵⁰. (BERCOVITCH, KREMENYUK, ZARTMAN, 2009, p. 6)

O que os autores do texto chamam de experiência histórica podemos relacionar diretamente com a consciência histórica, pois é por meio dela que reagimos a estímulos dados pelos conflitos. Desta maneira, é possível supormos que para os que acompanham a aula desta professora novas possibilidades de orientação se abrem e permitem um maior leque de escolhas em seus repertórios que rompem com o modelo em que vivem. Situação esta deveras significativa, na medida em que, pelos dados observados no capítulo sobre o Capão Redondo, a maior parte dos alunos tem uma condição de vida difícil. Cabe ressaltar, ainda, que praticamente metade deles recebe algum tipo de auxílio social por parte do Estado para tentar manter uma condição digna

⁵⁰ Tradução de própria lavra: [...] nós devemos perceber que a resposta das partes ao estímulo do conflito não é mecânica ou racional, nem intercambiável. Ao receber um estímulo de conflito (por exemplo, experiência de frustração como resultado de interferência em seus objetivos, grupos passam por uma série complicada de passos antes deles atribuírem sentido às suas experiências, conceitualizarem seus problemas e selecionarem um comportamento de resposta. Essa sequência de passos é afetada pelo estado de cada parte, seus valores e necessidades, suas experiências históricas, competência, contexto e modos de atribuição.

de vida. Deste modo, a aula de História da professora e o conceito de História que ela utiliza costuma aproxima-la de seus alunos. Porém, os conflitos estão presentes na sala de aula, como em qualquer outro lugar e são parte da prática didática.

Em uma das visitas ao colégio, presenciei algumas situações que ajudam a desvelar uma parte de como os alunos se relacionam com aquilo que a professora traz para dentro da sala de aula. Desde o começo da pesquisa, ficou evidente que a professora e os alunos possuem uma relação muito próxima de identificação e respeito. Nas aulas em que estive presente, percebi como mesmo os alunos considerados indisciplinados por outros professores, procuravam ter maior participação e esforço nas atividades propostas pela professora. Pelos diálogos dos alunos e pelo trato que mantinham com ela, notei em vários momentos que eles não queriam que a professora fosse mal vista pelo pesquisador.

Em outros, encontrei situações de conflito, mas dentro de limites, pautados pelo respeito entre os diferentes interlocutores. Um exemplo foi um aluno que se aproximou da professora para cumprimentá-la e, na sequência, ela me disse que ele não gostava das atividades dela, fato que ele confirmou. Eu perguntei o que causava atrito entre os dois e ele respondeu que eram as folhas de mandalas para colorir que a professora distribuía para os alunos que já haviam terminado as tarefas do dia. Muitas tinham motivos budistas, o que incomodava alguns alunos evangélicos como ele. Ivonete riu e disse que explicou sobre o budismo para os alunos, que não era nada de demoníaco e que eles podiam colorir tranquilamente, o que desgostou o aluno.

O estranhamento se deu pela inserção no meio do aluno de um novo conhecimento histórico sobre outra religião que ele não conhecia, apresentado pela professora. Isso fugia à expectativa do aluno, como no caso relatado no capítulo de conflitos do professor que montou uma aula sobre o quadro de Pedro Américo. A

explicação da professora sobre o budismo, deu novas ferramentas de entendimento para o aluno, de formação da sua competência narrativa para entender que existem outras realidades. Toda essa situação mexeu com ele, que preferiu manter, ao menos externamente, sua posição anterior. Entretanto, isso não causou um efeito maior na convivência e respeito entre os dois.

Motivado por esse acontecimento, perguntei para a professora se havia outros alunos que se incomodavam com suas aulas e por qual razão isso acontecia. Em um primeiro momento, quando essa pergunta foi formulada, pensei que a resposta seria sobre outros alunos evangélicos, talvez mais resistentes ao que a professora dizia. Curiosamente, a resposta que obtive foi outra:

PESQUISADOR – Quem fica mais incomodado normalmente com a aula de História?

PROFESSORA – Quem? Seja mais específico. Que tipo de aluno?

PESQUISADOR – Que alunos que normalmente costumam ter mais problema com relação assim a... eu não sei, cada bairro aqui de São Paulo acaba sendo uma coisa. A zona sul tem umas particularidades que eu já percebi de conversar com você, de conversar com alguns colegas, mas a questão religiosa é mais problemática? A questão política das famílias?

PROFESSORA – Eu vejo mais assim: existe uma alienação, por mais que exista um movimento de conscientização, existe uma alienação patrocinada por todos os tipos de mídia que você imagina. Então, por incrível que pareça, os que se acham um pouco mais informados sobre política, são os que mais resistem às informações, porque são esses que têm as posições mais conservadoras.

PESQUISADOR – Conservadoras em qual campo?

PROFESSORA – No sentido de manutenção do poder das elites. A gente tem os alunos sim que tem uma crítica, mas esses têm a crítica construída através da cultura, através dos movimentos das ONGs que agem no bairro, dos artistas que atuam. Esses eu não tenho problema. Esses, nós temos um discurso muito próximo. Eu tento também não fazer panfletagem na aula. Eu falo pra eles: “eu vou mostrar pra vocês, vocês escolhem, vocês se posicionam. Eu tento ser imparcial, sabendo que não consigo 100%, porque nós temos uma formação e a partir dessa formação, cada “i” que a gente fala se direciona para um lado. Então eu percebo que os que têm famílias mais conservadoras e, por incrível que pareça, aqueles que têm as famílias mais estruturadas...

PESQUISADOR – Mais presentes?

PROFESSORA – São aqueles que a gente tem mais dificuldades, são aqueles que mais criticam, porque eles têm um olhar elitizado sobre a coisa. Essa questão de você construir culturalmente esse lugar, ela é muito recente, historicamente ela é muito recente, 20, 30 anos, então você ainda não tem uma sensibilidade, pelo menos eu não sinto muito grande, nessas famílias mais conservadoras. Ainda são as famílias que estão no Capão porque são obrigadas, que se veem ainda com o desejo de sair dali.

PESQUISADOR – Normalmente de uma condição financeira melhor?

PROFESSORA – Com certeza. (IVONETE, 2017)

Essa resposta nos leva de volta a pesquisa sobre o bairro e as visitas feitas para reconhecimento. Como anteriormente explicitado, o distrito do Capão passou por mudanças significativas. Próximo da Estrada de Itapecerica da Serra, surgiram novas construções, principalmente prédios, ocupados por pessoas com uma condição melhor de vida. Essa franja provavelmente já existia, mas ela foi adensada por essas novas construções. E as pessoas que ali vivem, de acordo com a professora, possuem uma forma diferente de ver a região.

Para essas pessoas, o Capão e o viver da ponte para cá, que é como eles vivem, não é o objetivo. De acordo com a professora, eles reproduzem o que foi a vontade de boa parte dos moradores da região, a vontade de ultrapassar a ponte. E o que simboliza essa passagem é a ascensão social e todos os benefícios decorrentes dela. Estar da ponte para lá, significa acesso a melhores escolas, universidades, hospitais, ficar mais perto do trabalho e, por consequência, longe do trânsito engarrafado, de milhares de pessoas que precisam sair da região todos os dias.

Estes alunos, como podemos ver pelo padrão de renda da região, são uma minoria e não querem se enquadrar. Existe aí um conflito na maneira de encarar o lugar onde moram, a história local e a consciência histórica formada em sala de aula. Uma vez que os pais desses alunos melhoraram sua condição financeira, incorporaram novos valores que o distanciaram do lugar. Admitindo que são adultos hoje, na faixa dos 20 aos 40 anos, a visão que eles possuem da periferia é em grande parte moldada pelo que viram da violência da década de 1990. Dessa forma, não surpreende a resistência com relação ao lugar onde vivem e o desejo de sair.

Dessa forma, Ivonete identifica nesses alunos de famílias estruturadas, com poder aquisitivo mais alto, uma visão elitista de desprezo pelo local onde se encontram. São considerados conservadores na medida em que não acreditam na possibilidade de

mudanças, de regeneração social da periferia. Como ela afirma, são famílias que só permanecem ali porque são obrigadas, admitindo que ainda não encontraram condições para a tão desejada mudança. Como ela mesmo admite, o trabalho de valorização local e do que ela chama de construir culturalmente esse lugar, é muito recente, o que gera o conflito.

De um lado, uma professora que em suas aulas busca a valorização da periferia, de outro, alunos cujos pais querem desesperadamente sair desse lugar. Na aula de História o conflito entre essas duas visões se torna inevitável, dada a função de orientação no tempo do saber histórico. Conversando com a professora, é possível entender também a angústia de alguns que recusam reavaliar o lugar em que vivem. Ivonete afirmou que dentro da sala de aula existia de tudo um pouco, crianças sem pais, filhos de pessoas envolvidas com o tráfico e filhos de policiais. Nesse sentido, a escola pública acaba sendo um espaço que integra, mas, ao mesmo tempo, faz conviver pessoas muito diferentes, o que torna inevitável o conflito.

Se por um lado, isso permite a convivência e o aprendizado conjunto, por outro lado, traz para dentro da sala daqueles que agora habitam a franja, um pouco do Capão mais profundo e pobre de onde eles querem escapar. A aula de História pode ser, dessa maneira, um meio estruturado para a reflexão, para o momento de pessoas de diferentes origens manterem o diálogo e perceberem a alteridade. Esse espaço só pode ser mantido, sob nosso ponto de vista, em uma situação como essa, em uma escola pública, aberta aos diferentes grupos dessa região. Fica evidente pela fala da professora o seu incômodo com esses alunos que questionam seu trabalho, entretanto, é justamente seu atuar como professora de História que permite essa discordância.

É possível e desejável aproximar esses fatos dos outros dois já abordados no capítulo sobre as aulas de História e conflitos. O caso do senhor que ficou nervoso

quando ouviu que todas as instituições são humanas e finitas e a aluna que a despeito dos esforços do professor mantinha sua crença no quadro de Pedro Américo como fiel testemunha da História do período. Em diversas situações, a reação dos alunos quando nós tiramos ou questionamos uma referência que ele toma como verdade, é de indignação ou mesmo desconfiança. O aluno não é, como já afirmamos, um agente passivo na educação, ele reage ao conhecimento histórico, justamente porque ele se baseia nele na construção de sua identidade e vivência. A construção da consciência histórica se dá justamente em meio e dentro dos mais diferentes conflitos.

Em suma, cabe ao professor de História entender que o seu fazer pode demorar para surtir efeito e, em algumas situações, pode simplesmente não funcionar dentro daquilo que ele esperava. É inegável o que Peter Lee escreve sobre como um aluno que tem conhecimento histórico está mais aparelhado para lidar com situações diferentes em sua vida (2011, p.40), contudo, nem sempre a maneira como ele vai lidar, corresponde ao que o professor gostaria que ele fizesse.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência] a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível.

Marc Bloch

A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele.

Marc Bloch

Em primeiro lugar, não poderia encerrar esta dissertação sem retornar o que deu direção a ela: o sentido do trabalho do professor de História em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho teórico de Rüsen, e também de outros pesquisadores que valorizam a didática da História, permite um resgate da importância de quem está em sala de aula. Isso se dá na medida em que esta área do conhecimento do historiador empodera-se do valor que lhe é atávico e deixa de ser considerada uma área de menor relevância, apartada dos saberes da academia, ganhando, dessa forma, protagonismo.

Assim posto, podemos afirmar que o Ensino de História, foco central dos debates da Didática da História, fica na linha de frente das discussões atuais e encontra sua justificativa e característica fundamental na formação da consciência histórica e na sua decorrente utilização como forma de orientação da vida prática. Todavia, isso só é

possível quando bem estruturado e consciente desta que é a sua função primordial, quando imbuído de sentido e não apenas como objeto estéril e inerte oferecido apenas pelo costume.

Na construção desse processo de formação da consciência histórica para além da tradicional e exemplar, é essencial que levemos em conta as questões que envolvem os alunos ali presentes e os conflitos em que estão imersos. É por meio desta reflexão que mantemos a conexão entre o saber acadêmico e as legítimas necessidades da sociedade em buscar sua constituição narrativa de sentido, capaz de garantir que nossos alunos orientem historicamente a sua vida prática.

Foi com esse intuito que a presente pesquisa foi articulada: no estabelecimento de um ponto em comum entre pessoas distantes tanto do ponto de vista geográfico quanto do temporal. Começando por Marc Bloch na França e o fim de sua vida na Segunda Guerra Mundial, passando por Rüsen e pela História alemã no pós-guerra, para então entrarmos no Capão Redondo e no Jardim Ângela com a professora Ivonete e com seus alunos.

Em comum entre todas essas pessoas está a necessidade de criar laços com o passado em busca de respostas para o momento em que viviam e a possibilidade de tentar um novo futuro. A percepção de que não estamos sozinhos no nosso cotidiano, mas que compartilhamos uma experiência histórica que nos conecta a outros seres humanos e a tudo que estes realizaram no decorrer do tempo. Somos parte de uma saga gigantesca que envolve a existência de pessoas espalhadas por todo o globo criando, destruindo, vivendo e morrendo e este é o passado orgânico que nos une.

Os conflitos são onipresentes em nossas relações e são parte fundamental da formação de nossa consciência histórica. Eles são o estímulo fundamental para que procuremos respostas por meio da análise do passado e a aula de História é um lugar

estruturado para que lidemos com os conflitos na sua concepção mais ampla. Uma vez que é um espaço que deve ser fundamentado no respeito e que parte do conhecimento histórico formal preocupado com a formação dos alunos.

Partindo desse princípio, podemos afirmar que o professor de História, sob nosso ponto de vista, não é um simples mediador de informações, na medida em que é um profissional e um intelectual responsável pela formação de seu aluno. A consciência histórica crítica e genética não é obra simplesmente do senso comum, mas sim de um estudo orientado e consciente deste professor que deve ser valorizado por isso. Vislumbrar o professor de História como mediador imparcial de conhecimento é esvaziá-lo da sua função primordial e da especificidade de seu trabalho.

Sobre a Zona Sul de São Paulo, o rico panorama de renovação estimulado pelos movimentos sociais ali presentes, alguns deles citados neste trabalho, cria um campo vasto de estudo sobre a periferia. Algo que pode ser analisado pelos mais diferentes olhares das chamadas ciências humanas e que, com certeza, já atrai pesquisas. Longe de esgotar o tema, deparei-me com um oceano de experiências que merecem análise pelo seu impacto na vida das pessoas que ali moram e trabalham e que, com certeza, merecem novas pesquisas e aprofundamento.

Encerro este trabalho com a certeza de que aqueles que exigem da disciplina História uma visão apenas memorialista ou de antiquário empobrecem nosso trabalho e esvaziam nossa função – função esta que pode torna-se mais forte quando, em busca do ofício de historiador, reconheço o meu ofício como professor de História.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Ana. “Muito mais que um padre”. **Revista Época**, 28 de jun. de 2008, versão online retirada do site em 29 de abril de 2018. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI5301-15228,00-MUITO+MAIS+QUE+UM+PADRE.html>>.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. As publicações do projeto jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. *História & Ensino*. In: **Revista História e Ensino da UEL**. Londrina: 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da História**. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.

BERCOVITCH, Jacob; KREMENYUK, Victor; ZARTMAN, I. Willian. **The Sage Handbook of Conflict Resolution**. London: Sage, 2009.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/ fev. 1990

BINHO; SOARES, Suzi (Org.). **Sarau do Binho - antologia II**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

CARDOSO ALVES, R. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. São Paulo: FE-USP, 2006 (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: Reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. In: **Saeculum - Revista de História**. João Pessoa: 30, p. 321-339, jan./jun. 2014.

CONSELHO EPISCOPAL LATINOAMERICANO – CELAM. **II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Conclusões de Medellín.** Medellín:1968. Disponível em: <http://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Medellin-1968-2CELAM-PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2018.

COSER, Lewis. **The Functions of Social Conflict.** Lexington: The Free Press, 2016.

CROWE, Padre James; FERREIRA, Sérgio Luís. Jardim Ângela: Em defesa da vida. In: **Divulgação em Saúde para Debate.** Rio de Janeiro: 35, p. 85-91, maio. 2006.

CROWE, Padre James. Entrevista II. [maio 2018]. Entrevistador: Luiz Carlos Farat Junior. São Paulo, 2018. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

FALEIROS, Gustavo. “DNA Paulistano: navegue pelos dados em mapa interativo”. **Folha de São Paulo**, 14 de set. de 2012, versão online retirada do site em 14 de jan. de 2017.

Disponível em: <<https://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>>.

FERNANDES, Sarah. “Sérgio Vaz, criador da Cooperifa: ‘A periferia é um país’”. **Rede Brasil Atual**, 12 de set. de 2016, versão online retirada do site em 29 de abril de 2018. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/121/a-periferia-e-um-pais-2631.html>>.

FERRASOLI, Dante. “Elite está nos cursos mais concorridos da USP; a classe C, nos menos”. **Folha de São Paulo**, 27 de nov. de 2016, versão online retirada do site em 17 de fev. de 2017.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835996-elite-esta-nos-cursos-mais-concorridos-da-usp-a-classe-c-nos-menos.shtml>>.

