

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA REIS PEREIRA

HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES: DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA RESTAURATIVA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

CAMPINAS
2018

ANA CAROLINA REIS PEREIRA

“HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES: DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA RESTAURATIVA E VIOLÊNCIA ESCOLAR”

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisora/Orientadora: Áurea Maria Guimarães
Co-Supervisora/Coorientadora: Fabíola Holanda Barbosa Fernandez

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CAROLINA REIS PEREIRA, E ORIENTADA PELA PROF. A DR.A ÁUREA MARIA GUIMARÃES

CAMPINAS
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6523-456

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P414h Pereira, Ana Carolina Reis, 1981-
História oral de vida de professores : direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar / Ana Carolina Reis Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Áurea Maria Guimarães.
Coorientador: Fabíola Holanda Barbosa Fernandez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Violência escolar. 2. Justiça restaurativa. 3. Educação - Direitos Humanos. 4. Relações de poder. 5. História oral. 6. História de vida. I. Guimarães, Áurea M. (Aurea Maria), 1950-. II. Fernandez, Fabíola Holanda Barbosa. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Oral History of life : human rights, restorative justice, school violence
Palavras-chave em inglês:
School violence
Restorative justice
Education - Human Rights
Power relations
Oral history
Life history
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Áurea Maria Guimarães [Orientador]
Flávia Inês Schilling
Heliana de Barros Conde Rodrigues
Alexandrina Monteiro
Carolina de Roig Catini
Data de defesa: 28-02-2018
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES: DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA RESTAURATIVA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Autora: Ana Carolina Reis Pereira

COMISSÃO JULGADORA:

Áurea Maria Guimarães

Flávia Inês Schilling

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Alexandrina Monteiro

Carolina de Roig Catini

2018

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

À todos os Orixás que me protegem e projetam, adupé!

Às Professoras Áurea Guimarães e Fabíola Holanda, pela orientação cuidadosa e atenta;

Às Professoras Dirce Zan, Flávia Schilling, Heliana Conde, Alexandrina Monteiro e Carolina Catini, pelas valiosas contribuições ao trabalho;

A la Maestra Montserrat Oller Freixa, per l'afecte que m'ha donat la benvinguda a Barcelona i per la gentil i constant ajuda que m'ha donat durant la recerca desenvolupada a Catalunya;

À Professora Silmara Quintana, pela imprescindível colaboração;

À CAPES, por ter concedido a bolsa que permitiu a realização desta tese;

Aos professores entrevistados nesta pesquisa, pela disposição em discorrer sobre suas trajetórias;

Às Marias da minha vida: Maria Celeste Reis, Maria Leonor Salgado, Maria Dolores Campbell e à Alinice Scotti, que não é Maria por uma mera casualidade...

Ao meu pai Gilberto, por ser quem é, e por estar sempre presente na minha vida;

À minha irmã Mariana, pelo carinho de sempre;

Aos colegas do grupo de estudos Violar: muitos dos nossos debates foram incorporados à tese, obrigada pela riqueza do convívio;

Não posso deixar de agradecer, com sincera gratidão, a todos os funcionários da FE, especialmente a: Nadir Camacho, Lígia Cunha, Tassiane Bragagnolo, Elenize Maria David, Adalgisa Jacinto, Márcia Oliveira e Antônio B. Santos (Biblioteca do IFCH);

Às amigas de sempre, com açúcar, com afeto: Carol Pinto, Sarah Hallelujah, Lívia Gramacho, Luiza Lacerda, Virgínia Café, Letícia Monteiro, Taís Viscardi, Bárbara Salgado, Bárbara Loureiro, Deise Monteiro, Nanda e Rivinha Cerqueira;

À Deliane e Amanda Figueiredo, minha porção da Bahia em São Paulo, e à Marco Antônio, Julia e Marcela Campbell, minha porção da Bahia no Rio, pelo carinho e acolhida;

A los queridos amigos hechos en Catalunya, há sido un gusto reverlos (o conocerlos): Carmen Tijero, Cristiane Gomes, Anita Gonçalves, Sonia Coll, Elisa Vedove, Monica Morente, Martha Albareda, Ire Nuska, Morgam, Jonas e Valney Sampaio, Karina Degáspari, Ângela Lira, Rebeka Von, Vivi Benavente, Ana Eguiguren, Mercy Corello, Gustavo Laborde;

Às mulheres de luta que me ensinaram muito sobre feminismos e solidariedade: Tássia Aguiar, Paula Barbosa, Maria Izabel Rocha, Raquel Lindôso, Vivi Paz, Fabiana Oliveira;

Aos queridos amigos feitos em São Paulo, agradeço à vida pelo encontro, levo vocês no coração: Beatriz Botelho, Carol Fowler, Eliane Andrade, Mariana Martins, Carol Cechella, Fernanda Lemos, Márcia Furlan, Máximo Nuñez, Maria José Gomes, Andrea Genis, Javier Santiago, Val Conceição, Carla Sampaio, João Guerreiro;

E à todos os que integram, direta ou indiretamente, o grupo da esperança.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.

João Guimarães Rosa
Grande Sertão: Veredas.

RESUMO DA PESQUISA

O presente estudo tem por objetivo conhecer o lugar que a noção de direitos humanos e justiça têm na história oral de vida de professores que trabalham na rede estadual de ensino, na cidade de Campinas-SP. Para tanto, o problema formulado para o desenvolvimento desta investigação está posto nos seguintes termos: como estão situados os direitos humanos e a justiça na história oral de vida destes sujeitos? A pesquisa foi desenvolvida sob o enfoque qualitativo, com base em entrevistas gravadas e analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da história oral de vida. O objetivo de investigar os caminhos desenvolvidos pela justiça restaurativa deve-se ao fato de que esta proposta tem sido executada tendo em vista o arrefecimento da violência e das situações de conflito nas escolas. Entretanto, a promoção dos processos restaurativos depende do modo como são acolhidos, planejados e executados, caso contrário, abre espaço para que os conflitos se instaurem, sob a forma de práticas pedagógicas coercitivas, agressividade, problemas de relacionamento interpessoal, e das relações de poder e dominação. Por outro lado, para que a mediação de situações conflitantes entre os sujeitos em sua convivência diária seja bem sucedida, a execução do processo restaurativo demanda qualificação profissional, a fim de que seja possível vivenciar os valores da justiça restaurativa no ambiente escolar. Nesse sentido, importa salientar que qualquer proposta de formação, por melhor intencionada que seja, terá seu conteúdo confrontado com a trajetória e com a experiência que o professor acumula em sua prática. Nas expressões dos professores, a inclusão da justiça restaurativa nas escolas foi benéfica por introduzir o diálogo com os alunos, no entanto, é possível perceber que suas narrativas são desprovidas de compromissos mais consistentes com os seus pressupostos. A isso atribuímos um conjunto de fatores que comprometem o exercício de posições democráticas, e que tem se mostrado cruciais aos propósitos de consolidação dos direitos humanos, da justiça e da cidadania no Brasil contemporâneo, fato que nos alerta a respeito da necessidade de estudos sobre essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Justiça Restaurativa; Educação em Direitos Humanos; Relações de poder; História oral de vida.

ABSTRACT

The present study has for objective to know the place that the notion of human rights and justice have in the oral history of teachers' life that work in the state net of teaching, in the city of Campinas-SP. Therefore, the problem formulated for the development of this investigation is put in the following terms: how are the human rights and the justice placed in the history of life of these subjects? The research was developed under the qualitative focus, with base in recorded interviews and analyzed starting from the theoretical-methodological referencial of the oral history of life. The objective of investigating the roads developed by the restorative justice is due to the fact that this proposal has been executed tends in view the cooling of the violence and of the conflict situations in the schools. However, the promotion of the restorative processes depends on the way as they are welcomed, drifted and executed, otherwise, it opens space so that the conflicts are established, under the form of coercive pedagogic practices, aggressiveness, interpersonal relationship problems, power relations and dominance. On the other hand, so that the mediation of conflicting situations among the subjects in daily coexistence is successful, the execution of the restorative process demands professional qualification, so that it is possible to live the values of the restorative justice in the school atmosphere. In that sense, it imports to point out that any formation proposal, for better deliberate than it is, it will have its content confronted with the path and with the experience that the teachers accumulates in their practice. In the teachers' expressions, the inclusion of the restorative justice in the schools was beneficial for introducing the dialogue with the students, however, it is possible to notice that their narratives are without more solid commitments with their assumptions. To that we attributed a group of factors that commit the exercise of democratic positions, and that has shown crucial to the purposes of consolidation of the human rights, justice and citizenship in contemporary Brazil, a fact that alert us regarding the need of studies on this thematic.

KEY-WORDS: School violence; Restorative Justice; Education in Human Rights; Power relations; Oral History of life.

ADVERTÊNCIA

Uma das preocupações deste trabalho foi o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11

1. HISTÓRIA ORAL DE VIDA DOS PROFESSORES..... 46

2. AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: UM MOSAICO E SEUS TRAÇADOS CONSTELARES..... 224

2.1. Trajetórias errantes..... 227

2.2 DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA..... 234

2.2.1 Sobre os direitos humanos: a crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos e a constituição da esfera pública..... 234

2.2.2 Sobre a democracia brasileira..... 245

2.2.3 Sobre o papel da educação: entre a legislação e a prática..... 253

2.2.4 Sobre a justiça restaurativa: a legislação e o contexto educacional..... 260

2.2.5 Uma incursão conceitual pela justiça restaurativa..... 270

2.3 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA..... 300

CONCLUSÕES..... 320

REFERÊNCIAS..... 328

APRESENTAÇÃO

Sou filha de pais que migraram de municípios do interior da Bahia para a capital em sua juventude em busca de melhores condições de vida. Minha mãe, que já havia migrado de Maracás para Jequié, onde conheceu meu pai, de lá mudou-se com seus irmãos para Salvador, para viverem juntos em um apartamento comprado por meu avô paterno, que depois o venderia, deixando-os à sua própria sorte. Contam meus tios, e também minha mãe, que meu avô materno não era um homem conhecido por sua bondade: rico, jamais foi generoso para com a sua família, obrigando os filhos a trabalharem desde muito cedo. Ademais, era extremamente autoritário. Sua falência, anos depois, em nada alterou tais características de sua personalidade, tendo abandonado a fazenda, na qual viveu com minha avó por toda a sua vida, apenas quando apresentou os primeiros sinais de senilidade e perda de memória.

Meu pai migrou com os seus pais e irmãos rumo à capital baiana por inciativa de minha avó. Após alguns anos, minha avó paterna reuniu todos os recursos que eles e os filhos haviam conseguido economizar e comprou, às escondidas de meu avô, o terreno no qual construiriam sua casa. Em ambos os casos, o começo foi difícil. Sem parentes e com parcos recursos, trabalharam muito duro para se manterem. Com isso, a continuidade dos estudos foi comprometida: meus pais só possuem o ensino médio.

Casaram-se quando minha mãe engravidou de mim. E como o terreno que minha avó paterna havia comprado era grande, ela deu uma parte para que eles construíssem a nossa casa. Esta não foi feita por pedreiros, mas por eles próprios e por amigos aos finais de semana, pois não havia dinheiro para contratar profissionais e simultaneamente comprar os materiais necessários à sua edificação. Quando nasci, a casa ainda não estava pronta e moramos por quase 1 ano em casa de minha avó paterna, que também cuidou de mim quando minha mãe teve que retornar ao trabalho.

Como primeira neta por parte da família paterna e única neta em Salvador por parte da família materna (já que os primos que me antecederam moravam em Jequié), fui muito querida pela família, tanto que a ausência dos meus pais em função do excesso de trabalho foi muito pouco notada. Meu ingresso na escola foi custeado pela minha tia, pois o que meus pais ganhavam nos sustentava, mas àquela época não cabia no orçamento o pagamento da mensalidade escolar. Desta tia também herdei o gosto pela leitura e também o meu processo

formativo: graduada em pedagogia, fazia as tarefas de casa comigo e sempre me presentou com livros e “gibis”; lembro-me de haver lido toda a coleção de Monteiro Lobato que ela me havia presenteado aos 7 anos.

Estudei praticamente a vida inteira na mesma escola, situada no bairro em que morávamos. Uma escola administrada pelos proprietários, cuja família era majoritariamente constituída por educadores. Tenho ainda hoje amigos dessa época que, assim como eu, também moravam no bairro e estudaram lá por muitos anos. Havia uma singularidade nesta escola: alguns dos donos tinham filhos com problemas motores e / ou intelectuais e àquela época, na qual a educação no Brasil dava, talvez, seus primeiros passos na direção de uma educação inclusiva, ela já o praticava para atendê-los em suas necessidades. Esse certamente foi um dos maiores legados que esta escola poderia ter me dado: haver crescido em um ambiente no qual as diferenças não eram um problema, arrisco-me a dizer mais: sequer eram notadas, ou o eram, mas não havia uma diferenciação entre nós em função disso; fazíamos juntos tudo o que a sua limitação física e /ou intelectual permitia e lhes ajudávamos naquilo que a sua deficiência comprometia.

Entretanto, ao final do primeiro ano do Ensino Médio decidimos, eu e um grande amigo dessa época, que era necessário mudar de escola. O fato de ser uma escola cuja administração era familiar, localizada no bairro em que residíamos, e de havermos estudado por quase toda a nossa vida escolar nela, tornou o nosso convívio com os gestores e seus responsáveis na adolescência extremamente controlador. Consultamos nossos pais, e mediante seu assentimento, fomos juntos estudar em uma escola localizada em outro bairro; tive experiências maravilhosas com professores, gestores e colegas com os quais convivi nessa época e nela fiz alguns dos meus melhores amigos hoje.

No último ano dessa etapa da escolaridade meus pais se separaram e atravessamos um momento muito difícil, tanto afetivo, como financeiro. Não havia como pagar duas mensalidades, a minha e a de minha irmã, mais nova do que eu por quase 8 anos, de modo que priorizamos sua manutenção na escola particular, afinal, eu já estava no último ano da escola. Infelizmente, desse período, não estabeleci uma amizade duradoura com ninguém; isto talvez se deva ao fato de que a amiga com a qual eu tenha tido mais afinidade e aproximação tenha se casado e ido morar em Ilhéus logo após o encerramento do ano letivo, ou talvez pelo fato de que esta tenha sido uma experiência traumática. Não pelos colegas, pois lembro-me

com muito carinho da convivência com eles, mas pelo fato de que por sucessivas vezes a escola era fechada, ou para reforma, ou para reunião, sem que isso nos fosse avisado com antecedência e comprometendo um calendário já deficiente, pois quase não tivemos aula de física, química e matemática, cuja alegação era a falta de professores. Por volta desse período comecei a trabalhar: meu primeiro emprego foi em uma locadora de vídeo, depois em uma loja no shopping.

Confesso que ao final desse ano e aproximando-se à época do vestibular, minha autoestima estava muito comprometida pela experiência vivida nessa escola pública e pensei seriamente em não fazer a prova, sobretudo, porque não teria como ingressar em uma universidade privada, pois não teríamos recursos para pagar a mensalidade (naquela época os financiamentos eram altíssimos e sua concessão não era simplificada, tampouco atendia a todos os que dele necessitavam), e na pública a concorrência era altíssima. Por influência de uma amiga, que me convenceu a concorrer ao vestibular com o fito de que adquirisse experiência com a sua realização – "nem que seja só para você saber como é, faça! Qualquer coisa você faz no ano que vem de novo" –, inscrevi-me.

Desde sempre sabia que pendia para a área de humanas, e optei pela filosofia. Gostava da ideia de ensinar e tive uma experiência maravilhosa com a área no segundo ano do Ensino Médio, pois na escola na qual estudei nessa etapa da escolaridade, essa disciplina integrava a grade curricular e a professora era sensacional. Para minha surpresa, fui aprovada no vestibular.

Ingressei no curso de Filosofia oferecido pela Universidade Federal da Bahia em 1999. No entanto, o primeiro semestre foi muito difícil, as dificuldades financeiras me faziam pensar o tempo inteiro se era mesmo aquilo que eu deveria estar fazendo, afinal, não é fácil estudar o Belo, o Bom e o Justo em Platão, e eventualmente não ter dinheiro para pegar o ônibus para ir à Faculdade. Entretanto, não me via em outro lugar. De modo que do segundo semestre em diante, resolvi bancar o desafio: doravante, eu dedicar-me-ia àquilo.

No decorrer de minha formação acadêmica, participei, em 2001, da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), que possuía por título: "Condição humana, ética e cidadania". No curso de filosofia, esta atividade foi coordenada pela professora Doutora Acylene Maria Cabral Ferreira; àquela época, a ACC se constituía em forma de disciplina,

sem caráter obrigatório, na qual o aluno regularmente inscrito, passava a integrar o projeto elaborado pelo professor-coordenador.

No caso dos alunos da graduação de Filosofia, os estudos teóricos deveriam ser articulados ao acompanhamento de uma proposta extensionista desenvolvida por outro departamento da UFBA, à sua livre escolha. Neste sentido, na convivência com o projeto coordenado pelo Prof. Luis Felippe Perret Serpa, desenvolvido na Faculdade de Educação, denominado "Projeto Paraguaçu: Construindo a Comuniversidade", foi impossível não povoar a mente com as seguintes questões: democratização do conhecimento, respeito à diferença, ética, reconhecimento da alteridade, conhecimento construído em conjunto e que, de fato, possibilite o crescimento do indivíduo.