FERRÉZ. **Capão pecado.** São Paulo: Editora Planeta, 2013. [EDIÇÃO DO KINDLE]

GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GOMES, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IVONETE. Entrevista I. [out. 2017]. Entrevistador: Luiz Carlos Farat Junior. São Paulo, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

LEE, Peter. Por que aprender História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: 42, p.19-42, out./dez. 2011

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Penguin – Companhia das Letras, 2012. [EDIÇÃO DO KINDLE]

O PERFIL da zona sul segundo o Datafolha. **Folha de São Paulo**, 09 de set. de 2012, versão online retirada do site em 14 de jan. de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/09/1150432-o-perfil-da-zona-sul-segundo-o-datafolha.shtml>>.

PARADELLA, Rodrigo. “Informalidade e comércio contribuem para queda no desemprego”. **Agência de notícias – IBGE**, versão online retirada do site em 30 de jan. de 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19163-informalidade-e-comercio-contribuem-para-queda-no-desemprego.html>>.

PASQUINO, Gianfranco. Conflito. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, p.225-230. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

RIBEIRO, Regina M. de O. A “**máquina do tempo**” **Representações do Passado, História e Memória na sala de aula**. São Paulo: FE-USP, 2006 (Dissertação de Mestrado em Educação).

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In: **Revista história da historiografia**. Rio de Janeiro e Ouro Preto: 2, p. 163-209, março. 2009.

_____. **Razão Histórica**. Brasília: v. I, Editora Universidade de Brasília, 2010a.

_____. **Reconstrução do Passado**. Brasília: v. II, Editora Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **História Viva**. Brasília: v. III, Editora Universidade de Brasília, 2010c.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2014a.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2014b.

_____. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SALDAÑA, Paulo. “Aluno da rede pública nem tenta vestibular da USP”. **Folha de São Paulo**, 27 de nov. de 2016, versão online retirada do site em 22 de abril de 2018. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml>>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO e COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (SMESP/COPED). **Direitos de Aprendizagem**. São Paulo: 2016.

Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Colecao-Componentes-Curriculares-em-Dialogos-Interdisciplinares-a-Caminho-da-Autoria>>.

Acesso em: 14 de jan. de 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. In: **Revista NUPEM**. Campo Mourão: 6 n.10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Org.). Ijuí: Ed. Unijui, 2014.

Apêndice 1 – Entrevista I – Professora Ivonete

PROFESSORA IVONETE: Você fez, e aí você começou no segundo semestre ou no primeiro?

PESQUISADOR: Eu comecei no segundo semestre.

PROFESSORA: E em que semestre que você tá?

PESQUISADOR: Eu tô, peraí, eu acho que eu tô no quarto.

PROFESSORA: Dois anos.

PESQUISADOR: Minto, eu tô no quinto.

PROFESSORA: Dois anos e meio já.

PESQUISADOR: Tô no quinto. Faltam mais seis meses mais ou menos pra acabar.

PROFESSORA: Pra acabar? É bom ou ruim?

PESQUISADOR: É péssimo, no momento, né? Mas a gente vê o que faz. Porque é correria, né? Trabalhar e fazer mestrado é bem tenso.

PROFESSORA: Você já tá gravando aí?

PESQUISADOR: Tô.

PROFESSORA: Então vamos começar.

PESQUISADOR: Ainda mais trabalhar e fazer mestrado trabalhando.

PROFESSORA: Eu vou assumir.

PESQUISADOR: Você sabe que na Prefeitura... ah, vai assumir segundo cargo?

PROFESSORA: Não. Eu já tenho um cargo no Estado e na Prefeitura. Eu vou assumir a direção do Estado.

PROFESSORA: Vamos lá, Luiz. O que que você precisa de mim?

PESQUISADOR: Algumas coisas gerais. Então, a primeira: o que te fez estudar História?

PROFESSORA: Aí é difícil lembrar. Não, não é difícil lembrar, é porque foi um processo. Eu tentei muitas profissões antes de fazer História. Eu fiz técnico em Nutrição, quando eu fui pra cozinha, eu desisti, saí correndo. Depois eu tentei técnico em Publicidade, porque eu gosto muito de falar, né? Fala pouco! E gostei muito, fiz o técnico, trabalhei, mas o campo de trabalho era muito restrito. E aí na hora que eu fui escolher uma profissão eu fui fazer o cursinho, porque os meus pais não tinham condições de pagar faculdade e tinha que ser faculdade pública. Ou tudo ou nada. E eu fiquei muito em dúvida sobre que curso prestar, se eu mantinha a publicidade em que eu já trabalhava, em que eu já tinha um conhecimento técnico, ou se eu buscava outra área, porque eu sou muito instável: eu gosto muito de uma coisa hoje e amanhã eu não gosto nem um pouco daquilo. E entrei no cursinho, comecei a conversar com os professores do cursinho. Eu peguei uma bolsa muito boa no cursinho, no Objetivo; eu fiz aquela prova de bolsa e consegui 80% de bolsa, os meus pais pagavam quase nada do cursinho. E aí no Objetivo, eu não sei como funciona nos outros, mas no Objetivo aquele pessoal que ganha bolsa alta, o coordenador do curso, do cursinho, ele pega os alunos e começa a fazer aquelas palestras motivacionais, “porque vocês são os campeões, vocês são os que vão passar”. Aquilo inflou a minha...

PESQUISADOR: Mas por que História?

PROFESSORA: Então, tô chegando. Calma que eu sou prolixa. E aí eu comecei a conversar com os professores e, apesar de gostar muito da Publicidade, eu não me identificava com a área de trabalho, que é uma área muito concorrida, muita “passação” de perna um no outro, e eu ficava deprimida. Eu fiquei deprimida o tempo

que eu trabalhei em agência, chorava direto, eu ia para o banheiro da agência chorar. Eu não gostava daquele clima do lugar. E aí eu lembrei, porque minha mãe é professora, e eu lembrei daquele sonho de criança, que minha mãe falava assim: “por que você não volta para aquela ideia que você tinha quando era criança? Sempre disse que queria ser professora.” Aí eu pensei que era a possibilidade de eu trabalhar com jovens e adolescentes que não iam ter aquela ganância, aquela “passação” de perna toda que eu via no campo da Publicidade, e eu ainda ia me realizar nessa área da comunicação, porque eu ia estar sempre falando, sempre interagindo...

PESQUISADOR: Público cativo.

PROFESSORA: É, e com a orientação do pessoal do cursinho, eu acabei optando pela área da docência. Aí tinha que descobrir qual a área, o que eu queria. Eu sabia que eu queria lidar com adolescente. Eu ainda era quase adolescente também e eu gostava muito do contato que eu tinha com os professores e eu queria aquilo pra mim também e para os meus alunos. A dúvida era química ou história? Tudo a ver, super compatíveis! Aí veio a escolha: eu achava que quando eu estudasse História, eu ia descobrir todos os mistérios do mundo, que toda aquela coisa que eu achava linda sobre Antiguidade, sobre Idade Média, eu ia conhecer todos os pormenores, eu ia virar uma enciclopédia ambulante. E foi nessa ilusão que eu acabei entrando pra História também. E também pela visão crítica, porque eu sempre fui uma pessoa politizada, apesar de os meus pais não serem, eu sempre me interessei, eu sempre tive professores que me aproximaram desse mundo da política, da manutenção do poder, desse questionamento. Então eu sempre fui muito questionadora e achei que a História também pudesse me ajudar nesse sentido. Ainda conversei com a minha mãe um dia, eu falei: “mãe, eu vou fazer História, essa casa vai virar um campo de guerra”, porque eu sabia que o que eu ia aprender ia totalmente... achava, achava que ia totalmente contra tudo aquilo que eu via dentro de casa: meu pai malufista, até o último limite da alma, e a minha mãe religiosa, como até hoje é, e eu sabia que nenhuma daquelas duas coisas seriam cultuadas dentro da faculdade de História. Me afastei um tempo da religião, depois eu voltei; agora do malufismo, nunca deu pra namorar muito com ele. Então foi por isso, então, resumidamente, eu tinha um desejo de infância de ser professora, que eu resgatei na adolescência graças à alimentação da minha mãe, e a

História por achar que eu poderia resolver todos os problemas do mundo, conhecendo as suas origens. Não consegui, mas a gente tenta.

PESQUISADOR: Inaudível. E uma coisa rápida sobre a sua carreira de professora, o que você fez até agora?

PROFESSORA: Professora...

PESQUISADOR: Como professora, onde você trabalhou? Que período?

PROFESSORA: É, eu comecei...

PESQUISADOR: Seria interessante pra registrar, pra falar sobre a sua experiência profissional também.

PROFESSORA: Eu comecei a dar aula na primeira faculdade, eu era muito menina. E uma parte financeira muito importante que me fez começar a trabalhar logo na faculdade, eu precisava ajudar os meus pais, porque mesmo a universidade sendo pública, tinha gasto com cópia, com deslocamento, com alimentação e eu via que isso era um peso muito grande pra eles, então eu precisava dar aula. E aí eu procurei o que eu achei que era mais fácil naquele momento, que era a educação pública. Eu achava que no particular eu não ia conseguir, só na metade da faculdade. Pra minha surpresa, uns 6 meses depois que eu comecei a dar aula na escola pública, eu consegui dar aula numa escola particular. Então eu comecei quase que junto. Em junho de 2002 eu entrei no público, na escola estadual como professora eventual, e depois em abril do ano seguinte, foi um pouco mais de 6 meses, eu comecei a trabalhar em escola particular, uma escolinha de bairro, mas que me apresentou uma outra didática de ensino já, porque essa diferença é muito presente na periferia, mesmo na escola particular, ela tem o foco no vestibular, no conteúdo, mais do que na formação crítica do aluno, pelo menos era esse o meu olhar. E aí eu comecei nos dois e fui sendo abraçada pelo público e fui sentindo muito mais liberdade no público de trabalhar aquilo que eu imaginava ser meu ideal como professora de História do que no particular. No particular, eu me sentia passando a apostila, cumprindo a apostila. Então tinha prova da apostila, tinha que dar o conteúdo, vinha avaliação, tinha ibope, você tinha que agradar os alunos e

ao mesmo tempo você tinha que agradar os diretores, os coordenadores e, às vezes, o conteúdo não dava, os alunos se interessavam por determinados conteúdos e eu não podia parar naquilo, porque eu tinha que cumprir tantas páginas do livro aquele dia e aquilo me angustiava muito. Mudei de escola particular, fui pra outra um pouco maior, por uma questão financeira também, e fiquei lá durante alguns anos, mas sempre no público, realizando meus sonhos.

PESQUISADOR: No público como eventual? Depois o quê, no Estado, né?

PROFESSORA: Eu fiquei no Estado como eventual de 2002 a 2005, cobrindo licenças, licença médica, licença maternidade...

PESQUISADOR: OFA...

PROFESSORA: OFA, de 2002 a 2005. Em janeiro de 2005 eu me efetivei, porque em 2003 eu prestei o concurso, mas eu ainda estava cursando a faculdade. Eu coleí grau dia 7 de janeiro, 8 de janeiro de 2005 e assumi o cargo dia 31 de janeiro de 2005. Então eu saí da faculdade efetiva no Estado, o que facilitou muito a minha vida.

PESQUISADOR: Você ainda tá no cargo do Estado?

PROFESSORA: Ainda tô no cargo. Na perspectiva de ser diretora agora...

PESQUISADOR: Pra ser diretora do Estado. Passou no concurso também.

PROFESSORA: Agora eu vou crescer na vida, ficar rica. Não tô falando sério, né? Então, e aí no público eu me sentia mais realizada. Então eu fiz projeto da história do Jardim São Luiz, história na lata, junto com o professor de química... A gente apresentava projeto e aí a gente conseguia financiamento; professora de arte... Porque assim, rola muito financiamento pra alguns tipos de projeto, desde que você apresente esse projeto, justifique e preste contas desse projeto pra algumas instituições particulares, né? Fiz projeto em parceria com o Santander, fiz com a Eurofarma; em determinados momentos a gente buscava...

PESQUISADOR: Projetos em quê?

PROFESSORA: Projetos educacionais, depende da empresa que vinha e da proposta que eles faziam, onde eu achava que encaixava, eu fazia. Faz muitos anos que eu não faço isso no Estado; na Prefeitura a gente tem isso muito menos, muito menos. Só que a gente tem mais verba pra trabalhar. Então, quando a gente fez a foto na lata foi com patrocínio do Santander, por exemplo, foi um dos projetos que eu mais gostei até hoje, eu lembro.

PESQUISADOR: Que que fazia nesse projeto relacionado com História?

PROFESSORA: Os alunos tinham que buscar a história do bairro, então eles tinham que fazer a pesquisa de porta em porta, história oral, então trabalhei conceitos de história oral com eles, trabalhei sobre a questão da valorização do bairro. Então eles foram fazer história oral com os vizinhos do bairro, dentro dos comércios, das casas das pessoas mais idosas, aquela fonte oral sobre a história do bairro, as fontes oficiais também, e o professor de química entrava com o processo de fotografia, que eu tinha aprendido lá quando eu tinha feito publicidade, não foi de todo jogado fora o curso. E aí eles tinham que ir em pontos-chaves pra história do lugar e tirar fotos na lata, que aí é um processo químico. Então eles faziam a fotografia e no final...

PESQUISADOR: Tem uma parte como se fosse revelação?

PROFESSORA: Revelação. Eles tiravam a foto com a câmera escura, que era uma lata de leite ninho, e a gente fazia revelação na escola. Aí no final nós montamos uma exposição na escola com as fotos ilustrando aquela parte histórica que eles tinham resgatado e feito os escritos deles a partir dos relatos orais.

PESQUISADOR: Por que você achava que isso era importante?

PROFESSORA: Porque valorizava o local. Valoriza a história da ponte pra lá...

PESQUISADOR: Da ponte pra lá?

PROFESSORA: Como a gente costuma falar da ponte pra cá. A História, geralmente quando a gente pega no livro didático, na apostila, no sistema de ensino, ela é muito eurocêntrica. Mesmo quando você trabalha a História do Brasil, você trabalha a partir dos acontecimentos políticos determinados como importantes, é a história dos vencedores. E aquelas histórias próximas a eles, eles não enxergavam, fazia com que eles não valorizassem também a História. Então quando você entra na sala “ah, professora, isso é muito velho! Por que que eu preciso saber do que aconteceu antes de eu chegar?” E quando eles percebem que a história local, a história deles, a história do bairro, a história da família, ela é fundamental pra o que eles são, pra o que eles vivem, eles passam a valorizar também a História do país, a História mundial. Eu tenho um outro projeto que eu trabalho sempre com os 6ºs anos, que é sobre a história pessoal. Então eu pego com eles, a gente faz a reconstrução dessa história logo quando eles chegam no 6º ano, que é pra eu não ter que ouvir durante todos os outros anos que a gente fica junto: “pra que que serve?”

PESQUISADOR: Que que é da ponte pra cá, da ponte pra lá? Isso é importante.

PROFESSORA: É! Claro!

PESQUISADOR: Não que o resto não seja, mas...

PROFESSORA: Isso é uma cultura da zona sul, mais específico do Capão Redondo. Nós temos hoje, ali na região do Capão, do Jardim São Luiz, do Parque Santo Antônio, uma valorização do Campo Limpo, uma valorização muito grande sobre a história local, sobre a cultura local, porque há uns 30 anos atrás, o sonho dos jovens que... o sonho de quem crescia na vida, a ideia de crescer na vida era mudar dali.

PESQUISADOR: Da ponte pra lá.

PROFESSORA: Sair dali, ir pra Ponte João Dias pra frente, que aí é Granja Julieta, Santo Amaro, são regiões mais valorizadas financeiramente pelo mercado imobiliário, pela infraestrutura até, porque hoje você encontra banco, encontra hospital, mas há 20 anos atrás você não tinha essa infraestrutura pra quem morava da Ponte pra lá. Se você precisasse de um pronto-socorro, você tinha que caminhar, não vou nem falar

caminhar, vou falar de carro, você tinha que andar pelo menos 20 minutos, 30 minutos, afunilando ruas, estradas, mão única, indo e voltando, então era uma dificuldade muito grande. E a partir do início dos anos 90 pra 2000 e chegando aos dias de hoje, criou-se uma cultura de valorização da Ponte pra lá; aqui a gente chama da Ponte pra cá, porque agora eu tô aqui, mas da Ponte pra cá, que é a questão da valorização da infraestrutura do local pra que as pessoas possam crescer e se manter nos seus locais de origem, construindo a história das suas famílias no local onde ela surgiu. Então hoje você tem uma estrutura de hospital, você tem uma estrutura de banco, de padaria, você consegue fazer tudo da Ponte pra cá. Então hoje as pessoas evoluem, elas têm formação, elas têm inclusive universidades, cursos técnicos. A universidade ainda não. Ela tá bem pertinho da Ponte, mas você só tem universidade particular. Mas você já tem universidade pública chegando bem perto da Ponte, que era uma coisa que não existia. Eu mesma, na minha formação, tanto o técnico estadual, que eu fiz na Escola Técnica Estadual, no Centro Paula Souza, eu saía do Jardim Ângela e eu ia pra o Brás e o meu irmão saía do Jardim Ângela e ia pra Móoca. Então assim, nós andávamos duas, três horas de transporte público pra poder chegar num colégio tido razoavelmente adequado. Enquanto da Ponte pra cá não tinha isso.

PESQUISADOR: Essa iniciativa é de quem?

PROFESSORA: Eu vejo como uma política local, uma valorização local. Você tem ícones assim que lá na região do Capão, em específico, o Mano Brown, ele exerce uma influência muito grande sobre os jovens, mas não é o único dele, não é exclusivo dele. Hoje você tem poetas, como Sérgio Vaz, que faz a Cooperifa dentro da comunidade. Então você tem que entrar lá e eles fazem um espetáculo, é emocionante e vai gente do Brasil inteiro assistir os espetáculos da Cooperifa; você tem o Mano Brown hoje como muito menor. Mas na Copa, 94? Foi em 94? Me ajuda a lembrar.

PESQUISADOR: Não lembro. Teve Copa em 94.

PROFESSORA: Não, em 94 a gente perdeu, não foi? Foi dois mil e pouco... que o menino lá do Jardim das Rosas, esqueci o nome dele, Cafu? Jardim Irene.

PESQUISADOR: Ah, lembro!

PROFESSORA: 100% Jardim Irene.

PESQUISADOR: Sim, sim.

PROFESSORA: Aquilo ali foi um resgate, eu não sei se ele tem noção, acho que ele tem, do que ele fez naquele momento com as pessoas daquele local. Eu dava aula no Jardim das Rosas, na época, que é vizinho do Jardim Irene, e os meninos que antes tinham vergonha, passaram a ter orgulho do lugar que pertenciam. Então a gente vai vendo pequenas ações valorizando o local que faz com que as pessoas ali, os jovens, as crianças, batam no peito e falem: “posso ser assim, eu posso chegar ali, eu posso ser artista, eu posso ser jogador de futebol, eu posso estudar na USP”. Eu sempre fiz questão de falar pros meus alunos da minha formação, porque eles imaginam a USP como um lugar de burguês, como um lugar que eles não podem estar. E todas as vezes em que eu ouvia alguém falando pra eles que eles não podiam estar, eu bati no peito e disse: “vocês podem, vocês vão, porque eu saí daqui e eu voltei pra cá”. E eu gosto muito de ver a visão que as minhas filhas têm sobre isso, elas falam assim, a maior, a menor não tem essa consciência ainda, mas nós estávamos vendo uma reportagem sobre o sucesso profissional, motivacional, lá da escola dela, e aí a minha filha mais velha falou assim: “mamãe, você é uma pessoa de sucesso”. Isso me gera muito orgulho, porque a gente mora no Capão, eu dou aula em escola pública, elas sabem disso e elas me veem como uma pessoa de sucesso. Então eu também me vejo assim. Eu não me sinto, como eu já me senti, vergonha ou inferior, de ser professora de escola pública, foi uma escolha que eu fiz e essa escolha me contempla por vários motivos, mas o maior deles é o fato de poder mostrar pra essas crianças que elas podem sim ser aquilo que elas quiserem e elas não precisam desvalorizar as origens delas, porque elas são capazes de tudo.

PESQUISADOR: Acho que a nossa profissão também é importante.

PROFESSORA: É, mas nem sempre todo mundo vê assim. E professor de Escola Pública então fica uma coisa mais... você vai ao médico, às vezes, eu seguro de ir no médico na terça, porque se você vai na segunda, é pra você pedir atestado. Você sente no olhar do médico que “olha, você tá aqui, porque você quer um atestado, você não quer trabalhar hoje”.

PESQUISADOR: A profissão de professor hoje, em geral, tá meio... as pessoas olham com uma cara meio estranha, pelo menos é a impressão que eu tenho. Mas, você começou no Estado; e quando que você começou na Prefeitura, na escola que você tá agora?

PROFESSORA: A Prefeitura foi um divisor de águas pra mim, foi quando eu deixei de trabalhar no particular, de vender a minha alma pra os sistemas de ensino e me dedicar àquilo que eu gosto de fazer, que é trabalhar com o ensino público. Entrei na Prefeitura em 2010. É muito difícil entrar na Prefeitura, principalmente pra quem é de História, as vagas são poucas, é um grupo muito grande concorrendo, então quem tem um pouquinho mais de conhecimento que consegue, e equilíbrio também pra fazer prova, que consegue estar ali, porque na Prefeitura você tem carreira, enquanto no Estado você não tem. Então no Estado a quantidade de escolas também é muito grande, você vê que a condição dos professores do Estado é muito inferior aos da Prefeitura. Na Prefeitura você tem pessoas muito melhor formadas. Isso não significa que são melhores professores.

PESQUISADOR: Você diz em formação, né?

PROFESSORA: É, em formação, porque eu já dei aula com colegas também mestrados da USP e que não conseguiam dominar a sala, não conseguiam ter regência de sala, porque ali não é só passar História, ali também é ser um pouco babá, pai, mãe. Às vezes, eu vejo posts assim de facebook, internet: “O papel da escola é ensinar, é na família que se aprende educação”. Eu percebo que as pessoas que fazem isso, elas não conhecem a ideia do ensino público. Infelizmente, ou felizmente, no ensino público a tua gama de necessidades, de habilidades tem que ser muito maior, porque você tem a criança dentro da tua sala que não tem condições de ir ao banheiro sozinha e muitas vezes não tem um funcionário, ou porque só tem um e esse um tá atendendo outro, ou porque só tem um e esse um faltou porque tá doente ou ficou sobrecarregado. A gente tem uma AVE, que é uma Assistente de Vida Educacional na escola, é só uma e nós somos polo de crianças especiais...

PESQUISADOR: Inclusão, né?

PROFESSORA: Porque temos salas de SAAI, que são Salas de Apoio... agora eu me perdi, não lembro, mas são salas que fazem o apoio a essas crianças com necessidades especiais, então nós lá temos muito. Nós temos uma Assistente de Vida Educacional, AVE, e às vezes essa AVE tá trocando fralda de um e o outro precisa ir no banheiro, e você tá com 30 ali, 35, porque tem redução de capacidade, teoricamente, a lei te garante 28 por sala quando você tem aluno especial, porém a lei também garante que nenhum aluno pode ficar fora da escola, e como a demanda é muito grande e a escola que eu trabalho é uma escola tida como referência no lugar, a demanda lá é muito grande. Então eu tenho sala com aluno especial que tem 35 matriculados. E eu tenho que dar assistência pra esse especial e eu tenho que ensinar História pra os outros 35. E daqueles 35, eu tenho crianças que o pai matou a mãe na frente dele, eu tenho crianças que não têm condições de ler e escrever, porque não conseguiram aprender ainda e já estão no oitavo, nono ano, eu tenho crianças que são muito boas, que escrevem, leem, têm capacidade, querem mais, e buscam fora e eu tenho as medianas. Então eu tenho que ter N habilidades ali, inclusive de controlá-los. Por isso que essa questão da regência na escola pública, ela é diferente da escola particular, porque a escola particular, não sei... ela te dá uma assistência, pelo menos do que eu tinha, mas eu percebo também que a questão da criança na escola pública, ela está com essas crianças, porque são turmas geralmente que seguem do primeiro ano até o nono juntas, mas também têm uma sensibilidade muito maior, eles também se autocooperam, eles também percebem a necessidade um do outro e respeitam aquele momento em que você tá prestando assistência a um, ou você tá adequando o material a um pra que eles também possam fazer as atividades deles de formas diferentes, diferenciadas.

PESQUISADOR: Essa escola que você está agora foi a primeira escola que você entrou na Prefeitura?

PROFESSORA: Foi. Eu não conheço outra. Adoro.

PESQUISADOR: Se deu bem.

PROFESSORA: Adoro lá. Adoro!

PESQUISADOR: Deu sorte que na primeira escola que você entrou, você se achou, né?

PROFESSORA: Faz sete anos e meio. Tem uns conflitos assim que existem em qualquer escola...

PESQUISADOR: Mas você gosta de lá?

PROFESSORA: Adoro. Adoro. É do lado da minha casa. Eu tenho a vida que eu sonhei. Eu trabalho perto de casa, as minhas filhas estudam perto de casa, eu vou pra escola a pé, eu deixo elas na escola, quando eu saio da escola, eu pego as minhas, levo pra casa, dou almoço, deixo com quem cuida de tarde, vou pro Estado a pé e volto, então assim...

PESQUISADOR: A escola da Prefeitura é o [SUPRIMIDO].

PROFESSORA: E do Estado é o [SUPRIMIDO].

PESQUISADOR: É o [SUPRIMIDO].

PROFESSORA: Que é polo de surdos.

PESQUISADOR: Polo de surdos.

PROFESSORA: E a experiência que eu tenho com os especiais da Prefeitura me ajuda muito...

PESQUISADOR: Sim. Imagino.

PROFESSORA: Com os especiais do Estado. Muito, muito, muito. No Estado a gente não tem essa...

PESQUISADOR: No Estado é mais precária a situação pra lidar com os alunos com necessidades especiais?

PROFESSORA: Sim. A gente ouve muito assim, as questões legais, os aparatos que a gente tem legal, mas a prática... a escola que eu trabalho é um elefante branco. Tem crianças na escola matriculadas de 8 a 60 anos, porque tem EJA de Ensino Médio, tem Ensino Médio regular, tem Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I. A escola é gigantesca. Administrar aquilo é tarefa...

PESQUISADOR: A do Estado que você tá falando?

PROFESSORA: A do Estado. A da Prefeitura, não. A da Prefeitura são poucas salas, tem estrutura de brinquedoteca, sala de informática com todos os computadores funcionando, aparelhos de datashow, um em cada sala, sala de multimídia...

PESQUISADOR: E o Estado nada?

PROFESSORA: Não. No Estado falta até o cabo pra você ligar a TV na tomada, porque tem a TV, mas roubaram o cabo. E não me pergunta por que que acontece isso, porque eu tô me questionando, por que que é tão diferente assim? Porque você tem que levar o cabo pra TV, se você quiser usar a TV...

PESQUISADOR: Agora você vai pra direção, acho que você vai descobrir.

PROFESSORA: É, eu vou ter que descobrir.

PESQUISADOR: A parte de gestão mesmo, que raio que acontece?

PROFESSORA: Não sei! Eu estava falando isso outro dia, lá na Prefeitura, a sala da coordenação fica aberta, os armários são abertos, você pega a caixa de controle, porque tem uma TV em cada sala, tem os datashows, os móveis, e tem os que são embutidos. A caixa de controle, os aparelhos de datashow, o notebook, tudo num armário aberto; você pega, você usa, você devolve. Todo mundo tem abertura, você não precisa reservar com quinze dias de antecedência e justificar por que você quer aquilo. Facilita muito a sua didática, porque nem sempre... você programa atividade pra uma aula, mas às vezes o aluno se interessa mais, ou faltou luz, ou você atrasou, ou ele estava em outra atividade, você precisa de outra aula, você não precisa justificar, você

simplesmente vai lá, pega o aparelho. E tem a negociação com os professores: “olha, eu vou precisar hoje, tem jeito de você me ceder? Olha, hoje não posso, mas amanhã...” Então a gente chega num acordo e os materiais não somem.

PESQUISADOR: Inaudível. Gestão?

PROFESSORA: É, pode ser. Pode ser.

PESQUISADOR: É o que eu observo, pelo menos.

PROFESSORA: O nosso gestor, eu não sei o que você colocou lá dele, mas ele tinha uma postura muito controladora, ele cuidava do bem público como se fosse particular, o que em alguns momentos era favorável, mas em outros era um dificultador muito grande. Teve projetos de professores que ele mandou desmontar, porque ele achou que não ornava com a característica da escola. Os professores de geografia fizeram uma horta vertical, ele não gostou da...

PESQUISADOR: Ele mandou desmontar?

PROFESSORA: Mandou tirar! Ele aproveitou uma paralisação, um momento de greve que nós ficamos um período sem...

PESQUISADOR: Ele desmontou tudo?

PROFESSORA: Sim, quando a gente chegou, ele desmontou...

PESQUISADOR: Deixa eu te perguntar uma coisa, voltando pra questão da aula. Dentre os temas de História, você trabalha com história local, etc. Mas com relação aos temas clássicos, quais que você acha interessantes, quais que você não acha? O que que você tem feito com relação a isso?

PROFESSORA: Eu confesso pra você que eu ainda tô tentando achar um lugar. Eu tenho hoje priorizado muito o que se chama de história local; então a gente trabalha com a história do bairro, história de São Paulo, história do Brasil, América Latina e

passeia pelos eventos, porque eles também precisam saber quando eles ouvem falar de uma Revolução Francesa, eu entendo que eles precisam saber, mas aí eu aproveito as histórias locais pra poder trabalhar a Revolução Francesa.

PESQUISADOR: Temas de Brasil?

PROFESSORA: Você sabe que ontem eu lembrei de você. Eu estava dando aula no 1º D e eu tô trabalhando agora com eles Novembro Negro já, porque essa liberdade que eu tenho de trabalhar com projeto. Então tem o dia da Consciência Negra, não é um dia. Eu trabalho o mês de novembro inteiro projetos, atividades pra que eles possam refletir, debater, apresentar atividades e eu pedi pra um grupo do 1º ano do Ensino Médio Movimentos Negros de Resistência, desde o início da colonização, da escravidão lá na África até os dias de hoje e um aluno veio ontem: “professora, eu queria muito trabalhar com a Revolta da Chibata. Eu posso?” Eu falei: “Pode”. “E a da Vacina?” Eu falei: “Não, vamos trabalhar com a da Chibata, porque a da Chibata tá mais relacionada com o Movimento Negro, mas você pode usar como pano de fundo, porque são movimentos que acontecem no mesmo contexto histórico e algumas motivações se entrelaçam”. Por isso que eu lembrei, por causa da bendita da Revolta da Vacina.

PESQUISADOR: Da Vacina...

PROFESSORA: Da Vacina... Então eles identificam essa questão do que é uma Revolta, do que é uma Revolução. E eu parto da história deles pra poder exemplificar.

PESQUISADOR: Se fosse olhar nos grandes manuais de História, da Política, etc., você pensa mais na questão da...

PROFESSORA: Eu penso mais na questão da população diante dos governos. Do posicionamento da população diante de ações ditas como impopulares. Então você pega Revolução Francesa eu nunca deixei de trabalhar; o Movimento de Independências latino-americanas eu gosto de mostrar pra eles, e aí eu ponho em contrapartida o brasileiro, que vem de acordos políticos. Pego a história dos Estados

Unidos também, gosto muito de trabalhar a questão dos Movimentos Negros, da Marcha pelo Oeste, pra um pouco desmistificar...

PESQUISADOR: E do Brasil?

PROFESSORA: Brasil eu trabalho bastante, até mais do que eu deveria talvez, eu trabalho até mais do que eu deveria. Mas eu sempre acabo pegando por essa questão da formação do povo brasileiro, mais do que sobre a formação do Estado. São concomitantes...

PESQUISADOR: É, o povo em relação ao Estado...

PROFESSORA: Isso, são concomitantes, mas eu fico mais com a parte do movimento popular do que dos movimentos políticos em si. Eu tenho certeza que, por exemplo, um aluno meu vai falar sobre a Revolta da Chibata, a Revolta da Vacina, mas talvez ele não lembre o presidente que governava na época, você entendeu? Então eu tento pegar por esse olhar. A Prefeitura tem essa proposta, quando você pega os manuais da Prefeitura, aliás tinha... voltou um pouco atrás agora, né? Os manuais mais recentes foram sobrepostos pelos mais... eles não foram descartados...

PESQUISADOR: É, mas voltou...

PROFESSORA: Mas os manuais antigos foram resgatados...

PESQUISADOR: Eu vi que voltaram, quando o Schneider assumiu agora, aquele que vocês tinham feito de forma colaborativa, etc., ele não propriamente anulou, mas...

PROFESSORA: Ele não anulou, mas ele voltou com o que era da época do Kassab, né?

PESQUISADOR: Que é o da... qual é o nome?

PROFESSORA: O Aprendizagem Val.

PESQUISADOR: É, são duas historiadoras...

PROFESSORA: É, então, e aí ele acaba abandonando aquele olhar do regional, do que foi discutido, que foi trabalhado... e nós ficamos quatro anos montando...

PESQUISADOR: Eu lembro. Eu cheguei a analisar ele. Eu vou ter que repensar algumas partes...

PROFESSORA: Reanalisar...

PESQUISADOR: É porque aquilo era o que estava no momento, quando eu fui fazer a qualificação. Aí agora que eu vou defender, já mudou.

PROFESSORA: Já mudou, mas eu acho que você pode abordar também diante desse olhar.

PESQUISADOR: Sim, vou pensar essa questão também. Você já falou um pouco sobre isso, mas como você faz o aluno se envolver, é trazer pro...

PROFESSORA: É, é trazer pro particular.

PESQUISADOR: É trazer pro particular que você fala, que é começar justamente pela...

PROFESSORA: Pela história dele, pela história pessoal, pra partir dessa história pessoal pra do bairro, do estado, da cidade, mostrar pra ele locais onde ele convive e ir aumentando, e crescendo gradativamente.

PESQUISADOR: Quando você trabalha, por exemplo, com a formação da República no Brasil, uma das coisas que acaba aparecendo é essa questão da população com relação às transformações que estão acontecendo e tudo mais. Que relações que eles costumam fazer nessas aulas? Eles conseguem se enxergar nas coisas que você fala? Você tenta criar conexões com o momento deles atual, questões políticas que estão aparecendo? O que você tenta fazer nesse sentido pra tentar alcançar o aluno?