O conhecimento obtido a partir do acompanhamento deste projeto era aprofundado a partir da leitura do livro de Hannah Arendt, "A condição humana" (2010); para tanto, nos reuníamos semanalmente com o grupo de estudo que foi formado pela ACC/Filosofia, permitindo-nos não só o contato exegético com a obra, mas, sobretudo, cotejar o escopo das ações do projeto que acompanhei com os conceitos que nesta são abordados, o que enriqueceu sobremaneira minha percepção sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Foi ainda no período da graduação que me aproximei dos fundamentos teóricos da educação. Em 2001-2002 fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica – PIBIC, financiado pelo CNPq, com o projeto: "Regimes epistemológicos nas pesquisas em educação: sentidos, contextos, validades e possibilidades", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFBA) e à linha de pesquisa: Filosofia, linguagem e práxis pedagógica, sendo orientada pelo professor Doutor Dante Augusto Galeffi. Esta foi uma experiência de pesquisa extremamente importante para a minha formação, haja vista que nesta, discutíamos a metodologia do ensino de filosofia, antecipando muitos dos desafios com os quais me defrontaria na Licenciatura.

No bojo das atividades de estágio, preconizadas pela Licenciatura em Filosofia, ministrei aulas sobre esta área do conhecimento na Associação Comunitária do Engenho Velho da Federação, em 2002; esta veio a se constituir como uma experiência extremamente enriquecedora, não só por possibilitar àqueles alunos um primeiro contato com a leitura filosófica, mas porque a partir desta, foi possível abordar alguns conceitos de filosofia política

e do existencialismo, tais como: democracia, cidadania, contrato social, direitos humanos, responsabilidade e ética, tão distantes daquela realidade, mas que considero imprescindíveis à formação de sujeitos de direito.

Profissionalmente, ao longo da graduação, participei de um projeto concebido em parceria entre a UFBA, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC / BA) e o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), intitulado "Agência de Avaliação Externa". Este projeto especial se inscrevia no Programa "Educar para Vencer", que tinha por objetivo a implementação de práticas pedagógicas alinhadas em um currículo homogêneo. A Agência de Avaliação tinha como finalidade proceder à investigação da qualidade do ensino das escolas públicas do estado da Bahia, a partir da execução do mencionado Programa nos municípios, mensurando os dados obtidos através da aplicação de avaliações periódicas realizadas simultaneamente em todo o Estado.

Na Agência de Avaliação, minha atuação correspondia à coordenação local da aplicação destas provas, realizada ao longo de 5 anos (2000-2005), e para tanto, tive a oportunidade de conhecer diversos municípios baianos, e também à coleta e à análise – criação, sistematização e tratamento – dos dados, obtidos a partir da coleta propriamente dita; paralelo a tal projeto, também participei da realização de entrevista e pela coleta de dados que serviriam de sustentáculo para uma tese de doutoramento intitulada: "*Taking Sides: The Effects of Supply and Demand Driven Policies on Parent Decision Making and Education Investment in Brazil*", organizada pela profa. Amber K. Gove, financiada pela Universidade de Stanford (2003), e também na coleta de dados para uma pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva (2000) no bairro do Engenho Velho da Federação no âmbito do Programa Integrado de Saúde Ambiental e do Trabalhador (PISAT / UFBA), coordenado pela profa. Dra. Vilma Souza Santana.

Concluindo a licenciatura do curso de filosofia em 2002-2, segui participando do "Educar para Vencer", em atuações cada vez mais esparsas e no ano seguinte (2003) trabalhei como assessora técnica do "Núcleo de Desenvolvimento de Projetos e Captação de Recursos" da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual da Bahia (PROEX / UNEB). À época, este setor aglutinava o recebimento de projetos especiais desenvolvidos pelos núcleos e grupos constituídos no âmbito da UNEB, no qual eu atuava na análise de projetos e sua consequente adequação para atendimento das prerrogativas presentes nos editais do Governo

Federal, e para sua apresentação à iniciativa privada, tendo em vista a obtenção do financiamento necessário à sua execução.

Com dificuldades de distintos matizes, o Núcleo foi encerrado e em 2004 comecei a trabalhar no projeto "Balcão de Justiça e Cidadania", coordenando a célula de Projetos de Cidadania do Balcão albergado pela Faculdade Unyahna. Este projeto - concebido em regime de cooperação entre o Tribunal de Justiça da Bahia e Faculdades / Instituições Privadas de Ensino Superior da cidade de Salvador – consistia em fomentar atividades em parceria com os departamentos dos cursos de Direito da(s) Faculdade(s) / Instituições Privadas de Ensino Superior (IES) pertencente(s) ao projeto, e as comunidades situadas no entorno desta(s), promovendo atividades que envolvessem a dimensão da construção da cidadania, tanto sob a perspectiva social, como jurídica. Permaneci nesse projeto até o final desse ano.

Sempre nutri o sonho de fazer um intercâmbio, mas à época em que fiz a graduação não havia maiores incentivos por parte da Universidade: através de parcerias, elas asseguravam apenas a matrícula em um curso de uma Universidade Estrangeira, mas os custos relativos à viagem, como hospedagem e alimentação, eram exclusivamente subsidiados pelo estudante, ou por sua família. Como meus pais não tinham condições de arcar com tais despesas, não desisti e nos anos seguintes à conclusão da graduação, comecei a juntar dinheiro com esse intuito: tão logo me formasse iria morar fora.

Em 2005 viajei para Barcelona para aprofundar os meus conhecimentos do idioma espanhol; posso dizer que foi uma experiência bastante interessante, não obstante tenha vivenciado, por inúmeras vezes, situações de preconceito por ser latino-americana. Em meu regresso da Espanha, em 2006, passei a ministrar no segundo semestre deste ano a disciplina Cosmogonia, no curso de Filosofia da Faculdade Batista Brasileira (FBB), mas tendo sido convidada a integrar o quadro de servidores do Instituto Anísio Teixeira (IAT / SEC), em 2007, não tive disponibilidade de tempo para conciliar as atividades de docência e gestão.

O IAT é um órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC / BA), responsável por formular e executar as políticas do Estado voltadas para a formação e aperfeiçoamento dos seus servidores, através do desenvolvimento de programas e projetos nas modalidades de educação presencial e a distância, em articulação com Universidades e outras instituições educacionais; importa salientar que a promoção e o estímulo à inovação e à

experimentação no âmbito das práticas pedagógicas são, igualmente, atribuições concernentes ao conjunto de atividades desenvolvidas por este Instituto.

Neste, iniciei coordenando a biblioteca e a videoteca. O Centro de Estudos e Documentação (CEDOC) do Instituto Anísio Teixeira foi concebido sob a minha coordenação, com o objetivo de unificar ambas as unidades (biblioteca e videoteca), estabelecendo uma unidade autônoma alocada na DIRFE, e instaurando, para sua consolidação, a instituição e a adoção de políticas e critérios consoantes às atividades de pesquisa, inovação e cursos de formação concebidos e oferecidos pelo IAT, através do alinhamento e adequação entre os objetivos propostos por esta Instituição e as atividades do CEDOC; assim, além de congregar e normatizar a administração dos serviços da biblioteca e videoteca, o CEDOC do Instituto Anísio Teixeira deveria se destinar às atividades de captação, processamento e disseminação da informação, subsidiando a ação de pesquisadores e professores da rede estadual de Salvador e região metropolitana, mediante a disponibilização e empréstimo do seu acervo.

Dentre as ações às quais me propus à frente do CEDOC, uma das mais importantes foi atualizar e revitalizar as publicações periódicas que eram concebidas e veiculadas pela Biblioteca do Instituto. Neste sentido, os Cadernos IAT, criados na década de 80, voltaram a ser editados em versão eletrônica, com ISSN específico. Neste período, organizei o Seminário "A indexação e a análise do discurso", destinado aos bibliotecários da rede pública estadual de educação e a primeira participação do Instituto Anísio Teixeira na VIII Bienal do Livro da Bahia, na qual lançamos o livro intitulado "Planejamento Participativo do Instituto Anísio Teixeira: 2007-2010".

Após esse período, assumi, em meados de 2007 até 2010, a Coordenação Técnica da Diretoria de Formação e Experimentação Educacional, coordenando a execução das ações de formação no âmbito dos Direitos Humanos e Diversidades, mais especificamente os projetos de direitos humanos, diversidades de gênero, sexualidade e meio ambiente.

Importante destacar que houve uma intensa contribuição dos movimentos sociais no processo de construção destas propostas, cujo objetivo foi a de efetivar a incorporação da transversalidade das questões relacionadas aos direitos humanos no currículo escolar; tal contribuição inaugurou uma articulação entre o Estado e a sociedade civil no Estado da Bahia

que favoreceu, em última instância, a construção de novas formas de sociabilidade política após décadas de "carlismo".