PROFESSORA: Eu sempre busco, às vezes até com risco de cometer anacronismos, mostrar pra eles aquilo em momentos passados. Então quando você visitou lá nossa sala, eu lembro que eu mostrei pra eles, a questão do impeachment da Presidente, dos movimentos do Brasil, lá do pato, então eu busco a revolta do um centavo lá, dos dez centavos, que não eram aquilo, a manipulação que se faz dos grupos populares em prol de algumas decisões políticas favoráveis aos grupos pra se manterem no poder. E eu percebo assim, como eu falei antes, as minhas turmas são muito heterogêneas, então eu tenho alunos que estão à frente disso, tenho outros que se negam a ouvir, porque você tem uma formação pela mídia, pela família. Então é assim, apesar de tentar sempre buscar a crítica, às vezes, eu bato de frente com alguns conceitos deles, uns se mostram incomodados...

PESQUISADOR: Quem fica mais incomodado normalmente com a aula de História?

PROFESSORA: Quem? Seja mais específico. Que tipo de aluno?

PESQUISADOR: Que alunos que normalmente costumam ter mais problema com relação assim a... eu não sei, cada bairro aqui de São Paulo acaba sendo uma coisa. A zona sul tem umas particularidades que eu já percebi de conversar com você, de conversar com alguns colegas, mas a questão religiosa é mais problemática? A questão política das famílias?

PROFESSORA: Eu vejo mais assim: existe uma alienação, por mais que exista um movimento de conscientização, existe uma alienação patrocinada por todos os tipos de mídia que você imagina. Então, por incrível que pareça, os que se acham um pouco mais informados sobre política, são os que mais resistem às informações, porque são esses que têm as posições mais conservadoras.

PESQUISADOR: Conservadoras em qual campo?

PROFESSORA: No sentido de manutenção do poder das elites. A gente tem os alunos sim que têm uma crítica, mas esses têm a crítica construída através da cultura, através dos movimentos das ONGs que agem no bairro, dos artistas que atuam. Esses eu não tenho problema. Esses, nós temos um discurso muito próximo. Eu tento também não

fazer panfletagem na aula. Eu falo pra eles: “eu vou mostrar pra vocês, vocês escolhem, vocês se posicionam. Eu tento ser imparcial, sabendo que não consigo 100%, porque nós temos uma formação e a partir dessa formação, cada “i” que a gente fala se direciona para um lado. Então eu percebo que os que têm famílias mais conservadoras e, por incrível que pareça, aqueles que têm as famílias mais estruturadas...

PESQUISADOR: Mais presentes?

PROFESSORA: São aqueles que a gente tem mais dificuldades, são aqueles que mais criticam, porque eles têm um olhar elitizado sobre a coisa. Essa questão de você construir culturalmente esse lugar, ela é muito recente, historicamente ela é muito recente, 20, 30 anos, então você ainda não tem uma sensibilidade, pelo menos eu não sinto muito grande, nessas famílias mais conservadoras. Ainda são as famílias que estão no Capão porque são obrigadas, que se veem ainda com o desejo de sair dali.

PESQUISADOR: Normalmente de uma condição financeira melhor?

PROFESSORA: Com certeza.

PESQUISADOR: Eu, andando pelo bairro, eu já sabia por conta de algumas coisas que eu tinha lido, que o pessoal fala... você brincou até uma vez quando eu fui lá, que é “a elite do Capão”.

PROFESSORA: “A elite do Capão”.

PESQUISADOR: Quando eu vejo aquelas coisas sobre a chamada ascensão da classe C, a melhora do poder de compra de um setor significativo da população, eu vi muito claramente lá, é... meu olhar. Eu vi aquela rua mais pobre e do lado você tem uma série de construções novas...

PROFESSORA: É...

PESQUISADOR: E eu fiquei pensando se são pessoas que saíram de uma situação mais pobre, se foram pessoas que mudaram pra lá...

PROFESSORA: Não, são pessoas que viviam um pouco mais afastado, porque ali você tá no início da periferia, você ainda não entrou, você não conhece o Capão, você até conhece a Estação do Capão, mas ali, ali onde a escola está, ali onde eu moro, é o lugar onde alguns que ainda não conseguiram passar da Ponte já se sentem mais bem localizados.

PESQUISADOR: Mas são pessoas que vieram de dentro, né?

PROFESSORA: De dentro, exatamente.

PESQUISADOR: Você também, de certa forma.

PROFESSORA: E que ainda têm o sonho de... É porque o meu, a região dos meus pais, é muito parecida com ali, só que ela é o coração da M'Boi Mirim, você tá entrando, ali é pela Itapecerica, então pra mim é como se fosse uma linha...

PESQUISADOR: Uma continuidade...

PROFESSORA: É, é uma linha horizontal, não é vertical, é uma linha horizontal. Vertical se eu tivesse ido um pouco mais pra frente.

PESQUISADOR: Sim, mais pra dentro.

PROFESSORA: É, um pouco mais pra frente. Mas ali é o lugar onde as pessoas que estão ascendendo dentro das periferias estão indo...

PESQUISADOR: São essas que resistem ao que vocês fazem de trabalho da Ponte pra cá, da Ponte pra lá...

PROFESSORA: É, exatamente.

PESQUISADOR: Questão de classe emergente.

PROFESSORA: É, exatamente. Já se sente... Você viu o resultado lá das eleições do Dória. É essa população que quer se sentir Dória, que elegeu o Dória, que se vê como ele, trabalhadora que ganhou graças ao seu mérito. Não percebe que o apartamento chique que comprou foi com o apoio de “Minha casa, minha vida”, que o que ele chama de chique tem 60m², que se ele perder o salário dele, porque ele é assalariado, ele não vai manter aquele nível de vida...

PESQUISADOR: É o nível de renda, né?

PROFESSORA: Exatamente. Mas ele não se enxerga assim.

PESQUISADOR: Isso é uma coisa que eu estava pensando, eu fiquei matutando, porque você vê as coisas mudando de um lado pra o outro... Do ponto de vista teórico, você é historiadora, você também faz pedagogia...

PROFESSORA: Já fiz, já sou formada.

PESQUISADOR: Se você fosse falar, por exemplo, de referencial teórico ou se fosse se descrever como alguma coisa, você se enquadraria em algum lugar?

PROFESSORA: Nunca parei pra pensar nisso. Nunca parei pra pensar.

PESQUISADOR: Do ponto de vista da pedagogia, do ponto de vista da história, do ponto de vista da militância, do ponto de vista de alguma coisa que interfira na aula...

PROFESSORA: Você sabe que eu falo muito, porque eu te falei, não sei se gravou no início, da Igreja, acho que gravou, que eu me afastei da Igreja e depois eu voltei. E os padres da minha mãe, o Padre Jaime e o Padre Eduardo, eles têm um movimento social muito grande, trabalhando ali no coração do Jardim Ângela, e graças à luta deles, os índices de violência, a qualidade de vida foi afetada diretamente. Então assim, eu nunca parei pra pensar, eu não sei se eu estou sendo correta na minha resposta, eu vou refletindo pra casa, depois eu posso até te falar, mas eu acho que se fosse hoje pra eu colocar um exemplo de vida, um exemplo de luta, eu colocaria os meus padres da Paróquia Santos Mártires.

PESQUISADOR: Sua principal influência pra dar aula tem a ver com essa questão da luta dessas pessoas?

PROFESSORA: Sim, o Padre Jaime resgata muito o Movimento Operário da região...

PESQUISADOR: É Teologia da Libertação lá?

PROFESSORA: Ele não trabalha com isso. Inclusive ele é até um pouco resistente a essa influência. Ele é um padre do social. A missa dele dura 40 minutos. Porque esses padres da Teologia da Libertação, as missas deles às vezes duram duas, três horas; acabam sendo uma pregação. Ele não é da teoria, ele é da ação. Ele é muito político, ele recebe visitas; quem você imaginar já foi lá fazer esse trabalho próximo à comunidade. E é isso que eu gosto nele. Ele é menos do discurso e mais da ação. Ele deu uma entrevista quando o Corinthians completou 100 anos, ele foi entrevistado, e ele falou que ele se identificou com o Corinthians, porque ele é corinthiano declarado, por conta do contato que o Corinthians tem com as massas, e isso fez com que ele admirasse muito o Corinthians e se tornasse corinthiano. E quando eu vi, eu falei assim: “É disso que eu gosto nele, esse contato com as massas”. Eu não consigo pensar agora, posso parar pra refletir, um teórico que eu veja que pertence às massas e que não saiu dessas massas e que melhorou a autoestima dessas massas. A gente tem Sérgio Vaz também hoje, como eu admiro aquele homem...

PESQUISADOR: Interessante que o seu referencial pra atuação na sala de aula foge da formação, né?

PROFESSORA: Foge da formação histórica, foge da formação da História em si. Eu vejo um distanciamento muito grande, um sentimento de superioridade muito grande de quem se forma em História que me desagrada. Inclusive até o afastamento de alguns colegas da faculdade veio em função disso. Porque assim “o meu intelecto é tão maior, é tão grande, que o seu eu até respeito, mas eu não aceito.” Isso me incomoda demais e isso me fez fugir dessas pessoas. Inclusive dentro de escola você ouve que os professores de História que saem da USP não são as pessoas mais bem quistas nas escolas, por conta desse arroto de superioridade. E eu senti isso na pele, eu percebi dentro da Universidade Pública, que o fato do lugar de onde eu vinha, da minha

formação, eram tratadas como inferior algumas ideias que eu colocava. Eu não sei se isso é real, mas eu sentia.

PESQUISADOR: Se você sente, era importante pra você.

PROFESSORA: Eu sentia isso em alguns momentos, eu me calei, eu me omiti em discussões, porque eu sabia que a minha opinião ali não ia ser tratada com o mesmo respeito que a dos outros que já tinham uma formação erudita...

PESQUISADOR: Então mesmo na USP você sentia...

PROFESSORA: Mesmo na USP! Foi onde eu mais senti.

PESQUISADOR: Foi onde você mais sentiu?

PROFESSORA: Foi onde eu mais senti. Porque na comunidade do Padre Jaime, nas escolas onde eu trabalho, na Diretoria de Ensino, eu participo de formação quando eu sou convidada a falar. Eu sinto a minha fala muito mais respeitada do que no meu núcleo de colegas, não amigos, porque os amigos foram aqueles que eu senti onde isso não existia. Mas de colegas, não tem comparação.

PESQUISADOR: Eu imagino.

PROFESSORA: Você via também!

PESQUISADOR: Sim.

PROFESSORA: Você via. Existe uma ideia de que existe uma superioridade, uma superioridade formativa, onde só são respeitados os teóricos tidos como referências e tudo que vier daquilo que é...

PESQUISADOR: De diferente...

PROFESSORA: De diferente é inferior.

PESQUISADOR: Periférico?

PROFESSORA: Periférico.

PESQUISADOR: Da Ponte pra lá?

PROFESSORA: Da Ponte pra lá.

Apêndice 2 – Entrevista II – Padre James Crowe

PESQUISADOR: É bastante complicado...

ENTREVISTADO: Não. O que o homem conseguiu fazer em um ano de três meses olha... foi... vamos, vamos começar a (incompreensível - 00:00:12), Luiz?

PESQUISADOR: Tudo bem.

ENTREVISTADO: Fique à vontade, viu?

ENTREVISTADO: Olha, esta casa é...

PESQUISADOR: É, tá sempre gente entrando e saindo né?

ENTREVISTADO: ((tosse)) Pois não, Luiz, aonde que paramos?

PESQUISADOR: É, a gente tava falando um pouquinho sobre...

ENTREVISTADO: A história das coisas e de como surgiu...

PESQUISADOR: É que...

ENTREVISTADO: Para começar, eu sou irlandês de nascença, brasileiro de coração e tenho quarenta e faço quarenta e nove anos no Brasil este ano. Cheguei aqui em novembro sessenta e nove, portanto peguei o tempo bom da ditadura... ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Do governo Médici, logo depois da AI5, mas no mesmo tempo como Igreja, foi um tempo de graça. Porque cheguei como padre, membro da Sociedade São Patrício, que é uma sociedade que articula os missionários na Irlanda, tanto para trabalhar na África, quanto na América Latina. E aí cheguei aqui no tempo

de, em sessenta e nove, um ano depois da Igreja, depois do Concílio Vaticano Segundo, que foi de sessenta e dois até sessenta e cinco. A Igreja da América Latina promoveu o que chamava Conferência da América Latina e Caribe, dos bispos da Igreja, para colocar o Concílio Vaticano Segundo em pé, na América Latina, e foi um dos melhores talvez encontros, realizado em Medellín, na Colômbia, em sessenta e oito, portanto, completando cinquenta anos este ano. Mas foi um encontro que abriu os olhos de Igreja, acho que pode dizer nasceu a opção preferencial pelos pobres e colocaram o Evangelho diante da realidade de América Latina. Aí, neste ambiente, em que era um ambiente de busca, de estudo, de assumir os desafios, que também chegou na Arquidiocese de São Paulo, em setenta, a figura, o grande Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns – que deve ter ouvido falar, que marcou a cidade, que faleceu o ano passado aos noventa e seis anos –, chegou na Arquidiocese com quarenta e nove e acho que o grande desafio dele, acho que é coisa boas que ele realizou, foi ouvir o povo, talvez ouvir as bases. E naquela época foi construída, que eu acho que, era tempo difícil de prisão de padres, de prisão, de torturas, de execuções e tantos outros coisas ruins, que continua até hoje, mas escolheu assim, através das Assembleias, acho que o primeiro gesto que ele fez, grande gesto foi vender o palácio que tinha – a Arquidiocese tinha um grande palácio aí perto da Beneficência Portuguesa, naquela área – e com este dinheiro comprou terrenos na periferia, inclusive este terreno onde nós tamos aqui, para construir centros comunitários ou chamava-se centros comunitários na época, hoje em dia a maioria se tornaram igrejas mas que tinha este objetivo e ao lado disso também caminhou, escolheu quatro prioridades e os quatro prioridades era: construir comunidades eclesiais de base, que seriam pequenas comunidades refletindo a sua realidade, colocando a realidade do dia a dia em confronto com o Evangelho desafio cristã; segunda prioridade era direitos humanos que era palavrão na época, continua até hoje, mas era muito mais falar de direitos humanos difíceis, combatida pela famoso Afanasio, Datena e outros assim e combatido pela própria ditadura; terceira prioridade era a pastoral d'operário, pastoral do modo de trabalho, ajudar na articulação, na organização dos operários e o quarto era operação periferia, não necessariamente nesta ordem, mas porque um complementava o outro né...

PESQUISADOR: Sim

ENTREVISTADO: Era tudo interligado. E continuava constantemente reunindo as lideranças, não só padres, mas leigos, freiras e coisa, discutindo e colocando estas questões na pauta. E acho que aí caminhou, inclusive lá divisão da Arquidiocese regiões episcopais etc., que fez a Igreja chegar mais perto do povo. Nesta época eu entrei no Embu das Artes como pároco e foi um tempo em que Embu das Artes... quando eu entrei no Embu das Artes em setenta tinha uma população de quinze mil habitantes, saí de Embu em.. na... foi, aliás, foi o Município que mais cresceu no Brasil nos anos setenta e oitenta, mas era a periferia de Embu, apre... desculpa, a periferia de São Paulo que entrando no Embu. E que foi na mesma época em que esta região e que também do Jardim Ângela cresceu e cresceu tanto os dois e por sorte que tivemos muita ligação, porque o padre desta região era um padre italiano e a gente simpatizava muito no mesmo espírito e linha de trabalho. E as duas regiões cresceram a serviço de mão de obra barata nas Avenida Nações Unidas, onde tinha Metalev, MWM, Caterpillar e todas essas grandes empresas, Calóí que tava aqui no Grid Calóí e que nordestinos, mineiros, cearenses, todo esse pessoal ocupando espaços e procurando lugar barato para morar, nem morar, para se esconder e isso foi indo e o trabalho... Aí chegou a onda de desemprego no ano oitenta e dois, no Governo Montoro – cê deve lembrar –, e a onda desemprego foi causada diversos motivos não tanto econômica, mas foi a época também da robotização, informatização e das empresas e a mão de obra barata sobrou e virou lixo também e virou sucata, como a gente dizia na época e não interessava e aliás que também tinha seu outro lado que foi o tempo da organização das mulheres, a Igreja e as comunidades promoviam muito o que era chamado Clube das Mães e as Clube das Mães começava com trabalhos manuais, pintada, bordada, tricô, crochê, mas juntou uma dúzia de mulher a conversa sai e nesta conversa das mulheres saiu um grande movimento que colocou/botou cem mil pessoas na Praça da Sé em vinte e sete de agosto de setenta e oito, num movimento chamado Movimento Contra'caristia, porque era época de inflação...

PESQUISADOR: Sim.

ENTREVISTADO: Ninguém controlava, mas foi esta organização pequena, simples das mulheres que criou tudo isso e muitas delas a gente pode dizer até analfabetas, mas que assumiram lideranças e que realmente foi um grande movimento de termos de libertação das mulheres nas periferias. Assim que elas... e com o desemprego estas

mulheres foram também obrigado a trabalhar como diarista, porque a maioria ficava em casa. Eu lembro das reuniões de grupos de mulheres que quando chegava quatro horas o "não, eu tenho que ir embora porque tenho que ter a janta pronta para marido", eram tipo escravas, mas foram tomando consciência, foi uma época desta consciência, deixe que o marido faça sua janta, sabe, esse tipo de ((risadas)) atitudes que levou a muitas briga de casais etc., mas também deu seus, criou tradições, mas também deu seus resultados. Aí com a ordem de desemprego de oitenta e dois, no Governo Montoro, aí foi/cresceu a grande articulação dos desempregados que – eu não sei se você lembra – ocuparam até o Palácio do Governo aqui no Morumbi e derrubaram as grades e coisa, tinha a Marcha dos Desempregados, então foi uma época de muita tensão. E desemprego também gera violência, logo depois disso entrou o crack na periferia, acho que em torno de oitenta e sete, coisa assim, por aí, que entrou o crack. Agora a droga na periferia não é a mesma questão da droga no centro. Na alta sociedade o pessoal tem dinheiro para alimentar os vícios, mas na periferia, de modo especial os jovens têm que roubar, assaltar, vender o cafeteira da mãe para comprar as drogas...

PESQUISADOR: Mas, desesperado por...

ENTREVISTADO: Sim, e tudo isso que gerou violência, também roubando e assaltando, que chegou ao cúmulo, podemos dizer de noventa e seis. Eu acho que como padre também acho que a gente sempre tem um jeito de estar no meio do povo etc., do pessoal. Mas chegando noventa e seis a ser declarado o lugar mais violento do mundo. Quer não, quer nessa situação de morte e coisa assim, o padre tá envolvido ou na missa de sétimo dia ou para confortar a família ou encomendar o corpo, uma coisa ou outra e era realmente é uma tristeza e não passou de nenhum dia, a própria linguagem que o povo usava na época era "Ô padre tem mais um presunto lá na esquina" e este tipo de coisa era uma...

PESQUISADOR: Começa a banalizar né.

ENTREVISTADO: Banalizado, sim, a vida era banalizada etc.. Eu lembro de uma situação em que um tinha sido assassinado, na frente de um bar, uns papeis de jornal jogado em cima do corpo, o pessoal passando por cima para tomar cerveja no bar,

sabe? Estas cenas que marca. Talvez foi logo depois disso outro cena que foi uns dois meninos desta rua, por exemplo, que marca. A gente tinha o vício de jogar futebol né, a gente gostava de chutar uma bola, ainda gosta, mas as pernas não ajudam, mas este moleque jogava futebol, sábado à noite a gente saía na quadra, futebol de salão, o irmão dele, Sérgio, foi assassinado aqui na frente e o Sérgio era... sabe, o próprio crack tinha deixado ele meia ruim de cabeça etc. e foi assassinado aqui na frente e a polícia acabou de tirar o corpo quando o irmão dele tava ao meu lado, Sérgio tinha vinte e um anos, o Moso, Moso que o nome Moso vem de teimoso, então dá pra imaginar como... ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Moso, falei, ou você toma cuidado ou muda de rumo ou seu futuro tá nisso. "Não, Jaime, isso não vai acontecer comigo", e se acontecer com você a gente nunca esquece, porque ele era bundão né... ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: O irmão que tinha acabado de ser assassinado, mas dia seguinte, no enterro, no Cemitério São Luís, caixão aberto etc., o Moso chega ao meu lado, tinha acabado de fazer as orações etc., e o Moso que era amiguinho meu, assim sabe, nessas..., vinha aí, sentava, conversava. O Moso me fala "Olha Jaime, olha pro Sérgio. Olha, olha pro Sérgio, não tá melhor do que eu? Viver para que?", eu lembro que isso me deu um nó na barriga. Um moleque cheio de vida, dezessete anos acho que tinha, dezesseis, dezessete anos, dizer "Vale a pena viver? Para que viver?".

PESQUISADOR: Triste né.

ENTREVISTADO: Triste, ah sim, acho que muito... esta é uma que me marcou, mas muitas outras cenas na mesma direção, mas aí acho que uma dos fatos que a gente como o Eduardo, você o encontrou, tava aqui, a gente falava e "Ah, fazer enterro", "Temos que fazer alguma coisa", "Temos que nos mexer, não basta só rezar a missa e enterrando os corpos" e que era diário. Na época o Cemitério São Luís, que é um cemitério público, tinha uma média de trinta e cinco mortes. Eu fui uma manhã, num

sábado de manhã, fui chamado para encomendar um corpo e cheguei lá tinha seis corpos e só um, um era uma mulher que morreu de parto, os outros todos eram de violência e sabe, quando um padre chega num lugar destes vai encomendando o filho vendo e rezando. No mesmo dia a tarde, numa casa, uma família boa, que o velho morreu oitenta e três ano, acho que assim, e o velório tava sendo feito no quintal e me pediram pra rezar e eu lembro "olha gente", que é coisa difícil dizer, "vamos agradecer que morreu, viveu oitenta e três anos, na situação em que nós estamos isso é um milagre, então vamos agradecer a Deus pela vida dele". A viúva dele que tava ao meu lado "sabe que o padre tem razão, temos que agradecer mesmo", sabe geralmente toda morte entristece...

PESQUISADOR: Sim, sim...

ENTREVISTADO: Mas, ela deu uma aula, assim de valorizar a vida, de respeitar a vida, de viver até a velhice e naquele momento todo, que foi bonito assim, e era uma família grande, eu acho que tinha uma dúzia de filhos, assim sabe, mas netos de toda mundo lá, mas ah, diante de tudo isso, vamos mexer e marcamos uma reunião, bom, isso noventa e seis a gente já tinha nove anos aqui na região, então já éramos conhecidos e já tínhamos ganhado a confiança de povo etc.. Aí chamamos uma reunião das lideranças, sociedades amigo de bairro, associação de moradores, diretores das escolas e falamos "Ô gente, não dá pra continuar, levantar muro e colocar grade não tá resolvendo" e aí foi muito positivo o chamado, muita gente vieram participar, discutir, levantar ideias do que vamos fazer. Aí a maioria dizia, que quando você fala de violência a maioria vai dizer "Ah, precisamos de mais polícia", mas a polícia que nós tínhamos era a que mais matava. Eu lembro que falando na reunião "Polícia para fazer o que estão fazendo?" porque ter um lugar aqui chamado Copacabana, a Rota entrava, mas nunca entrava sozinha, sempre dois ou três carros juntos, assim... e era só uma entrada que tinha, um buraco, era um lugar mais abandonado na época, e olha, quando vimos a Rota saindo a pergunta era "Quantos que mataram?", então "Este tipo de polícia que nós queremos?". Aí tinha um outro padre aqui na região que era muito bom, Padre Nicolau, enfim nos debates e discussões surgiu a ideia de fazer uma nova polícia e começamos a discutir a chamada policiamento comunitário e ele mesmo escreveu a proposta, ele era bom no escrita, eu não escrevo nada, guardo tudo na cabeça...

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Mas ele escrevia e colocamos em umas três folhas e conseguimos uma encontro com o Secretário da Segurança, que era José Afonso da Silva, não sei se você já ouviu falar dele, era conhecido como O Velhinho, mas um cara muito bom, foi o melhor secretário que tivemos até hoje. E fomos lá, a Secretaria, na época, era na Higienópolis, fomos lá conversar com ele "Não, eu vou lá conversar com vocês", primeiro coisa, "Eu vou lá conversar com vocês", ele gostou das propostas. Vamos fazer um seminário então né, sobre segurança e ele veio aqui, isso foi no início de fevereiro de setenta e sete. Veio aqui e fez uma assembleia, discutiu, debateu, trouxe todos os policiais dele também, do alto comando, tem vários né, daí surgiu o que chamamos policiamento comunitária. Logo de início foram implantados duas bases, não tinham nem construção, mas funcionou muito bem. Fizeram até para estes policiais que vinham trabalhar, fizeram um treinamento especial de quinze dias, das oito da manhã as meio-dia, aqui no sinal da igreja, da paróquia e foi, foi, foi, funcionou muito bem, o policiamento comunitário, porque um das condições que a gente tinha colocado, a gente reivindicava que os policiais ficassem cinco anos na base, para fazerem... chega desse negócio de rodízio, carro entrar, carro sair, cinco anos na base para serem conhecidos e também para conhecer as pessoas.

PESQUISADOR: Conhecer as pessoas.

ENTREVISTADO: E por de setenta e sete foi implantado, em setenta e sete...

PESQUISADOR: Setenta e sete ou noventa e sete?

ENTREVISTADO: Desculpa, noventa e sete. Noventa e sete! Noventa e sete, noventa e oito a base aqui de Ângela, a base Ranieri e até dois mil e três funcionou muito bem. Funcionou muito bem. Mas eu falei que nós brigamos nesses cinco anos, mas eles aceitaram três anos, aí que é um bom, não vou reclamar desse, mas também sem culpa deles terem mudado, aceitáveis, porque se colocar alguém de, vamos dizer, Bauru, se aparece uma vaga na Bauru e ele quer ir pra Bauru, teve mudanças assim, justas. Mas em dois mil e três, culpa minha também, isso eu assumo a culpa de ter acabada, e a

grande reclamação nossa de fazer, porque cada base tinha 25 policiais, mas não dava cobertura de tudo, então a gente brigava para que Jardim Ângela fosse área piloto de policiamento comunitária, assim, para construir. Mas neste tempo José Afonso tinha saído e o secretário era Petrelluzzi e Petrelluzzi só dizia, só me respondia, "ah, mas o custo-benefício", "o custo-benefício" e eu respondia "e quanto que vale uma vida?", "se tá salvando vidas não vale a pena?", mas não acrescentaram, depois... e a gente reivindicava e eles implantaram uma companhia, logo aqui em baixo, com duzentos policiais, aí ninguém sabe quem é da base, quem é da companhia e desencadeou...

PESQUISADOR: Descaracterizou.

ENTREVISTADO: Desca... aí, mas isso foi, mas continua, eu diria, positivo, mas ainda a gente continua brigando, mas depois de Petrelluzzi veio o Saulo, que foi de mal pra pior e depois de Saulo veio o Fernando Grella, depois do Saulo que o Fernando Grella foi muito bom, eu tinha muito diálogo com ele. Mas inclusive ele fez algumas coisas boas em relação a auto de resistência, mudou o carro da polícia não podia carregar os corpos e mudou diversas coisas e ele tava pra fazer Jardim Ângela, fizemos inclusive seminários com ele aqui, era para fazer da região área piloto do policiamento comunitário, quando ele caiu.

PESQUISADOR: Hum.

ENTREVISTADO: E depois dele entrou seu amigo do Supremo Tribunal, Alexandre de Moraes, e continua que ele continua mandando na segurança até hoje, porque o adjunto dele que assumiu, que não abre a boca sem consultar o Alexandre, que aí não teve diálogo nenhum, uma coisa assim. Isso na área de segurança que tá piorando e piora cada dia, inclusive estamos com uns debates sérios no momento e eu quero responsabilizar o Estado por esses assassinatos e até eu ouço largamente, que Deus que me perdoe, que se a Igreja tem que responder pelos padres pedófilos, o Estado tem que responder pelos policiais assassinos. Sei que tão mexendo comigo, mas tão mexendo as duas coisas, assim.

PESQUISADOR: Sim.

ENTREVISTADO: Isso no lado de segurança acho que foi..., mas ao lado disso surgiu muitos outros trabalhos também, por exemplo, trabalhos que temos aqui, a violência doméstica. Temos a Casa Sofia, que é um centro de referência que começou como as pessoas todas criaram uma consciência e essas atividades, então a violência doméstica surgiu a partir de uma advogada, uma psicóloga que tava atendendo e escutando os desabafos das mulheres e resolveram criar a Casa Sofia, que foi uma referência para os Centros de Referência de Mulher que surgiam pela cidade, isso foi também em noventa e seis. Criamos em parceria, conseguimos Graças a Deus, uns bons contatos, a Escola Paulista de Medicina, Ronaldo Laranjeiras, uns contatos, e abrimos o que chamamos Unidade Comunitária de Álcool e Drogas e que começou com voluntariado e o próprio Ronaldo Laranjeiras, que é uma autoridade no assunto, vinha aqui todo sábado de manhã treinar as lideranças, formar as pessoas de como trabalhar e se desenvolveu em um projeto que tinha atendimento clínico, visitas em casas, a gente chamava Ação Comunitária, envolvendo a comunidade, casa de moradia assistida, a gente chamava moradia assistida que onde a pessoa podia ficar até trinta dias, para desintoxicar, para desintoxicação e olha, a coisa caminhou muito bem. Mas como é no voluntariado, cê consegue levar até certo tempo, mas aí fomos trabalhando para conseguir convênios etc. e tanto a Casa Sofia, CEDECA, para atender crianças e adolescentes que tá com essas ações aí hoje, o CADE, que surgiram daqui das necessidades da região. Mas para manter tivemos que fazer convênios, mas o meu sonho é conseguir entrar dinheiro para poder manter-se os convênios desvirtua tudo, tudo tem que ser conforme o gabinete pensa e não conforme o que precisa na rua. O grande crítica que eu tenho isso, não sei se a Eliane com quem tava conversando, que coordena o Centro da Juventude...

PESQUISADOR: Ela falou da dificuldade de verba né.. de... de... é... se vem pra uma coisa, aí sobra um pouco e não dá pra passar pra cá, eles não querem atender pessoal com mais de dezoito, de dezessete anos e onze meses...

ENTREVISTADO: Sim

PESQUISADOR: Que cortou a parte de formação de jovens.

ENTREVISTADO: Eles se, se em vez de computação, se eles querem tocar violão ou mesmo hip hop, ou dança ou coisa assim, que quando... aí surgiu diversos projetos assim. Bom, creches já atendem nos centros de juventude, sendo crianças e adolescentes que vai, porque não adianta você ter a creche e depois com seis anos e quatro meses, seis anos, na época era seis anos e onze meses e hoje é quatro anos, sai da creche daí que é a época difícil, porque com sete, oito anos já tava na época roubava garrafas de cerveja, vasilhames para vender, para coisas assim, já entrava nos pequenos furtos. Daí os Centros de Crianças e Adolescentes, o outro projeto que criamos surgiu daqui também, RAC, Reinserção do Adolescente na Comunidade, era para adolescentes que já tavam nos pequenos furtos, pequenos delitos etc. e olha foi um dos talvez melhores projetos, inclusive que tinha parceria do Estado, do Município e (incompreensível) partes coordenando, mas depois foi municipalizado, foi desviado e agora fica apenas para o cumprir medidas sócios-educativas ou liberdade assistida e desvirtuou totalmente daquele que nasceu. Então os convênios, os projetos demorados, pensam nos gabinetes, não pensam a partir da necessidade né, da região.

PESQUISADOR: A Eliane me falou que ela tem alguns jovens aí que passaram dos dezessete anos e onze meses né.

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: E que eles pedem pra ficar né, porque justamente ele fala "se eu ficar na rua vão me levar pra biquinha, vão me levar pro tráfico, vão me levar pra isso, vão me levar pra aquilo" e ela fala da dificuldade de ter verba, porque teve que cortar programas por conta da prefeitura principalmente.

ENTREVISTADO: Sim. E aí é que é a grande coisa, então que vou dizer, é difícil, é difícil, mas acho que a Eliane também tava contando outro, elogiando Dória, que abaixou de um dia pra outro, porque muitas desses projetos também nós sofremos, porque a paróquia, aqui era uma paróquia que tinha dezesseis centros.

PESQUISADOR: Humrum

ENTREVISTADO: Mas a paróquia foi dividida abruptamente em dois mil e seis, aí porque nem todos.... a minha categoria, nem todos pensam do mesmo jeito e coisa assim.

PESQUISADOR: Imagino.

ENTREVISTADO: Aí projetos foram expulsos das igrejas...

PESQUISADOR: Das igrejas.

ENTREVISTADO: E aqui levantando paredes, fechando portas para não entrar, lá não entrava, mas infelizmente a Igreja é santa e pecadora.

PESQUISADOR: Posso aproveitar e fazer uma pergunta? Sobre teologia da libertação, tem alguma relação com o trabalho do senhor, não tem?

ENTREVISTADO: Olha, tem tudo, tem toda relação, mas eu dizia na verdade, eu não chamo de teologia da libertação que é meio, não porque.. toda...

PESQUISADOR: Complicado também, né.

ENTREVISTADO: É complicado, mas teologia da libertação é voltado ao Evangelho. (Osni) tava aí?

INTERFERÊNCIA 2: Ainda não.

ENTREVISTADO: Eu pensei que escutei a voz dele. Ó, tá aqui! Eu... que que é teologia da libertação? É voltar... O Papa Francisco mesmo disse, tranquilamente, "não teo..., eu não sou da teologia da libertação, eu assumo o Evangelho" ((risadas)). A teologia da libertação realmente é a prática da Bíblia, por isso que a gente insiste, como falei no início, as comunidades eclesiais de base em confrontar a Bíblia com o dia a dia.

PESQUISADOR: Sim.