No que concerne ao fomento à inovação e à experimentação educacional, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), coordenei no ano de 2009, o lançamento do Edital Nova Escola. O objetivo que orientou esta proposta foi o desejo de efetivar um processo de ensino/aprendizagem no qual cada uma das escolas teve a oportunidade de desenvolver experiências e inovações pedagógicas, tornando-se responsável pela construção de seu projeto, elaborado em articulação com uma Instituição de Ensino Superior e/ou Centro de Pesquisa, relacionado aos impactos socioeducacionais e à produção do conhecimento vinculada à sua especificidade local, a partir de recursos destinados diretamente à escola para execução destas ações. Na estrutura do Edital Nova Escola, a implementação destas ações deu-se através do estabelecimento de mecanismos que garantissem a autogestão da escola e a promoção de meios que assegurassem que o fazer pedagógico se efetivasse conforme o projeto da escola e de acordo com os princípios norteadores da política educacional do sistema estadual de educação.

De março de 2010 a março de 2011, assumi o cargo de Diretora de Formação e Experimentação Educacional do IAT, onde realizei funções de gestão e pesquisa. Dentre as principais ações executadas neste período, destaco: a expansão do Programa Gestar (do Governo Federal) para todos os municípios baianos; a articulação com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), para o oferecimento de cursos de formação continuada especificamente concebidos para o atendimento dos professores da rede pública do Estado da Bahia; e a certificação dos jovens inscritos no Programa de Proteção aos Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social (Protejo), do Ministério da Justiça.

Importante salientar que o fato de ocupar cargos de gestão, ainda que em um governo de esquerda, me fizeram sentir por muitas vezes o machismo presente, de forma muitas vezes velada, no âmbito institucional, ao qual muitas mulheres, com graus variados de intensidade, ainda hoje encontram-se submetidas. De uma maneira geral pode-se observar que a teoria, em meu caso, veio ao reboque das minhas experiências de vida, tanto pessoais, como profissionais.

Impregnada por estas experiências, preocupava-me o desconhecimento do impacto das

formações ofertadas aos professores da rede pública estadual, na perspectiva da superação de práticas escolares excludentes e na incorporação da transversalidade da educação em direitos humanos na prática pedagógica e no projeto político-pedagógico das unidades escolares.

Em decorrência da inexistência de estudos que orientassem a tomada de decisão quanto aos objetivos destes projetos de formação continuada de educação em direitos humanos, chamou-me atenção o curso de formação continuada denominado *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC*, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, dois anos após a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

À época de sua realização, esta atividade formativa foi apresentada como uma ação estratégica para consecução dos pressupostos contidos no Eixo Educação Básica do PNEDH, tendo por escopo a "promoção de mudanças no sistema educacional de ensino no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação [...]." (REDH BRASIL, 2008).

Considerei esta uma proposta de formação inovadora, uma vez que se caracterizava como a concretização de uma política pública, cuja elaboração foi concebida na perspectiva de intervir na prática pedagógica, tendo em vista a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas. Importa salientar que uma das intenções deste curso formador consistia em não restringir o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos na Unidade Escolar, relativamente aos direitos humanos, ao momento de sua realização; antes, preconizava a manutenção do debate em torno desta temática.

Nesta perspectiva, esta atividade formativa previu a elaboração de instrumentos destinados à incorporação dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos na prática docente, determinando o acompanhamento diagnóstico da execução destas ações nas Unidades Escolares (U.E.). Ademais, o curso propunha que os professores inscritos difundissem esta proposta em suas respectivas U.E., pois os instrumentos elaborados deveriam ser articulados, em caráter interdisciplinar, ao Projeto Político Pedagógico de suas unidades escolares de lotação.

De modo que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA), sob a orientação da professora Doutora Celma Borges Gomes, em 2010, com o objetivo de identificar a representação social dos professores certificados nesta atividade formativa sobre os direitos humanos, e considerando os objetivos específicos afirmados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC*, também investigamos suas representações sobre o curso. A investigação resultante da dissertação de mestrado também inspirou a tese que estamos a desenvolver.

Houve uma mudança de gestão e que ocasionou minha saída do IAT em 2011, de modo que fui dedicar-me à conclusão da minha dissertação de mestrado, defendida em 2012. Restava, então, integrar o quadro docente de uma Instituição de Ensino Superior. Em 2013 comecei a lecionar no curso de Pedagogia da Faculdade da Cidade do Salvador[1] (FCS), orientei trabalhos de conclusão de curso (TCC) e participei de bancas de trabalhos de conclusão.

Como professora da disciplina Estudos Étnicorraciais, organizei o Iº Simpósio de História e Educação Indígena e o Iº Seminário sobre a Lei 10.639/03: avanços e desafios, ambos realizados em 2013. De modo que minha inserção em sala de aula como professora de Instituições Privadas de Ensino Superior também foi atravessada por estas questões, pois nelas também ensinei conteúdos relativos aos direitos humanos.

Além de ministrar aulas no nível superior, também lecionei nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade da Cidade do Salvador (FCS), da Fundação Visconde de Cairú e da Universidade Salvador (UNIFACS), nos Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional, na UNIFACS também orientei trabalhos de conclusão de curso (TCC) e participei de bancas de trabalhos de conclusão.

Ao final de 2013, submeti meu projeto à seleção de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e fui aprovada na linha de pesquisa "Educação e Ciências Sociais", na qual integrei o grupo de

[1] Lecionei as seguintes disciplinas: Estudos Étnicorraciais; Estágio III; Estágio IV; História e Geografia: conteúdos e métodos; Introdução à Psicologia; Filosofia, ética e desenvolvimento humano; Cidadania e interculturalismo.

pesquisa “VIOLAR: laboratório de estudos sobre violência, cultura e juventude”[2]. Para tanto, solicitei afastamento não remunerado da Faculdade da Cidade do Salvador (FCS). Originalmente, o projeto de pesquisa era uma reorientação da investigação realizada no mestrado, cujo lócus seria Salvador-BA. No entanto, como pela primeira vez em minha trajetória tive a oportunidade de ser apenas estudante, optei por ficar em Campinas para desfrutar da estrutura da Universidade no que concerne à participação em estágios, reuniões do grupo de pesquisa e dos eventos propriamente acadêmicos, que minha permanência aqui propiciaria.

De sorte que passei a pesquisar como os temas da violência e dos direitos humanos eram abordados enquanto políticas aqui no Estado de São Paulo e deparei-me com o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), que dentre inúmeras ações, preconiza a formação de professores no âmbito das técnicas da justiça restaurativa, que por seu turno, articula em seu bojo questões relativas aos direitos humanos, não só porque a justiça constitui-se como um direito humano, mas porque ambas defendem o respeito à dignidade humana como seu principal fundamento.

Todavia, mesmo tendo mudado o campo empírico da pesquisa, permanecia desejando pesquisar no âmbito da metodologia das representações sociais; entretanto, em uma das reuniões de orientação com a prof.ª Áurea, fui por ela questionada pelas razões que me levavam a pesquisar sobre os direitos humanos. Lembro-me de haver respondido (só não me lembro o que...), mas aquela pergunta ecoou na minha cabeça por vários dias consecutivos (o que me levou a crer que a resposta dada naquela ocasião não era “a resposta”!). Rememorando algumas passagens de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, sobretudo, pelo fato de provir de uma família pobre, ser mulher e nordestina, nela encontrava os elementos que me mobilizavam a pesquisar essa temática. Donde surgiu a ideia de investigar o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida dos professores. Talvez estivesse aí o entrave que obstaculiza, ou promove, o avanço dos direitos humanos entre nós, haja vista que muito já foi produzido em termos de leis, ações, programas, projetos, materiais didáticos e audiovisuais para abordagem de questões relativas a esses direitos.

[2] Em 2016 o VIOLAR foi integrado ao “GPPES: Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade”, vinculado à linha de pesquisa “Ciências Sociais na Educação”.

Ademais, meu ingresso no Doutorado em Educação na UNICAMP, e, consequentemente, minha mudança para Campinas-SP, coincidiu com o período no qual as polarizações em torno à política começaram a se apresentar de modo mais claro e cada vez mais intensamente no País inteiro, mas, sobremaneira, no Estado de São Paulo. Aqui vivenciei inúmeras situações de preconceito pelo fato de ser nordestina, desde as mais sutis, até as mais explícitas. De modo que a vivência e o contato com tais questões me fizeram refletir sobre os motivos pelos quais no Brasil persiste um modelo de organização social e política que, sistematicamente e por meios os mais variados, reforçam práticas excludentes, ao invés de combatê-las, e também sobre os fatores que convertem a heterogeneidade de pontos de vista e modos de ser em lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão, fatores que terminaram por se constituir como pano de fundo da análise do objeto desta tese.