ENTREVISTADO: Eu lembro tem um filme, um vídeo muito bom, o que que era ele, um vídeo muito bom da Leonardo Boff, Fé pé na Caminhada, eu lembro Boff dizendo, tava olhando pra um lixão, um pessoa, "Meu Deus, não é isso que Deus quer!", sabe? Assim, mas as pessoas querem categorizar, não? Ele é da teologia da libertação, mas eram os teólogos da teologia da libertação, somos todos amigos, eles ajudam. E eles... eu não vou dizer que eu sou um grande teórico, eu sou o intelectual, eu sou mais da prática das coisas ((risadas)).

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Permissão, deixa os teólogos assim.

PESQUISADOR: É verdade, mas existe alguma simpatia né.. que é...

ENTREVISTADO: Assim, não, tamos totalmente juntos, o Frei Beto, o Boff...

PESQUISADOR: Eu gosto muito deles também.

ENTREVISTADO: Estão muito com a gente, semana passada mesmo o Beto esteve aqui, estamos juntos. Os teóricos da teologia da libertação estão todos com a gente. Ajuda nas reflexões etc. e isso é tranquilo. Só que não, para não categorizar, é fruto do Evangelho, assim sabe, tava com fome me desse de comer, tava preso me desse liberdade, tava nu me vestisse.

PESQUISADOR: Eu falo muito pros meus alunos, eu falo a base do Cristianismo é caridade, mas a maior parte das pessoas não...

ENTREVISTADO: Sim, sabe, "que não, é isso", mas tem o outro lado da Igreja que pensa que rezar vai resolver tudo. Então, fomos caminhando neste espírito, acho que como falei no início acho que tive sorte assim, tenho que agradecer a igreja que peguei, com Dom Paulo Evaristo, com os bispos mesmo, não sei se... Dom Mauro Morelli, que somos amigos até hoje, Fernando Penteado, que foi evangélico, que tava aí pela Zona Norte, Brasília e somos muito amigos etc.. Então, fui faturecido nesta, não

tava junto além do Eduardo, que estamos... quando você tá sozinho tá... mas nós dois pensamos da mesma esteira, da mesma maneira...

PESQUISADOR: Posso fazer uma outra pergunta? É, porque que o senhor quis ser missionário? Fazer essa missionária na América Latina, eu li uma entrevista que o senhor até pensado em ir pra África, primeiro por conta da ordem e tudo mais, mas veio pra cá, né?

ENTREVISTADO: Olha, acho que é... não sei... Deus escreve direito por linhas tortas, coisa assim. Por que você quis ser professor? Sabe, acho que tem coisas assim, que é feita assim.

PESQUISADOR: É que não é todo mundo que pensa, por exemplo, vou pra um lugar pobre, fazer uma ação missionária etc..

ENTREVISTADO: É...

PESQUISADOR: É uma coisa...

ENTREVISTADO: Sou irlandês, nasci na roça, uma família muito católica, algo assim, em dez irmãos etc. e eu era o sétimos dos dez irmãos e a prática da fé etc. e sempre vinha no fundo da minha cabeça, devia ser padre, mas eu resistia, assim, era a verdade e ser padre como os padres de Irlanda eu não queria, porque era muito coisa assim e inclusive... "ah, não vou não", eu completei o segundo grau com dezessete anos, era novo assim, eu era o mais novo da turma, assim, e tinha inscrito e ia fazer faculdade, ia ser engenheiro agrônomo, que gostava da terra, da lavoura etc.. Aí, nesta época o sobrinho do meu pároco foi ordenado pela Sociedade São Patrício, a gente tinha... e começou "ah, vai tentar", sabe, vai isso, vai...

PESQUISADOR: Ver como é.

ENTREVISTADO: Mas já tava inscrito na faculdade, aí falei "olha, eu vou trancar a inscrição na faculdade e vou experimentar, se não, pelo menos já tenho tempo para sair e refazer", fui nisso e estou tentando até hoje.

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Só um minutinho.

PESQUISADOR: Isso de ir para um lugar novo...

ENTREVISTADO: Não, não... aí eu fui pra esta... quando eu fui trabalhava só na África, era missões para África. E dizer a Sociedade São Patrício tinha na época em torno de quatrocentos padres, até hoje estamos com mais ou menos na mesma, mas era trezentos na África e tinha, acho, que quando eu cheguei aqui acho que tinha vinte mais ou menos em sessenta e nove, então toda atenção da Sociedade era pra África, eu gostava da ideia de ir pra África, quando foi encaminhado para o Brasil, olha foi uma... um baque para mim, porque cidade, eu não gostava de cidade, eu tinha uma irmã que...

PESQUISADOR: Homem do campo.

ENTREVISTADO: Nasci no campo, tinha uma irmã que morava em Dublin e ficar uma noite na casa dela era um sofrimento, assim, com barulho e coisa assim.

PESQUISADOR: Então, acho curioso, porque o senhor saiu da Irlanda e tinha um conflito...

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: Foi um conflito longo com a Inglaterra e tudo o mais né, no... é, pensou em ir pra África e queria ir realmente para um lugar de conflito na década de sessenta.

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: As guerras civis, o processo de descolonização etc.

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: Veio parar no Brasil, bem na época da ditadura militar ((risadas)).

ENTREVISTADO: ((risadas)) De mal para pior.

PESQUISADOR: O senhor gosta de conflito, né? O senhor gosta de conflito ((risadas)).

ENTREVISTADO: ((risadas))

PESQUISADOR: A impressão que eu tenho, é engraçado, porque...

ENTREVISTADO: Mas foi uma.. não foi nem..., porque na época, nesta época a questão da obediência era exata.

PESQUISADOR: Era maior né.

ENTREVISTADO: E éramos ordenados no meu tempo, éramos vinte e dois padres e o superior na frente leu: fulano, fulano, fulano e vai pra Quênia, fulano, fulano, fulano vai pra Nigéria, fulano, fulano, fulano vai pra Malaui, fulano, fulano, fulano vai pro Brasil.

PESQUISADOR: Aí o senhor falou "Ai meu Deus!" ((risadas)).

ENTREVISTADO: ((risadas))

PESQUISADOR: "Quero ir pra África!".

ENTREVISTADO: Assim, abaixa a cabeça e fique quieto e engole seco.

PESQUISADOR: E veio parar numa região dentro da ditadura militar e ainda veio parar primeiro no Embu, mas depois pra cá né, já mais tardiamente, em um lugar também de conflito né, de guerra, como a gente comentou até agora pouco, um lugar

de guerra não declarada né. Como o senhor disse o pessoal falava presuntos prum lado, exumando os mortos por outro.

ENTREVISTADO: Acho que tem sido mais ou menos isso, Luiz, como visão geral da coisa, mas... Graças a Deus... ah sim, uma das primeiras coisas que acho que devia ter comentado, uma das primeiras coisas, da primeira reunião, falamos, eu lembro que... "gente, não adianta levantar muro e grade, quanto mais nós recuamos, mais avança a outra turma, tamos criando mais espaço para eles, nós precisamos ir pra rua".

PESQUISADOR: Parece Idade Média né.

ENTREVISTADO: Sim, "Vamos fazer uma caminhada". Aí surgiu a ideia de fazer uma caminhada até o Cemitério São Luís, no Dia dos Finados, dia dois de novembro, porque lá que tava sendo enterrado, aliás era naquela época o único cemitério que tinha na região. Agora tem alguns particulares. Mas, aí foi aprovada a caminhada, mas olha o número de pessoas falava "Jaime sai desta, é colocar a cara para bater, vão te marcar", mantivemos a caminhada, divulgamos, fizemos cartazes, tinha caminhão de som, eu lembro tinha o caminhão de som, caminhada ia sair daqui e ir para oito horas de manhã e ia ter uma celebração ecumênica na chegada, assim, porque tinha outros pastores, sabe, envolveram muito bem outros igrejas na proposta e a sete e meia caminhão de som enorme, Eduardo e eu na rua, acho que mais dois ou três, eu lembro que falei pra Eduardo "eu acho que vamos nós dois no caminhão de som ((risadas)).

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Mas, no último hora choveu gente de todos os lados. Acho que cada um tava esperando o primeiro o aparecer e chegamos em São Luís com cinco mil pessoas, aí foi...

PESQUISADOR: A coisa andou.

ENTREVISTADO: A coisa, aí que nasceu o que chamamos o Fórum de Defesa da Vida Para Superação da Violência e a gente fala mais hoje em dia o Fórum de Defesa

da Vida, que foi uma articulação e a caminhada continua até hoje, o ano passado foi o Vigésimo Segunda Caminhada e a...

PESQUISADOR: Todos os anos ela acontece?

ENTREVISTADO: Todos os anos, dia dois de novembro, todos os anos e com muita participação. Teve um ano que, eu acho que a Globo foi generoso, não sei se foi a Globo ou a Folha de São Paulo, falava em vinte e cinco mil pessoas, mas sabe, tem tentado, a gente diria hoje em dia temos uma média de cinco mil pessoas na caminhada todo ano, virou uma marca assim na região e muito bem participada e até o Cemitério do São Luís. Mas lembra na primeiro, depois da primeira caminhada eu saio aí no corredor de manhã cedo, aí eu tava atendendo alguém e escutei este barulho no corredor e uma dúzia de comerciantes mais ou menos, porque saiu bastante na televisão também, aí "Ô padre, precisamos conversar!", aí "Pois não?", a gente nunca recusa, eu já conhecia a maioria da turma, "Este negócio de região ser, botar turista na televisão tá... vai prejudicar nosso comércio! Tem que parar por aí, viu!" ((risadas)). Negócio assim.

PESQUISADOR: O senhor já foi ameaçado?

ENTREVISTADO: Que?

PESQUISADOR: Já foi ameaçado?

ENTREVISTADO: Ahhhh, já! ((risadas)). Não, não este pessoal não era, não era de ameaça, mas era... tava falando grosso. "Ah gente", falei, "Vamos tomar café" ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas)) Melhor conversar, tem hora né.

ENTREVISTADO: "Vamos conversar". Eu sei que trouxe eles aqui, sentamos na sala, conversamos e consegui convencê-los assim, muitos deles até hoje patrocinam cartazes da....

PESQUISADOR: Da igreja...

ENTREVISTADO: Da caminhada. E era difícil mesmo na época e a gente tem que ver o lado deles também, porque mesmo para nós que tínhamos creches, comprava, eu lembro que comprou brinquedos para o fim do ano, não ia entregar aqui não, Jardim Ângela caminhão de entrega não vai. Isso era comum também no comércio assim, cês têm que mandar buscar. Então era marcado, muito marcado na cidade a região.

PESQUISADOR: No trabalho que eu tô fazendo né, com a professora que eu acompanhei, que é a Ivonete, ela fala muito do resgate da dignidade desse orgulho próprio...

ENTREVISTADO: Sim, orgulho próprio....

PESQUISADOR: Que é...

ENTREVISTADO: Que criou assim, mas entre isso teve muitas lutas, sabe, no caminho. No sei que ano mais ou menos foi a primeira causa morte era causas externas, o pronto-socorro mais próximo era Santo Amaro.

PESQUISADOR: Do outro lado da ponte.

ENTREVISTADO: Sim, pra lá da ponte e aí a gente começou uma luta pela Hospital Paulista ou coisa assim. E conseguimos, o hospital.

PESQUISADOR: É uma luta por coisas fundamentais, mas tão básicas que...

ENTREVISTADO: Sim, básicas, precisa, precisa, sabe, mas para conseguir o hospital...

PESQUISADOR: Nossa!

ENTREVISTADO: Tivemos caminhada, botamos, abraçamos o terreno, com vinte mil pessoas, assim. E foi, isso foi em dois mil e cinco, não tinha... éramos a... em dois mil

e três botamos mais de vinte mil pessoas para... porque Eduardo Jorge desapropriou o terreno e isso foi em dois mil e três, aí acho que em dois mil e quatro abraçamos o terreno e em dois mil e cinco, quando Serra era, era prefeito, aquele pouco tempo que ele ficou como prefeito...

PESQUISADOR: Costume dele né.

ENTREVISTADO: Sim. Que depois foi pra governador, nós íamos fazer a Sexta-feira Santa, não sei qual era o tema da Campanha da Fraternidade, no terreno do hospital e eu tinha pedido autorização da Prefeitura, alguma coisa, para usar o terreno, assim. Mas mesmo eles recusando a gente ia usar ((risadas)).

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: E ia fazer. E já tínhamos feito o programa, mas o Serra veio, acabou com este, em uma assembleia ele veio para inaugurar o posto de saúde e a gente assim, na manifestação pelo hospital também, não basta posto, queremos hospital, pronto socorro etc.. Tinha acho que umas mil pessoas no pátio e eu tava no pátio e ele subiu no palanque para fazer o discurso dele e o Bispo, que não era muito meu amigo, tava no palanque também e começou xingar "ele vai (incompreensível) hospital, adianta (incompreensível) hospital, tá querendo demais, viu! Quem que esse tal Padre Jaime pensa que é?".

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Aí ele começou a dizer (incompreensível), "Cruz credo, descobriu meus pecados", "Aquele tal de Padre Jaime vai pedir perdão pelos pecados dele e pelos pecados da administração anterior". Eu sou petista, ele sabia, que era... a administração anterior era da Marta. "Que vai pedir perdão pelos pecados dele" eu falei "Ihhhh, agora vai citar meus pecados, to ferrado!" ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Aí todo mun... logo aqui, na... na... porta da minha casa, aí todo mundo começou a falar meu nome e "Fala Jaime! Fala Jaime", ah sim, não, ele virou pro Bispo e falou "É da sua turma, viu! É da sua turma!". Como te disse, o Bispo era muito orgulhoso, coitado dele, "Não, ele taí, ele taí". Mas o Serra já era meu conhecido de outros carnavais, mas ele nem sabia quem era esse tal de Padre Jaime de quem ele tava falando, porque Dom Paulo Evaristo, nos anos noventa, tinha um grupo que reunia duas vezes por mês, "O Brasil que temos e o Brasil que queremos" e participava Fernando Henrique, Serra, Covas e também tínhamos um grupo na Sede Sapiencia, que a gente reunia e o Serra foi lá em diversas reuniões, isso em set... quando ele voltou do exílio etc., quando ele viu minha cara, que Padre Jaime tem mileumas por aí, ele nem sabia de quem ele tava..., quando ele viu minha cara, ficou (incompreensível) jogou o microfone em cima da mesa e foi embora ((risadas)).

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Voltou no dia seguinte para me pedir desculpa ((risadas)).

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: Coisa... sim, sabe, coisa ridícula! Então a.. sabe, a gente tem sido de altos e baixos, assim.

PESQUISADOR: E os outros movimentos? Movimentos culturais que tem agora, tem Coperifa, tem a ação do Sérgio Vaz, tem a questão do Mano Brown, tem uma série de outras coisas também que foram aparecendo também...

ENTREVISTADO: Sim, que foram... e, graças a Deus temos um bom entrosamento com todas elas, assim. Tem o Bloco do Beco, tem a muito... o que estão chamando hoje de Coletivos, saraus etc., temos um bom... eles estão...

PESQUISADOR: Tem um diálogo com todos?

ENTREVISTADO: Tem, tem, tem muito. Eles participam do Fórum, do grupo do Fórum em Defesa da Vida, da própria caminhada de dois de novembro, fazem apresentações rápidas nas paradas que marcamos para (incompreensível).

PESQUISADOR: É que eu acho interessante assim, falar um pouco do que eu to trabalhando né. A professora que eu acompanhei na escola lá no Capão, ela foi formada nesse ambiente, então a mãe dela frequentava a igreja, tudo. Ela foi pra faculdade de história, foi lá pra USP, fez a História, tal e quando ela foi trabalhar no Estado e depois na Prefeitura, ela teve um reencontro, né, com essas questões daqui da igreja, com essas questões daqui da região. E é interessante porque virou tipo como se fosse uma... um norteamento dela.

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: Ela se encontrou nessas coisas, inclusive ela se aproximou mais da igreja por conta da ação social né.

ENTREVISTADO: Humrum

PESQUISADOR: Então, e é interessante porque mexeu com a aula dela. Então até nas coisas de... não sei se o senhor sabe, mas chega até nesse ponto né.

ENTREVISTADO: Sim..

PESQUISADOR: Então a forma como ela lida com os alunos nas aulas de História tem justamente a ver com o que ela viu sem dúvida e tá aqui. Isso que eu acho, que eu acho muito rico, muito interessante né. É como se passasse uma nova, uma geração, porque ela tem minha idade, ela deve ter começado a dar aula há dez, quinze anos mais ou menos. Então ela passou por todas essas histórias no final da década de noventa e no começo dos anos dois mil.

ENTREVISTADO: Tem uma escola em Campo Limpo, também, aliás a gente tem muito contato com as escolas por aqui né, na região e na época inclusive das fanfarras, as fanfarras acompanhavam a caminhada e fazia animação e tudo e as escolas têm sido

muito envolvida, inclusive a própria questão de educação a gente leva muito a sério, temos aqui na paróquia, na igreja, pré-vestibular.

PESQUISADOR: Curso pré-vestibular?

ENTREVISTADO: Curso pré-vestibular. E teve uma turma muito boa de professores que tem assumido esse curso pré-vestibular. Só no início deste ano temos cem vagas, duas salas funcionam sábado dia inteiro, então neguinho quer sair? Teve seiscentos inscrições para o curso, sabe. Que mostra que usam esses números, dizendo a verdade, e vocês dizem que os jovens não querem nada com nada, falei e...

PESQUISADOR: Precisa dar uma oportunidade.