Rememorando, pois, algumas passagens de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, nela encontrei os ingredientes que instigaram a pesquisa: compreender, a partir das suas narrativas, o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida de professores egressos do curso de formação continuada “Cultura Restaurativa e suas Práticas”, tendo em vista colaborar de algum modo para que as políticas públicas valorizem a participação dos docentes na elaboração de seus projetos, consolidando uma cultura educacional que opere com forças diversas e dê ensejo à consolidação da democracia em nosso país.

No primeiro semestre de 2017, retornei à Barcelona para realizar estágio doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); meu objetivo era compreender como estão situadas na trajetória profissional de professores das redes pública e particular de ensino dessa cidade, as noções de cidadania e mediação de conflitos. A escolha em realizar uma parte de meus estudos de doutorado na UAB deveu-se ao fato de que até o ano de 2016, a disciplina “Educação para a cidadania”, figurava como obrigatória no currículo do Ensino Secundário na região da Catalunha-ES. Ademais, a legislação espanhola estabeleceu a mediação de conflitos como estratégia para a prevenção e para a superação da violência praticada nas escolas.

Embora seja necessário considerar as semelhanças e diferenças entre as culturas brasileira e espanhola, a introdução (e, posteriormente, a retirada) no currículo das escolas públicas catalãs da disciplina “Educação para a cidadania”, e o uso das técnicas restaurativas nesse lócus, em já sendo práticas, ajudaram a interpretar os fatores que comprometem sua

realização, tanto na Espanha, como no Brasil. Assim, esse intercâmbio permitiu conhecer a investigação existente no nível internacional sobre educação para a cidadania e compreender o modo de funcionamento das técnicas da justiça restaurativa nos espaços escolares, contribuindo enormemente para o desenvolvimento e o aprofundamento dos meus estudos de doutorado no Brasil.

De modo que a razão pela qual eu havia escolhido pesquisar os direitos humanos eu encontrava na confluência entre a minha trajetória de vida e as experiências de negação a estes direitos com as quais me defrontei, e de uma prática profissional que me acenava para a possibilidade de construção de um outro estado de coisas. Este itinerário pode ser compreendido como a razão de ser da trajetória pessoal, profissional e acadêmica que até o momento percorri e daquela que ainda estou construindo.

Por que história oral de vida?

Dentre os distintos gêneros de história oral, aqui acolhemos a história oral de vida, por contemplar a experiência subjetiva do narrador, mas, sobretudo, por constituir-se como uma "[...] maneira de conhecer a versão não oficial dos acontecimentos sociais [ao tempo em que] permitem a compreensão dos fatos históricos e sociais filtrados pela ótica dos sujeitos, a partir da elaboração presente dos fatos passados." (MAGALHÃES, 2007, p. 28), e com isso, buscar compreender, a partir de seu próprio passado, e de suas crenças atuais, os posicionamentos e condutas dos colaboradores entrevistados, a partir dos quais se orientam em seus espaços de atuação (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 33-40; GUIMARÃES, 2011, p. 22-24).

Ademais, o entrevistado colabora ativamente na condução da pesquisa, pois a sua narrativa, após passar pelos processos de transcrição, textualização e transcriação, intrínsecos à análise das entrevistas no âmbito de estudos da história oral de vida, deve ser submetida ao seu crivo e somente poderá ser utilizada mediante sua aprovação (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 60). Por essa razão, atribui-se ao sujeito entrevistado no contexto dos estudos e pesquisas nesta metodologia o papel de "colaborador", cujo consentimento contribui tanto com a divulgação, circulação e visibilidade de sua trajetória, como permite abordar no âmbito subjetivo da narrativa, temas ou grupos considerados marginais, porque vinculados à "história dos vencidos", dos excluídos da história (BENJAMIN, 1987; AMADO; FERREIRA, 2000, p. XIV).

De modo que ao promover uma ruptura com o modo instituído de produção do conhecimento, a história oral de vida intenciona o empreendimento de um outro tipo de investigação que tome por tarefa estabelecer a relação do fenômeno humano na história do mundo, situada na ambiência própria da singularidade do "acontecimento" (SANTOS, 2008, p. 132); assim, pretende imprimir uma configuração na pesquisa que coloca no centro de suas preocupações o ser do homem, onde as formas de conhecer brotam da identidade e da diferença com que os homens se reconhecem e se estranham no quadro de suas vidas cotidianas (MAGALHÃES, 2007, p. 26; MEIHY, 2005, p. 56).

Ora, isso só é possível se considerarmos que no bojo desta proposta já se prevê, ou se guarda a ideia, de que, não obstante as narrativas não tenham que ser conclusivas, definitivas, tampouco verídicas, é justamente o terreno da subjetividade que passa a constituir-se como objeto dessa história (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 124; SANTOS, 2008, p. 133-134; LANG, 1996, p. 43-44). Por essa razão afirma Meihy (2010, p. 182-183) que a história oral de vida estabelece como seu campo de estudos e investigações os elementos subjetivos extraídos da memória narrativa, o que a distingue, portanto, da História.

De modo que a história oral é definida como um trabalho de pesquisa cuja ênfase incide na "apreensão de narrativas", obtidas a partir de fontes orais por meio de equipamentos eletrônicos, que permitam a realização de análises e reflexões acerca dos processos de produção social do presente, tendo como referência as experiências de vida dos sujeitos participantes. Partindo, pois, da narrativa dos sujeitos entrevistados, a condução metodológica desta pesquisa, no que concerne à coleta, à análise e interpretação dos dados, foi essencialmente qualitativa, desenvolvida no âmbito dos estudos da História Oral de Vida (MEIHY, 2005; MEIHY; HOLANDA, 2007; GUIMARÃES, 2011). Esta pesquisa foi realizada a partir de três questões, as quais buscamos doravante aprofundar.

Primeira questão: Os direitos humanos e a justiça restaurativa na história oral de vida dos professores que participaram da ação formativa "Cultura Restaurativa e suas Práticas"

Formulados em resposta às atrocidades cometidas pelo nazismo no contexto da Segunda Guerra Mundial, os direitos promulgados na Declaração Universal dos Direitos

Humanos, de 1948, tem como propósito a manutenção de um fundamento ético de caráter universal para a conduta dos homens, e por esta razão, estabelecem a interdependência entre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, impedindo a existência de qualquer tipo de hierarquia entre eles; reportando-se, pois, às garantias da dignidade humana, os direitos humanos não são a mesma coisa que os direitos específicos imputados às formas de organização das sociedades e das condutas individuais de seus membros, a exemplo dos Códigos Civil e Penal.

No Brasil, tais direitos foram alçados a princípios constitucionais na carta magna de 1988 (BRASIL, art. 4º, 1988), assim como a educação, pela primeira vez instituída enquanto um direito público e um dever que compete ao Estado assegurar, cujas finalidades são orientadas ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, art. 205, 1988); a inclusão da educação em direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, sobretudo na legislação educacional, também é feita após a Constituição Federal de 1988, época em que o País passa a ser signatário de importantes tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e passa a produzir um conjunto de Leis e de ações programáticas para proteção a estes direitos (PEREIRA, 2016), dentre eles, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado oficialmente em 2006, e que passa a constituir-se como marco legal da educação em direitos humanos no Brasil.

No entanto, embora os direitos humanos já estejam declarados há 70 anos (1948-2018), os mais diversos países têm dificuldades em fazê-los parte do modo de ser e da compreensão da maioria da população e mesmo das instituições do Estado. Nota-se, neste último campo, um enorme distanciamento entre os dispositivos jurídicos de proteção dos direitos, consolidados pela Constituição de 1988, e a sua efetivação no Brasil, descortinando um cenário de desrespeito cotidiano aos direitos civis e humanos, e que pelo menos em teoria, deveriam ser formalmente assegurados pelos poderes públicos. O problema se torna mais agudo quando agentes oficiais consideram que o foco dos direitos humanos são os que cometem delitos e que são protegidos por grupos que se dedicam à proteção da sociedade civil contra a ação de agentes e organismos do Estado, o que enseja a análise sobre a sua controversa história entre nós e sobre o quão ameaçada está a tarefa relativa à sua preservação do ponto de vista constitucional na atualidade (SCHILLING, 2012, p. 109).

Nisso enxergamos a importância da tarefa educacional para a formação desses sujeitos para o exercício ativo da sua cidadania (BENEVIDES, 1991, p. 195). Consideramos, em consonância com Benevides[3], ser necessário investir nesta formação com vistas à construção e ampliação de espaços de participação popular na gestão da coisa pública, e também por ser esta a maneira mais consistente de levar a cabo a mudança de mentalidades e costumes em uma sociedade de tão "[...] arraigada tradição oligárquica e patrimonialista; [...] marcada pela experiência do mando e do favor, da exclusão e do privilégio"[4], ou seja, para criar novas práticas sociais para viabilizar a organização de uma cultura impregnada pela reivindicação de direitos, como condição para o exercício da "cidadania ativa"[5] e para a consolidação da democracia em nosso País.

Especificamente no Estado de São Paulo, embora os índices de violência fatal venham apresentando quedas expressivas (WAISELFISZ, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; IPEA, 2017), a mídia, os professores, os alunos, os pais, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2014; 2017), insistem no contrário. A diminuição percentual da violência não alterou a percepção dos professores, que continuam com as mesmas crenças referentes ao medo, à insegurança e à existência da violência nas escolas; mais recentemente, as ocorrências policiais registradas por estes profissionais e divulgadas por meio da Lei de Acesso à Informação[6], corroboram estas percepções[7]. Neste contexto, a Secretaria Estadual de Educação concebeu o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), que abrange sob sua rubrica a execução de um conjunto de programas e projetos de prevenção à violência escolar, dentre eles, o curso sobre justiça restaurativa intitulado: "Cultura

[3] Ibid., p. 194.
[4] Id.
[5] Id.
[6] Segundo a Lei de Acesso à Informação, uma média de 2 educadores são agredidos por dia em seus locais de trabalho (em creches, escolas e em universidades, tanto particulares, como públicas), no Estado de São Paulo; estes dados, obtidos por meio de registros policiais, foram contabilizados com base nas queixas prestadas por estes profissionais, no período de fevereiro à junho de 2017, em dias letivos do calendário escolar, e informam que as ocorrências referem-se tanto às "vias de fato" (violências consideradas menos graves, como empurrões, por exemplo), com 37% das queixas, como aos crimes de lesão corporal, que contabilizaram 63% dos registros (PINHO; MARIANI, 2017). O município de Campinas-SP ocupa a quinta posição neste ranking, precedido pelas seguintes cidades: São Paulo (capital), Grande São Paulo (excluída a capital), Bauru e Ribeirão Preto. A Lei de Acesso à Informação foi publicada no jornal Folha de S. Paulo em 17/09/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em 11 nov. 2017.
[7] Os dados da pesquisa encomendada pela APEOESP (2017) divergem dos apresentados pela Lei de Acesso à Informação (2017): enquanto na primeira, os professores informaram que são majoritariamente vítimas de agressão verbal e discriminação, nesta última, as ocorrências referem-se a empurrões e aos crimes de lesão corporal. Maiores informações sobre estes dados poderão ser encontrados nas páginas 306, 307 e 320, desta tese, ou em seus respectivos links, devidamente indicados nas referências.

Restaurativa e suas Práticas", realizado através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a Vara da Infância e Juventude de Campinas (Tribunal de Justiça – TJ/SP), e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), entre os meses de agosto e dezembro de 2014, para professores e gestores da rede pública estadual.

Importa destacar que a justiça restaurativa propõe uma reorientação do paradigma da justiça retributiva, na direção do estabelecimento de uma outra justiça: mediada pelo diálogo, dotada de uma dimensão intersubjetiva e ética que objetiva não a punição, mas sim, a responsabilização dos sujeitos e, por isso, emerge como verificação corretiva do processo de repressão criminal (VINHA; SILVA; MAIA; CARNEIRO; SCARAZZATTI, 2011). Dadas as suas características, a justiça restaurativa preconiza, sob o ponto de vista axiológico, o respeito à dignidade humana, e por esta razão, também vincula-se aos direitos humanos (VITTO, 2005, p. 48).

De modo que em âmbito educacional, essa abordagem pretende o arrefecimento da violência e das situações de conflito nas escolas desde a perspectiva dialogal e intersubjetiva, cujas orientações de condutas, normas e regras estabelecidas devem ser incessantemente renovadas em busca do protagonismo e do empoderamento dos estudantes e, consequentemente, em sua responsabilização ativa, atrelando, assim, na concretude e na singularidade da ação, o desenvolvimento de uma postura de respeito à alteridade e aos direitos humanos, donde se depreende seu componente formativo (VITTO, 2005).

Assim, o presente estudo tem por objeto a análise sobre o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida de professores que trabalham na rede estadual de ensino, na cidade de Campinas-SP, após o seu egresso do curso de formação "Cultura Restaurativa e Suas Práticas".

Entretanto, se o uso das práticas restaurativas tem sido estimuladas pela rede estadual de educação para prevenção da violência e para mediação dos conflitos no ambiente escolar, seja entre os alunos ou entre os alunos e os professores, de que maneira os professores articulam as implicações da justiça restaurativa em sua prática pedagógica? Atuando como intérpretes e mediadores de sentido, quais as implicações desta concepção que simultaneamente envolve os direitos humanos e a justiça para estes sujeitos? Estas questões

não se apresentam muito claras, sobretudo, se considerarmos que estas não remetem diretamente aos procedimentos adotados no âmbito institucional, haja vista as regras estabelecidas no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SEESP, 2009a) e nas Normas Gerais de Conduta Escolar[8] (SEESP, 2009b), que claramente se contrapõem ao que é preconizado pela justiça restaurativa.

Neste sentido, a condução desta investigação foi orientada pela tentativa de aprofundar os objetivos geral e específicos, os quais estão vinculados às questões supramencionadas. Assim, o objetivo geral consiste em mapear na história oral de vida dos professores da rede pública estadual de educação da cidade de Campinas-SP, a diversidade de concepções quanto aos princípios afirmados pela justiça restaurativa e pelos direitos humanos. Com o propósito de encontrar respostas para as questões enunciadas, foram definidos como objetivos específicos:

- Analisar os marcos teóricos de referência para identificar as formas de manifestação da violência, dos direitos humanos e da justiça restaurativa no sistema escolar;
- Ouvir a história oral de vida dos professores para analisar como nela estão situados os direitos humanos e a justiça restaurativa;
- Realizar análise documental para identificar como orientam a execução da justiça restaurativa em âmbito escolar;

Importante salientar que a iniciativa de trabalhar com esta temática surgiu no desenvolvimento da dissertação do mestrado, na qual investiguei as representações sociais de professores acerca do curso de formação continuada intitulado "Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC", ofertado pelo

[8] As regras as quais nos referimos estão dispostas no *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania* (SEESP, 2009a), que contêm perguntas e respostas que indicam as regras disciplinares que devem ser adotadas para os casos de insubmissão dos jovens aos preceitos ou normas estabelecidas na escola, a partir das quais, todo desvio ou ato de indisciplina, deve ser rigorosamente punido. Estas orientações incluem desde a advertência verbal, a suspensão das atividades escolares e a transferência compulsória para outra Unidade Escolar, até o registro de Boletim de Ocorrência e o acionamento da polícia, para os casos que envolvem agressões físicas / verbais, uso de drogas, álcool (SEESP, 2009a, p. 33), depredação do patrimônio escolar, furto, roubo ou porte de armas (SEESP, 2009a, p. 35, 36). Nota-se que as sanções disciplinares regulamentadas neste documento são autoritárias e punitivas, contrariando, portanto, a adoção de medidas preventivas e reparadoras, conforme o disposto pela justiça restaurativa. Importante destacar que de 15/09/2016, até o presente momento, o Manual e as Normas do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), foram retirados do site sem nenhum tipo de justificativa. Para verificação, recomendamos a conferência ao site no qual encontravam-se disponíveis: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/>, e também no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão responsável pela execução das políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), e que agora hospeda o SPEC, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=217>. Acesso em 25 out. 2017.

Ministério da Educação (MEC) em 2008. Considerei esta uma proposta de formação inovadora, uma vez que se caracterizava como a concretização de uma política pública, cuja elaboração foi concebida na perspectiva de intervir na prática pedagógica, tendo em vista a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas.

Simultaneamente executado em 15 Estados da Federação, no Estado da Bahia, o projeto foi coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (PROEX/UFBA), estando a logística de sua execução sob encargo do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC), órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da rede estadual de educação. No âmbito do IAT/SEC, esta formação esteve sob a responsabilidade da Diretoria de Formação e Experimentação Educacional (DIRFE), na qual eu à época exercia a função de coordenadora. Destacamos que esta pesquisa restringiu-se ao município de Salvador-BA (PEREIRA, 2016).

Ao empreender a pesquisa de campo desta investigação, perguntamos aos professores se a iniciativa de trabalhar com a educação em direitos humanos emergiu de alguma situação vivenciada no cotidiano escolar: verificamos que um percentual[9] bastante significativo de declarações dos professores indicava como causa determinante o fato de terem presenciado situações de violência física e/ou simbólica dentro da escola. À época, uma análise mais pormenorizada desta questão fugia ao escopo da pesquisa, mas intrigou-me a correlação estabelecida pelos próprios professores, lotados em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social do município de Salvador-BA, entre a violência escolar e o seu arrefecimento a partir da participação em ações formativas de educação em direitos humanos.