ENTREVISTADO: Faltam oportunidades para eles, mas inclusive tá tamos discutindo, não sei se conhece o educador Pedro Pontual, cê já ouviu falar? Ele é da PUC, da Poli Instituto, tem uma escola em Campo Limpo, com um nome muito interessante, Sócrates, Escola Sócrates, e tem uma diretora lá que eu não sabia, mas ela faz questão, ela tem acompanhado, eu não sabia, ela tem acompanhado os trabalhos da gente, assim né, Solange o nome dela, e ela tem a escola tá vibrante, inclusive eu fui lá num debate um dia destes e os pais participam, ela tem uma dinâmica e começou grande e a coisa dela é que ela fez primeira comunhão comigo ((risadas)).

PESQUISADOR: Mas é...é um trabalho que vai vindo década, depois mais uma década e vai começando a surgir gente formada no meio desse grupo.

ENTREVISTADO: Sim... sim... eu... CIEJA, tem uma CIEJA aqui de Campo Limpo e olha tem um trabalho muito bom. A Ieda é amiga, mas eles completaram vinte anos outro dia, não sabia, conheço a CIEJA mas não sabia bem porque começou etc.. Aí eles fizeram na parede, no corredor, a linha do tempo. E onde que nasceu? Nasceu em noventa e oito, a partir da Caminhada pela Vida e pela Paz, lá em Capão Redondo, que não sabia... então o pessoal caminhando, perguntei depois como que começou a partir da Caminhada? Não, com a caminhada que nós em Capão Redondo tinha que fazer alguma coisa e chegaram com isso.

PESQUISADOR: Marcou né, as questões locais, isso é muito interessante.

ENTREVISTADO: Sim, sim. Então, marca as coisas, sabe. Aliás, ter um provérbio africano pra terminar, um provérbio africano "gente simples fazendo coisas pequenas, em lugares de pouca importância, realizam grandes transformações". Acho que é uma frase que diz tudo, porque nós ficamos esperando as soluções de Brasília ou do Morumbi ou não sei mais, as mudanças vêm. Aliás, eu falei da pré-vestibular usando uma palavra africana, ubuntu, e vem de um tribo na África e quer dizer "sou eu, por isso somos nós", e acho que em tudo, realmente o trabalho foi em frente, fomos premiados com muitas lideranças boas, aqui na região e eu costumo dizer que eu levo o nome, meu nome que aparece por aí na mídia, mas quem carrega o piano são o pessoal que estão por aí no dia a dia, na linha de frente e são eles que levam a coisa.

PESQUISADOR: Um trabalho muito legal, muito importante, fora do comum também.

ENTREVISTADO: Deu certo graças a Deus!

PESQUISADOR: Sim.

ENTREVISTADO: Mais alguma pergunta?

PESQUISADOR: Não, era basicamente isso mesmo, mas muita coisa pra pensar ao mesmo tempo agora. E eu acho interessante também por outro lado né, que é registrar né. Eu comecei a procurar coisas mais acadêmicas sobre aqui a região tal, não acho!

ENTREVISTADO: Sim.

PESQUISADOR: Eu achei pouquíssima coisa, tirando aquele artigo que é com outro rapaz e não achei muita coisa, então, poxa, precisa registrar, precisa marcar, precisa divulgar, não no jornal, to falando em outros meios.

ENTREVISTADO: Sei.

PESQUISADOR: Eu trabalho com... estou estudando educação, então a questão do professor, a questão do papel da comunidade na formação do professor, são coisas que vai prum outro lado também.

ENTREVISTADO: Vai e tem, mas tem gente que tem sido escrito muitos, TCCs sobre o trabalho, tem coisas escritos por aí, mas eu sou ruim, eu assumo...

PESQUISADOR: Não.

ENTREVISTADO: A ruindade, mas eu confio demais na cabeça.

PESQUISADOR: Mas é bom.

ENTREVISTADO: E...

PESQUISADOR: Cada um tem a... vai na sua área.

ENTREVISTADO: Sim, mas...

PESQUISADOR: Mas o senhor tem a memória prodigiosa né, porque lembra...

ENTREVISTADO: Graças a Deus, mandou em mim e graças aos meus pais, tanto meu pai, quanto minha mãe. O meu pai fazia contas na cabeça era um... eu tenho inveja dele, sabe? Eu olhava etc. e a mãe para datas, o pai faleceu com oitenta e cinco, eu tive sorte e tudo a mãe faleceu com noventa, mas quando a mãe... a casa, o quarto era em cima e a gente tinha que brigar com ela no final, com noventa anos, que ela não podia descer a escada sozinha e tem uma campainha perto da cama para descer etc.. Mas nem sempre ela obedecia, mas eu sempre às vezes eu tava lá de férias, coisa assim, descendo com ela pela escada e ela falava "O Jaime, hoje é aniversário...", tinha uns quarenta netos, lembrava o aniversário de todos.

PESQUISADOR: De cada um deles.

ENTREVISTADO: "Não me deixa esquecer de ligar pra ela hoje" (risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: E eu nunca esqueço um dia o meu irmão, queria ligar pra casa dele, "o mãe, qual o número de minha casa?" ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas))

ENTREVISTADO: "Você não tem vergonha? A mãe que tem que lembrar o número da sua casa, você não lembra?" "Eu não ligo pra mim!". ((risadas))

PESQUISADOR: ((risadas)) É uma verdade.

ENTREVISTADO: ((risadas))

PESQUISADOR: Tá bom. Deixa eu salvar direitinho, depois chego lá e...

Apêndice 3 – Aula I

PROFESSORA IVONETE: Desde meados do mês de maio a gente começou a estudar sobre a República. Vocês ainda conseguem lembrar o que é uma República?

ALUNO 1: Rels que é povo e pública...

P: Não...

ALUNO 1: Res que é pública.

ALUNO 2: Res é pública.

P: Certo, mas na prática o que significa?

ALUNO: República...

P: Na prática, vivemos em uma República hoje, por que é assim, significa o que?

Alunos tentam responder ao mesmo tempo

P: Qual é o nosso modelo de governo?

ALUNA: Democrático, né?

P: 1, é democrático, dentro de uma república o que significa? Quem nos governa?

ALUNA: O presidente.

P: o presidente, mas nós escolhemos por uma questão de democracia. E não de República. Porque nós já vimos que a República passa por períodos não democráticos. Então ser república não significa ser democrático. Então a gente pega por exemplo o período da ditadura militar, nós vamos visitar um momento da história do Brasil que não tem democracia, mas continua sendo República.

ALUNO: Verdade!

P: Sim! Verdade. Por que a democracia faz parte quando o povo escolhe, quando o povo vai às urnas escolher você fala de uma República, quando a maioria do povo porque existem alguns momentos que a Oligarquia manda, você tem República Oligárquica. O que que é Oligarquia? Governo de poucas pessoas, você escolhe quem vai votar, quando você escolhe quem vai votar automaticamente você está escolhendo quem vai governar também. Por que se a pessoa não pode nem votar, se ela é analfabeta, se ela é pobre, se ela não tem uma faculdade, se existem pré-requisitos pra ela poder ser eleita você está garantindo que é um determinado grupo social que ocupe aquele cargo de presidente. Tá bom? Então...

ALUNO: Professora?

P: Fale.

ALUNO: Se a gente vive numa democracia por que... (inaudível)

P: O nome do Brasil?

ALUNO: É.

P: República Federativa do Brasil.

ALUNO: É.

P: Porque você pode. Não é que não existe, a democracia ela está na constituição brasileira, então as leis brasileiras que dizem, no nome não precisa fazer parte, não precisa ser do nome da pessoa, do nome do país. A democracia não precisa estar no nome, pode estar, mas não é obrigado. Desde que esteja na constituição previsto isso. Tá bom? Bem, lembrando que a constituição é a lei maior que organiza um país. Em 1889 quando o Brasil passou a ser uma República o Brasil precisou de outra Constituição, a Constituição da Monarquia não servia mais. Por que o governo tinha totalmente mudado. Quando você muda totalmente de governo você precisa mudar a Constituição, tá bom? 1889, Proclamação da República.

(ruído)

P: Ah sim... é. É considerado. (inaudível) Até hoje estamos em uma República. Muito bem. Mas nós estamos estudamos o primeiro período da República que vai da Proclamação até 1930, a chamada República Velha. Dentro daquela linha que nós fizemos. E aqui dentro da República Velha, tem dois períodos ainda, aqui dentro, que é o Período que vai do governo, da República da Espada, que é o governo de Marechal Deodoro e mais Marechal Floriano, isso. E depois o governo dos civis, que vai ser chamado de República... do café (pausa para os alunos responderem)

ALUNOS: com leite. São Paulo café e Minas leite.

P: Perfeito. Esse período de 41 anos aí de República Velha. Vai ser um período também de organização do Brasil, organização do Brasil Republicano, as instituições que serviam pra a Monarquia não servem mais. Precisa de outro modelo, então vai se criar este modelo. Por que (ruído) uma República precisa ser construída. O problema é que essa construção vem de cima para baixo, sem respeitar o desejo da população, a república brasileira não foi proclamada a partir de uma demanda social, o povo pediu e a república foi proclamada, não foi assim que aconteceu. Foram as elites brasileiras que desejavam ter mais espaço político e para isso afastaram o rei e passaram elas próprias a governar. Logo no início da República Velha. Então, as elites locais, mineira e paulista, lembramos também das elites pernambucanas, gaúcha, do Rio de Janeiro, mas São Paulo e Minas são os dois principais representantes dessa República Velha.

Tá certo. Então, tem essa elite, e o povo vai ficar perdido, o povo vai tentar se localizar e se rebelar contra estruturas e imposições que são colocada a ele praticamente à força. Em alguns casos à força mesmo. Tá bom. Por isso vocês estão com o livro aberto na página 71.

Digam pra mim o que vocês veem aí. Página 71.

ALUNO: Briga de soldados. Briga com o povo.

P: Briga de soldados com o povo?

ALUNO: Pau comendo.

ALUNOS: Panela.

P: Um de cada vez, calma. Revolta da Vacina.

ALUNOS: Pau quebrando. Pau quebrando.

P: Pau quebrando... fala, Lucas.

Lucas: quebrando aquelas panelas, de frigideira.

P: Frigideira, panelaço. Presidente da República. Você queria falar:

ALUNO: Tem uma serra.

P: Você esqueceu? Tem uma serra.

ALUNOS: Serrote. Tem vassoura.

P: Antes de continuar, vamos fazer a leitura aí das perguntas. Vou perguntar pra vocês uma coisa. Quem parece que está oposto aí nessa imagem? Quem são os grupos brigando?

ALUNA: Soldados.

P: Soldados e o povo?

ALUNO: É.

P: Parecem soldados por que?

Alunos tentam falar todos juntos.

ALUNOS: Segurando pistolas.

P: Ninguém tem outra sugestão?

Alunos respondem ao mesmo tempo coisas diferentes.

ALUNA: Montados na vacina.

P: Alguns, alguns indícios.

ALUNO: Eles estão sentados em uma seringa.

ALUNA: aonde?

P: É como se fosse. O cavalo deles fosse uma seringa, é isso?

Apesar do alinhamento deles ser como um exército, quando a gente olha de perto e olha os detalhes, parecem mais, pessoas, agentes de saúde, do que necessariamente soldados, não é?

Então eu to lendo embaixo no rodapé da página. A imagem dessa charge é de autoria de Leônidas, publicado na revista *o Malho* em 1904. Observe-a com atenção. Quem é o personagem de bigode e de lanceta na mão, ao centro? O que está acontecendo na cena? Com que armas os populares enfrentam seus opositores? Pela charge é possível saber o motivo desta revolta? Esta revolta é uma das muitas manifestações populares da Primeira República no Brasil; o que você sabe sobre aqueles tempos? Então, voltando ao que vocês já responderam, o homem de lanceta na mão, vocês falaram que é um (inaudível), em cima da seringa, alguém arrisca? Alguém sabe quem é?

ALUNO: Deve ser a cruz vermelha.

P: Cruz Vermelha. O homem chama cruz vermelha?

(Ruído: alunos tentam falar ao mesmo tempo)

ALUNA: Grande Sanitarista.

P: Já vai chegar. Tá certinho.

ALUNO: Leônidas.

P: Leônidas é quem faz a charge. Tá bom? É essa a pergunta. Então tá bom. E o motivo dessa revolta já está (inaudível).

ALUNA: Da vacina, não é?

P: Na verdade eu achei que vocês fossem olhar só na charge, mas você está lembrando do trabalho. Mas, vendo só a charge não é fácil saber porque as pessoas estão nas ruas, mas tem uma placa atrás aí: Vacina obrigatória. Eu tava lendo essa semana que existem movimentos não só no Brasil, no mundo, que são contra a vacinação obrigatória. Mas a maioria de nós.

ALUNA: Por que?

Alunos falam.

P: Então, a pergunta era mesmo onde eu queria chegar. Hoje a vacina obrigatória é algo tão comum, é algo que a gente vê um bem tão grande, que vê uma movimentação, uma revolta, contra essa vacina obrigatória é estranho. Mas aí eu vou perguntar uma coisa pra vocês. Na casa de vocês tem o avô, a avó, não precisa ser na residência mesmo, na família, os vizinhos. Onde a vacina é com os velhinhos, todo mundo que podia tomar, tomou?

ALUNOS: Não, sim.

P: Não, eu perguntei quem podia. Por exemplo quem tem mais de sessenta ou é grupo de risco.

ALUNO: Meu vô, meu vô.

P: Ele não tomou. Presta atenção, porque ele não tomou?

ALUNO: Não queria.

P: Alguém sabe o motivo de alguém não querer?

ALUNO: Meu avô falou que tinha medo.

P: Tinha medo, faltava no posto. Ninguém ouviu falar? Eu ouvi comumente: Eu não vou tomar essa vacina porque vai me deixar doente.

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: Sim.

ALUNO 3: Efeitos colaterais.

P: Efeitos colaterais. Muitas pessoas ainda hoje deixam de tomar vacina, e eu to falando mais de cem anos depois dessa charge, da revolta, mais de cem anos depois. Ainda hoje algumas pessoas preferem não tomar a vacina com receio dos efeitos colaterais que ela possa causar. Apesar de ser visto hoje como algo útil e a maioria da população encaixar assim. A maioria da população hoje, primeira coisa que faz quando o filho nasce é levar no posto com a carteirinha de vacinação. As vezes não tem a certidão de nascimento, mas tem a carteirinha de vacinação. Isso não foi sempre assim. A maioria da população só se vacinou por conta da vacinação obrigatória. E tinham outras coisas que estavam acontecendo e a vacinação obrigatória foi tida como estopim. Sabe o que é o estopim? É tipo o Votai tentando apagar a minha lousa na aula passada. Ele tava me irritando, me irritando, irritando, de repente aconteceu algo que daquilo veio uma reação em cadeia. Rarr!

Não. Eles se irritaram tipo eles com o governo republicano, queriam modernizar o Rio de Janeiro. E pra modernizar precisa quebrar, na cabeça dele tinha um projeto, por que você não faz uma reforma sem quebrar o que tava. Mas imagina a sua mãe resolveu fazer uma reforma em casa no seu quarto e te expulsou lá de dentro. Sem avisar, sem se programar, ela só chegou na hora e você descobriu que você não tem mais quarto, que a casa está ocupada e que a sua cama agora ocupa um pequeno espaço na lavanderia ou na cozinha. E você vai ficar por um tempo indeterminado. Talvez o seu quarto nem volte a ser seu, porque se ficar aconchegante pode ser dela, pode ser do seu pai, do seu padrinho, da sua avó. Então, mal comparando, foi isso que aconteceu no Rio de Janeiro, no contexto da Revolta da Vacina, a República chegou com um

projeto de modernização do Brasil, que pretendeu reformar da capital, capital federal que era o Rio de Janeiro. E resolveu reformar a partir do Rio de Janeiro e a população mais pobre foi a mais afetada. E eles tiraram essa população das casas, tá certo? E além da questão de tirar as pessoas à força das casas. As doenças começaram a se proliferar no meio daquela grande reforma, daquela grande construção, e desde quando há um surto, algumas epidemias, os mais pobres vão ser os mais afetados, mas rico também tem medo, a elite também tem medo de que aquela doença que afeta as margens da sociedade, a periferia, possam atingir a eles também. Então o que você faz? Você força uma vacinação numa população que já está deslocada, que já está sofrendo uma série de sanções, certo. Punições que eles não fizeram por onde merecer. E... Volta lá na página, não, volta não, vai página 84. Faça-me um favor, Matheu. Página 84.

Aluno lê trecho do livro sobre Pereira Passos e Oswaldo Cruz: Nas cidades, as camadas populares também resistiram ao autoritarismo e ao descaso das autoridades. Em 1902, o então presidente Rodrigues Alves confiou a Pereira Passos, prefeito do Rio de Janeiro (capital federal), o seu plano de modernizar e higienizar a cidade. O prefeito começou pela construção da Avenida Central (hoje Rio Branco) e para isso autorizou a demolição de casarões e casebres do centro, habitados pela população humilde da cidade. Aos gritos de “Bota abaixo”, os funcionários da prefeitura derrubaram quarteirões inteiros. Expulsos da região central, os antigos moradores do centro foram viver na periferia da cidade ou subiram os morros onde construíram barracos de tábuas cobertas com latas de querosene abertas.