Considerando os princípios que regem a justiça restaurativa, acreditamos que a proposta de formação "Cultura Restaurativa e Suas Práticas", se apresenta como uma excelente oportunidade para compreender, a partir da narrativa de professores, de que maneira as concepções de direitos humanos e justiça foram construídos no decorrer de suas vidas, e se estas percepções influenciaram o uso dos princípios da justiça restaurativa no interior das unidades escolares. E uma vez que a justiça restaurativa não pode ser separada da doutrina de proteção aos direitos humanos, sua proposta também nos autoriza a interrogar em que medida contribui para o fortalecimento de um processo educativo orientado por estes direitos e para a

[9] 52% do universo total de entrevistados responderam afirmativamente a esta questão (PEREIRA, 2016).

cidadania.

Quando analisadas desde a perspectiva de seu ofício, é possível depreender que suas trajetórias também se inscrevem em relações de poder e biopoder, no sentido que Foucault lhes confere[10], haja vista que estas ocupam um lugar específico na estrutura institucional hierárquica, que por sua vez estão relacionadas à organização da escola, à comunidade na qual atuam, aos órgãos da administração pública e pelas políticas de valorização do trabalho docente (PEREIRA, 2016), que também submetem, produzem e configuram suas subjetividades (FOUCAULT, 1997; 2008; GUIMARÃES, 2003; 2011).

Ademais, tais instâncias esperam que os professores atuem como vetores das mudanças propostas, ou impostas, através da conversão dos programas, políticas, e projetos educacionais em ato pedagógico. No entanto, é necessário reconhecer que os professores não se constituem enquanto uma categoria homogênea, e questões de natureza afetiva, profissional e política, se constituem enquanto referências que terminam por influenciar a sua prática pedagógica. Tampouco existe um tipo único de escola: há variadas expressões de "ser escola" (SCHILLING, 2010, p. 3; DAYRELL, 1996), cujos reflexos podem ser notados nas diferenças existentes em seus projetos político-pedagógicos, em sua arquitetura, no estabelecimento de suas normas e também nas relações interpessoais entre os sujeitos no âmbito da interação pedagógica, que igualmente influenciam na abordagem das questões relacionadas à violência e à justiça restaurativa[11].

Importa destacar que algumas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de analisar o processo de implantação da justiça restaurativa nas escolas (LUCATTO, 2012; SANTANA, 2011; BARONI, 2011; BOONEN, 2011; QUINTANA, 2010; SCHULER, 2009), porém, a maioria desses trabalhos limitam-se a investigar se a sua execução foi efetivada na escola, ou como funcionam os círculos restaurativos, como concebem os seus conceitos fundamentais, ou até mesmo a sua influência nos relacionamentos interpessoais/sociomorais. Embora contribuam para que tenhamos uma visão ampla acerca dos fatores que incidem sobre as causas e consequências do êxito ou do fracasso no que concerne à restauração dos conflitos, desprezam que qualquer proposta formativa terá seu conteúdo confrontado com a trajetória de

[10] Detalharemos seu significado no capítulo 2, especificamente no tópico 2.5, intitulado: "Uma incursão conceitual pela justiça restaurativa".
[11] Id.

vida e com a experiência que o professor acumula em sua prática, a partir da qual avaliará a utilidade e o nível de dificuldade requerida à incorporação da mudança.

Portanto, partindo do pressuposto de que a trajetória de vida de uma pessoa, a despeito de suas singularidades, é também social, acreditamos que a análise da história oral de vida desses professores nos permitem delinear como as questões relativas aos direitos humanos e à justiça vinculam-se à construções sociais mais amplas assentes em seu percurso biográfico, a partir dos quais se apropriam das novidades e se orientam no espaço escolar; ou, em outras palavras, em que medida as redes de sentidos que possuem e que remetem às suas trajetórias, influenciam na consecução da justiça restaurativa, sobretudo, porque estão imersos no interior de um projeto social, político e cultural historicamente conservador, autoritário e excludente, mas que estabelece a educação básica enquanto um direito e um dever vinculados à formação do cidadão, e no qual, no limite, é o "[...] professor [quem] possui a prerrogativa de conferir valores e normas de conduta a essa cidadania" (MARTINS, 2004, p. 114).

Cumpre-nos destacar que embora o foco de nossa análise não seja a cidadania, esta não deixa de estar vinculada à temática aqui delineada, pois os efeitos que o descaso face a esta questão tem conduzido, comprometem a execução plena da justiça restaurativa e dos direitos humanos, retroalimentando a persistente presença do autoritarismo em todos os âmbitos da vida social e política brasileira, e em sendo a escola uma instituição social, entendemos que sua ausência se constitui como fator determinante à ausência de posições democráticas em nossa sociedade. Nesse sentido, concordamos com Schilling (2012, p. 127) quando afirma que:

> Em tempos difíceis para todos os que trabalhamos com educação, talvez o maior desafio seja o do debate sobre como unir a reflexão sobre os tempos contemporâneos, sobre a violência, com o conceito de cidadania democrática que pressupõe sujeitos éticos, livres, dotados de palavra, racionais e sensíveis, com direito a ter direitos. Esta utopia estará definitivamente comprometida? Como fazer para que o nosso cotidiano não seja povoado de lugares que emudeçam, e que, ao contrário, contemplem as várias possibilidades de discursos, o debate, o dissenso e a fala sobre o que preocupa e o que nos acontece no espaço público e em público?

Tendo em vista a percepção subjetiva dos professores acerca dos aspectos relacionados aos direitos humanos e a consecução dos objetivos pretendidos pela justiça restaurativa, adotamos nesta investigação o referencial teórico-metodológico da história oral de vida, por

considerarmos que esta proposta nos permite captar "[...] os condicionantes das vivências individuais" (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 132), que possibilitam análises e reflexões acerca dos processos de produção social, a partir das experiências de vida dos sujeitos participantes (MEIHY; HOLANDA, 2007).

A investigação foi desenvolvida sob o enfoque qualitativo, com base em entrevistas gravadas e analisadas a partir da história oral de vida, e a partir destas, buscamos compreender quais são os saberes e as culturas que possuem o professor acerca dos princípios da justiça restaurativa, de que maneira contribuem para a superação da violência praticada neste lócus, e quais os fatores que dificultam sua execução nos espaços escolares.

Com efeito, se considerarmos que a lógica punitiva decorrente do sistema de justiça é, via de regra, reproduzida nas escolas, sobretudo, no que concerne à prevenção da violência no cotidiano escolar, concluiremos que o uso desta metodologia nos permite compreender em que medida os sujeitos incorporaram uma percepção diferenciada para mediação dos conflitos e qual a influência das práticas restaurativas para sua resolução.

Com a finalidade de verificar como se situam diante dessas questões, fomos às escolas em que trabalham, todas integrantes da rede estadual de ensino da cidade de Campinas-SP, com o intuito de compreender, a partir das suas narrativas, e após sua participação na formação continuada "Cultura Restaurativa e Suas Práticas", o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida desses professores.

No que concerne à escolha do público-alvo considerado, é importante destacarmos que os dados apresentados pelo "Mapa da Violência: os jovens do Brasil" (WAISELFISZ, 2014), como também as informações contidas no "Atlas da Violência" (IPEA, 2017), revelam serem os jovens a parcela da população mais suscetível ao fenômeno da violência. Não obstante ambos os documentos apresentem uma diminuição percentual da violência contra os jovens no Estado de São Paulo, esses dados referem-se principalmente às mortes por homicídio, e não às violências físicas e simbólicas sofridas pelos jovens no interior das instituições educativas. Neste âmbito, as estatísticas apresentadas tanto pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2014; 2017), como pela Lei de Acesso à Informação (PINHO; MARIANI, 2017), assinalam um aumento significativo dos registros de violência praticados no interior de unidades escolares paulistas, justificando, portanto, o

Estado de São Paulo-SP como lócus da pesquisa.

O curso de formação continuada “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”, foi realizado em Campinas-SP, através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a Vara da Infância e Juventude de Campinas (Tribunal de Justiça – TJ/SP) e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC). Destinado aos professores e gestores da rede pública estadual de educação, seu objetivo foi o de promover a cultura da não violência no âmbito das escolas públicas do supramencionado município; para tanto, estabeleceu como objetivos específicos: desenvolver habilidades da comunicação não violenta; e qualificar gestores e professores para realizar práticas restaurativas em suas unidades de ensino.

Na terceira edição de seu desenvolvimento, as atividades formativas foram realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2014, perfazendo o total de 75 professores e gestores da rede estadual de educação inscritos, do seguinte modo distribuídos: a Diretoria Oeste indicou 8 escolas, com 48 participantes, e a Diretoria Leste designou 7 escolas, com 27 participantes; a Secretaria Municipal de Educação também foi envolvida nessa formação, entretanto, como não obtivemos por parte da equipe gestora do curso os dados relativos às escolas participantes da rede municipal em tempo hábil, optamos por não incluí-las nesta investigação, delimitando o universo dos participantes à rede estadual de educação.