ALUNA: Ao mesmo tempo, o médico sanitário Dr. Oswaldo Cruz foi indicado pelo governo para combater a febre amarela, a varíola e a peste bubônica, doenças que matavam milhares de pessoas na cidade do Rio de Janeiro. Em 1904, um projeto de lei que defendia a obrigatoriedade da vacina contra a varíola dividiu e agitou a sociedade carioca; conheça os principais argumentos de cada um dos lados.

P: Então nós temos aí. Argumentos a favor. A varíola matava mais de 4 mil pessoas todos os anos no Rio de Janeiro, não é pouca gente, tá. E a vacina obrigatória tinha sido adotada com sucesso na Europa. Deu certo, Brasil tem que fazer. Argumento contra está assim (no livro), cada pessoa devia ter o direito de escolher se queria ser vacinada ou não. E em segundo, os soros e os funcionários da saúde não eram confiáveis; os policiais usariam a força para vacinar as pessoas.

Professora lê o livro: Convencido pelo Dr. Oswaldo Cruz, o Congresso aprovou, em 1904, a Lei da Vacina Obrigatória, que autorizava os funcionários da saúde a

vacinarem contra a varíola todos os brasileiros a partir de seis meses de idade. Os desobedientes eram ameaçados com multas e demissões.

A obrigatoriedade da vacina, as demolições no centro da cidade, os custos de vida elevado... tudo isso levou a uma revolta popular, conhecida como Revolta da Vacina (1904).

O governo ordenou que seus navios de guerra bombardeassem os bairros situados na orla litorânea e, ao mesmo tempo, suspendeu a obrigatoriedade da vacina contra a varíola; a Revolta foi desarticulada e seus líderes foram lançados aos porões de um navio e enviados ao Acre (Comentário da professora: Acre era tipo um fim do mundo naquela época, só naquela época, hoje não), região que tinha sido incorporada ao Brasil em 1903. Aí nós temos a imagem de um bonde derrubado e um conflito. Vamos ver ainda Chibata, Contestado, Canudo e outras revoltas populares que eclodiram no Brasil, Explodiram no Brasil nesse período de organização da República. Mas é muito importante que vocês percebam que a revolta popular ocorre quando a população está massacrada, insatisfeita com alguma coisa e a partir disso ou por várias coisas, se espera o estopim para começar a movimentação. Tá bom?

ALUNO: O que é estopim mesmo?

P: Estopim é a gota d'água. Podem arrumar o material de vocês.

Apêndice 4 – Aula II

PROFESSORA IVONETE: Então, na página 78... todo mundo com o livro? Alessandra? Tudo bem aí atrás? Conferiu aí as atualizações? Por que que você tá sem livro, Benson?

BENSON :Eu falei pra eles ali (inaudível).

P: Página 78. Meninos, quem já viu aí no livro? Eu quero que vocês me digam o que vocês tão vendo nessa página.

ALUNO 1: Um monte de gente brigando.

ALUNO 2: Brigando.

ALUNO 3: Greve.

ALUNO 4: Não.

ALUNO 5: Um protesto.

ALUNO 6: Uma guerra chave.

P: Uma guerra chave, um protesto, um monte de gente brigando...

ALUNO: Protesto.

ALUNO: Só de ver as pessoas aí você já sabe o que que é.

ALUNA: É uma revolta.

P: Uma revolta...

ALUNA: Tem a ver com a vacina.

P: Professora, tem a ver com vacina por quê?

ALUNOS: Porque tem uma placa com vacina obrigatória.

P: Tem uma placa, com vacina obrigatória. Vocês fizeram aquele trabalho?

ALUNO: Não.

P: Não fizeram...

ALUNO 1: Sim.

ALUNO 2: O quê?

P: Fizeram ou não fizeram?

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: O trabalho que algumas pessoas entregaram.

P: O trabalho que algumas pessoas entregaram.

ALUNO 1: Isso.

ALUNO 2: Não.

P: Alguém, ninguém fez?

ALUNO: Não.

P: Alguns que fizeram colocaram exatamente essa revolta, que não só tem a ver com vacina, mas a própria revolta, o próprio nome da revolta é Revolta da Vacina, tá bom?

P: Eu botei aí no rodapé da página, eu já pergunto sobre o que eu quero perguntar. A imagem dessa página é uma charge de autoria de Leônidas, publicada na revista *O Mário*, em 1904, mais de 100 anos atrás, hein? Observe-a com atenção: Quem é o personagem de bigode, de lancena na mão, ao centro? O que está acontecendo na cena? Com que arma os populares enfrentam os seus opositores? Pela charge, é possível saber o motivo dessa revolta? Essa revolta é uma das manifestações mais populares da Primeira República do Brasil. O que você sabe sobre aquele tempo? Então vamos dar um passo atrás aí. Primeira pergunta: Quais são as armas que estão sendo utilizadas nessa Revolta?

ALUNOS (falam todos ao mesmo tempo): Vassoura, serrote, garfo, faca, jarra, garrafa, vassoura, panela, caneca, vassoura, jarra, caneca, serrote, garfo, faca, jarra, garrafa, vassoura, panela, caneca, vassoura, jarra, caneca...

P: Quem, quem está do outro lado? Vocês identificaram aí os populares, todos esses objetos que vocês estão falando estão sendo jogados por essas pessoas com cara de povo, é isso?

ALUNOS: É.

P: O outro lado parece o quê? Me fala.

ALUNO: Nada. (Inaudível).

ALUNO: Parece padre.

P: Eles parecem um exército?

ALUNO 1: É, mais ou menos.

ALUNO 2: Sim, parece, só que eles usam (inaudível).

ALUNO 3: É.

ALUNO 4: Não.

ALUNO 5: Mas é um rifle, cavalo.

ALUNO: Parece negócio de médico (falam todos juntos; inaudível).

P: Peraí, vocês estão juntos! Talita, parece...

ALUNA: Negócio de médico.

P: Negócio de médico.

ALUNO 1: Parece Cruz Vermelha.

ALUNO 2: Só porque tá a cruzinha aqui.

P: Por causa da cruzinha. E a gente também pode associar aí a ideia por causa da placa que tá escrito? Vacina, vacina obrigatória. Renan?

ALUNO: Não parece um exército não, professora.

P: Não parece exército?

ALUNO: Não parece.

P: Tá, então eu vou voltar lá pro textinho que pergunta se vocês conhecem alguma coisa sobre o período dessa história do Brasil.

ALUNO: Não.

P: Eu não vou forçar vocês a lembrar. Eu ajudo vocês com a memória. Em 1904, nós estamos no início da República Brasileira, certo?

ALUNO: Ahã.

P: República, lembram?

ALUNO: Pessoas.

P: Pessoas.

ALUNO: Povo.

P: Povo.

PROFESSORA ELISA: Em todo lugar, gente, na Pré-História também têm pessoas, tem povo.

PROFESSORA IVONETE: Obrigada, professora Elisa.

PROFESSORA ELISA: Durante toda a história da humanidade têm pessoas, tem povo.

PROFESSORA IVONETE: República, gente, vai, se esforça um pouco mais que eu já passei a aula inteira aqui explicando. O que que aconteceu no Brasil quando o Brasil se tornou uma República?

ALUNO: Uma revolução?

P: Não. O Brasil era governado como antes?

ALUNO 1: Proclamação da República.

ALUNO 2: Inaudível.

P: Fala, Pablo.

ALUNO: Inaudível.

P: Voltando atrás então: Brasil independente começou a ser governado por reis, Dom Pedro I e Dom Pedro II. Acabou o Império brasileiro, os reis deixaram de governar, vieram os?

ALUNO ou PROFESSORA ELISA: Os presidentes.

P: Ai amei. Obrigada! Cada pergunta eles levam palpitação de vocês. Os presidentes, tá certo? Então, o nosso Governo Republicano no Brasil significa que o Brasil era governado por presidentes; que vai coincidir com essa época, a época em que o Brasil começa a ser governado por presidentes. E ele não só começa a ser governado por presidentes, não é só isso que muda na História do Brasil, outras coisas mudam na História do Brasil, tá?

PROFESSORA IVONETE: Você não vai não, né?

PROFESSORA ELISA: Inaudível.

PROFESSORA IVONETE: Então deixa eu ouvir a música.

PROFESSORA ELISA: Não, pode começar a tocar rap.

PROFESSORA IVONETE: Então, tá.

PROFESSORA ELISA: Pode explicar, eu também tô lembrando.

PROFESSORA IVONETE: Então assim, quando o Brasil deixa de ser uma Monarquia e se torna uma República, nós temos uma série de reestruturações que o Brasil vai sofrer. Vocês tinham um modelo político, um modelo social, e esse modelo político e social vai ser alterado. E o povo vai sentir isso da maneira mais difícil, que é com uma série de imposições que a Constituição, que as novas leis trazem, porque tem que mudar as constituições, tem que mudar as leis, já que muda quem vai governar, tá bom? Então, esse capítulo, ele vai mostrar os movimentos de revoltas populares contra a República que estava sendo instaurada, ok? Parece com agora, não?

ALUNO: Oi?

P: Parece com o nosso momento atual, não? Não? Não é assim que vive uma calmaria republicano?

ALUNO: Não.

P: Então não tô entendendo.

ALUNO: É. Por que não?

P: Por que não? Parece ou não? Parece. Chega próximo a essa ideia. Por quê? Porque hoje nós estamos vendo uma série de manifestações populares; a gente tá chamando de protestos contra uma imposição, uma ordem que está sendo colocada. Confere comigo, até aqui tudo bem, tá bom? E aqui não foi diferente. Só que não foi uma revolta só, foram várias, aconteceram em vários lugares do Brasil. Umas com maiores durações, outras com menos durações, mas todas elas tinham como foco as imposições que a República estava trazendo. Então, quando a gente olhar detalhes da página do

lado ali, vai ter a primeira revolução, desculpe, a primeira revolta, que vai ser a Guerra de Canudos. Já ouviram falar?

ALUNO: Guerra de quê?

P: Guerra de Canudos.

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: Calouros.

P: Canudos.

ALUNO: Canudos, João. Canudos que chupa lá o suco.

PROFESSORA ELISA: Canudo, só que no plural.

PROFESSORA IVONETE: Obrigada, prô Elisa. Canudos.

ALUNO: Já ouvi, professora.

P: Você já ouviu aqui?

ALUNO: É você ouviu bastante.

P: Você ouviu lendo.

ALUNO: Você ouviu do livro.

P: Você ouviu do livro.

ALUNO: Inaudível.

P: Eu passei o filme pra eles lá, mas com vocês eu tô tendo menos aulas, e a coisa não rola.

PROFESSORA ELISA: Pode usar a minha.

PROFESSORA IVONETE: Seria interessante que vocês assistissem, mas eu não tenho mais aulas pra mostrar pra vocês. Tem um filme que, na verdade, se originou de uma série, uma minissérie, aquela minissérie que passa na Globo, em janeiro, que agora nem é mais tanto assim, agora tá passando direto, né? Parece que tem até uma que agora...

PROFESSORA ELISA: Agora é *Os dias eram assim*, que é sobre a ditadura.

PROFESSORA IVONETE: Mas essa série conta sobre a Batalha de Canudos. O que foi Canudos? Canudos foi uma reunião de pessoas, um conglomerado de pessoas pobres, famintas e que passaram a ter a obrigação de pagar impostos. Antes da República, não é que não existiam impostos; a Monarquia fazia cobrança, só que ela fazia cobrança de uma maneira que os mais pobres, as pessoas mais distanciadas, elas não tinham essa cobrança efetiva, elas não participavam da vida política, elas não tinham participação cidadã, mas, em contrapartida, os impostos também não eram cobrados delas. Então elas ficavam lá quietas, na delas, nos interiores. E o que que

acontece quando a República entra? Passa-se a ter um critério de censo. O que é o censo? O censo controla quantas pessoas o país tem, onde essas pessoas estão, quanto essas pessoas devem e se pagaram ou não. Lá no sertão da Bahia, as pessoas passaram a enxergar a República como uma coisa ruim, uma coisa de demônio. E elas vão ter a força do Antônio Conselheiro, que era um líder, um beato, e que vai exercer um papel de liderança e que vai propor a organização de uma resistência, abençoada por Deus, e que vai se manter o período que precisar, porque Deus é por eles, e a República é do demônio. Então o que era pra ser uma luta política, acaba se tornando uma luta religiosa. Começa com a imposição da cobrança dos impostos e se torna uma questão religiosa para quem está em Canudos e um exemplo pra quem está fora. Por quê? Porque o presidente na época, que é o Rodrigues Alves, olha e fala “se eu deixar esse movimento continuar, eu não vou segurar a República no Brasil inteiro.” Então, essa região vai ter que servir de exemplo para que outras regiões no Brasil não voltem a se rebelar contra a República. E eles mandam um pequeno exército e esse pequeno exército é derrotado pela população. E é assustador na época do evento, porque enquanto as pessoas que estavam em Canudos lutavam com facas, foices, com equipamentos rudimentares, de agricultura, do dia a dia, o exército chegou com armas. Mesmo assim não conseguiram destruir Canudos. E cada vez que Canudos resistia e ganhava uma batalha do exército que ia da Capital, na época, o Rio de Janeiro, cada vez que isso acontecia, Canudos se fortalecia e iam chegando mais pessoas. O que era um pequeno vilarejo se torna praticamente uma cidade com mais de mil habitantes, no sertão da Bahia. E eles vão resistir até que o exército definitivamente mande uma tropa imensa com canhões, com aparato militar de grande porte, com o objetivo de destruir e matar todos os que estavam em Canudos e cortar a cabeça do líder, que era o Antônio Conselheiro, pra poder expor no Rio de Janeiro, onde era a capital, em praça pública, para as pessoas não se revoltarem contra a República que estava sendo instaurada, certo? Então aí, nessa página, nós temos duas imagens: temos a estátua de Antônio Conselheiro em frente a um museu de Canudos, na Bahia. Essa foto é de 1997. Lá atrás, no fundo da imagem, tem um museu histórico de Canudos, é uma casa restaurada que fica lá pra poder servir de marco pra quem visita lá. E embaixo nós temos uma foto, lembrando que nessa época a fotografia já tinha chegado no Brasil, então essa foto realmente foi da região de Canudos, em 1897. As casas do arraial eram feitas de barro e madeira entrelaçadas, cobertas de palha, e possuíam geralmente 3 cômodos. Sua população cresceu rapidamente chegando a ter por volta de 10 mil habitantes, tá

bom? Então, isso daqui, é esse senhor, é a representação do que era Canudos: pessoas humildes, pobres, grande parte negras, ex-escravos...

ALUNO: Inaudível.

P: É. Pensem que nós estamos falando de 9 anos depois da Lei Áurea, da Proclamação da Lei Áurea, 8 da Independência, não, tô igual os alunos ajudando, 8 da Proclamação da República, e nós temos um contingente de marginalizados. Quem que é o marginal? Quem é o marginal, Renan?

ALUNO: Escravos.

P: Professora Elisa soprou, né? Ana Elisa é professora de português, então ela cometeu esse leve desvio pra você. Os escravos também são, mas existem mais. Quem são os marginalizados? Quem consegue explicar hoje quem são os marginalizados?

ALUNO: Hoje?

P: Hoje.

ALUNO: Marginal é aquele que rouba, essas coisas.

P: Marginal é o ladrão. O marginalizado não é só o ladrão, gente. O marginalizado é aquele que não faz parte do contingente social escolhido pela elite pra participar naquele processo. Professora, trocando em miúdos, eles estavam outro dia falando que eu falo mais difícil que você.

PROFESSORA ELISA: Ah é?

PROFESSORA IVONETE: Eles falam “Professora, você fala mais difícil que a professora de português, não dá pra gente entender.”

PROFESSORA ELISA: Ah é? Falaram?

PROFESSORA IVONETE: Trocando em miúdos: marginal é aquele que não faz parte da sociedade de consumo. O mendigo, ele pode não roubar, mas ele é marginal. O marginal não é só aquele que está fora da lei, é aquele que está à margem. E aí a professora Elisa me ajuda melhor, margens são campos, não é professora Elisa? Então você tem o centro...

PROFESSORA ELISA: Tudo que está longe do centro.

PROFESSORA IVONETE: Tudo que está longe do centro é a margem.

PROFESSORA ELISA: Excluídos, esquecidos.

PROFESSORA IVONETE: Então os esquecidos da História, os excluídos da História são essas pessoas.

PROFESSORA ELISA: Gente pobre, escravos.

PROFESSORA IVONETE: Em algum momento, mesmo nós que estamos aqui nas periferias somos marginalizados sobre as decisões que são tomadas pelas elites que governam, tá? Continuo na próxima aula, (ininteligível) maravilhosos, amanhã a prô não está aqui.

ALUNO: Por quê?

P: Eu vou ver se consigo deixar alguma atividade com o Fernando pra vocês fazerem, tá?

ALUNO: Que Fernando?

P: Fernando é o professor de história.

ALUNO 1: Professor Fernando, aquele que veio um dia.

ALUNO 2: Aquele que veio dizer que vai vir falar da próxima vez.

ALUNO 3: O que veio de bike?

ALUNO 4 :Ah tá, o da bike.

ALUNOS: Falam todos ao mesmo tempo. Inaudível.