O projeto totalizou 32 horas de carga horária de aulas presenciais, mas sua execução também integrou atividades práticas, subdivididas entre 20 dinâmicas de comunicações não violentas, e 10 práticas restaurativas, realizadas pelos professores e gestores participantes com seus alunos em suas respectivas unidades escolares, e seu desempenho nessa atividade deveria ser apresentado em encontros realizados mensalmente na Vara da Infância e Juventude de Campinas-SP, sob a supervisão do professor do curso.

Os recursos didáticos utilizados nesta formação foram selecionados pela equipe responsável pelo seu ensino, que estabeleceu como critérios tanto os conceitos envolvidos nas referências bibliográficas e fílmicas, como a funcionalidade das dinâmicas de comunicação não violenta e das práticas restaurativas. Importante destacar que parcela expressiva dos professores indicou em suas histórias de vida desconhecer o que era a justiça restaurativa antes do curso, e sua inscrição nele foi voluntária, embora quase todos tenham sido indicados

pela gestão da escola: ou porque tinham o perfil, ou porque se prontificaram, e até mesmo para conseguirem completar ou manter suas cargas didáticas.

Os temas norteadores desta atividade formativa foram distribuídos em 3 módulos; o primeiro deles estabeleceu como tema geral a *Conceituação de Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa, valores cristalizados*. Neste módulo, buscou-se abordar a violência macroestrutural, e também a justiça, evidenciando as razões pelas quais pretende-se substituir a justiça retributiva, pela restaurativa em âmbito escolar. O segundo módulo: *A Comunicação Não Violenta – conceito, metodologia, revisitando a nossa comunicação*, procurou analisar a comunicação não violenta, o que ela é, e o que é necessário à sua operacionalização. No terceiro módulo, foram trabalhadas *Práticas restaurativas*, metodologias que permitem a realização da justiça restaurativa, tais como as práticas circulares, os círculos e os diálogos restaurativos. O quarto e último módulo, *Efetivando práticas Restaurativas no Universo Escolar,* agrupou o momento relativo à execução das práticas restaurativas pelos professores e gestores participantes em suas escolas, sob a supervisão do professor do curso.

Considerando esses dados e o objeto de pesquisa delineado, definimos como "comunidade de destino[12]" desta pesquisa os professores e os mediadores escolares e comunitários da rede estadual de ensino de São Paulo. Delimitamos como "colônia[13]", os professores e os mediadores escolares e comunitários que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio em Unidades Escolares Estaduais do município de Campinas-SP. Para definir as "redes"[14] de pessoas que participaram do projeto de pesquisa, adotamos como critério de seleção dos "colaboradores[15]": a certificação dos professores e mediadores escolares e comunitários no curso de formação continuada "Cultura Restaurativa e Suas Práticas". Cumpre-nos destacar que não foi nosso objetivo analisar essa atividade formativa: nosso interesse em entrevistar os professores nela certificados constituiu-se como um critério de

[12] Segundo Meihy e Holanda (2007, p. 51, 52), a "comunidade de destino" delineia o grupo com o qual o projeto de pesquisa dialogará, caracterizado pela vivência de "[...] dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, e que impõem mudanças radicais na vida grupal." (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 51).

[13] Já o conceito de "colônia" é definido por estes autores como um recorte das características comuns dos colaboradores integrantes da "comunidade de destino" e que os interligam, tendo-se em vista a viabilidade da pesquisa (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 52, 53).

[14] A definição de "rede" enseja recortes ainda mais específicos, com o objetivo de se constituir como subsídio para captar a diversidade de opiniões e concepções intrínsecas à "comunidade de destino". (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 54).

[15] Já destacamos que na história oral de vida é atribuído ao entrevistado o papel de colaborador da pesquisa, pois a sua narrativa, após passar pelos processos de transcrição, textualização e transcriação, deve ser submetida à sua análise e aprovação (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 60).

seleção por permitir abordar os temas propostos nas entrevistas, pois como todos foram nela abordados, não se constituíam como uma novidade para os sujeitos da pesquisa.

Todas as entrevistas foram iniciadas solicitando ao colaborador que contasse sua história de vida, do modo que desejasse. Ao concluir essa narrativa, formulamos a pergunta que perpassou todas as entrevistas, e que no âmbito de estudos da história oral de vida é definida como "pergunta de corte"[16]: em sua vida, como se apresenta a questão dos direitos humanos e da justiça?

Segunda questão: O dilema da interferência e o ato de entrevistar no âmbito de estudos e pesquisas em história oral

Na verdade o que aqui se considera é a perspectiva de uma proposta que pretende uma ruptura com que o tradicionalmente se compreende como entrevista, a saber: que o entrevistado seja tratado apenas como uma fonte de informação; que o protagonismo seja exclusivamente assumido pelo entrevistador na condução e direcionamento das entrevistas; a admissão do pressuposto de que o pesquisador não deve influenciar o texto escrito de modo algum; e por fim, que as entrevistas sejam analisadas de modo hermético na ambiência da própria pesquisa (LEITE, 2008, p. 66).

Portanto, o sentido e significado do ato de entrevistar no bojo de uma concepção que acolhe identidade e diferença é propor uma ação que reivindica a revisão de conceitos já estabelecidos, intencionando recuperar, a partir das trajetórias de vida, a "[...] experiência social local partindo da perspectiva do(s) agente(s); [e] a aproximação temporal entre pesquisador e pesquisado [...]" (LEITE, 2007, p. 66). É uma proposta que, em uma metáfora, é toda ela viva, ou seja, ela não cessa de respirar mesmo quando próxima de seu objetivo. Uma tentativa de se pesquisar, entender, ler algo sem enquadrá-lo, sem perder sua vitalidade.

Entretanto, mesmo diante de tais pressupostos, os limites entre a intervenção do entrevistador e a abertura para uma fala própria e original por parte do entrevistado, permanecem tênues. Essa situação é denominada por Leite (2007, p. 66) de "dilema da interferência". Para este autor, os critérios definidos por Meihy para condução das entrevistas

[16] Em história oral de vida, a condução das entrevistas deve ser realizada a partir de uma pergunta ampla que deve ser feita para todos os colaboradores, denominada como "pergunta de corte", cujo objetivo é o de acessar, por meio de suas narrativas, suas histórias de vida (LEITE, 2008, p. 71; GUIMARÃES, 2011, p. 22, 23).

em história oral de vida, não conseguem instaurar uma dinâmica para sua realização sem que sejam reduzidas ou relegadas ao enquadramento do trinômio preocupação ética[17]-ceticismo epistemológico[18]-consciência política[19], no qual ainda impera a ideia de uma assimetria, fortemente atravessada por questões ideológicas e por relações de poder.

Segundo o seu entendimento (LEITE, 2007), não obstante o conceito de "colaboração" possa permitir o estabelecimento de relações igualitárias, pode igualmente ocultar um outro tipo de assimetria: a interferência ou o veto ao texto transcriado por parte do entrevistado (muito embora seja um fator considerado como o diferencial nas pesquisas em história oral de vida por equalizar as relações de poder), pode ser comprometida pela posição acadêmica que este ocupa na pesquisa, pois lhe faltam elementos analíticos e conceituais para discutir a transcriação. Por esta razão, tal conceito é para este autor[20] caracterizado enquanto meta, não como pressuposto da pesquisa. No que concerne a realização da entrevista no âmbito de estudos da história oral de vida, afirma (LEITE, 2007, p. 72) que:

> Tais considerações mostram que uma efetiva relação de colaboração não envolve apenas a adoção de um procedimento de "entrevista aberta". Ela envolve também uma reflexão sobre a realização da entrevista e sobre o modo como a intervenção do pesquisador (maior ou menor, explícita ou implícita) e as circunstâncias da interação podem ter afetado a produção narrativa de seu colaborador, independentemente de toda "abertura" que se tenha almejado metodologicamente.

Ademais, a problematização de Leite (2007) nos fez ponderar sobre o seguinte aspecto na pesquisa que desenvolvemos: muito embora nossa investigação tenha como seu objeto a história oral de vida, não deixa de apresentar um componente temático, uma vez que trata-se de pesquisar como se situam, desde a perspectiva dos professores, os direitos humanos e a justiça em suas vidas. Contudo, o fato dos entrevistados serem professores e de representarem uma Instituição que tanto investe na execução da justiça restaurativa, como também submete a todos ao cumprimento de regras que claramente se contrapõem ao que é preconizado por ela, nosso receio era o de obtermos respostas protocolares.

---

[17] Para Leite (2007, p. 67). A preocupação ética consiste em "[...] democratizar o olhar classista acadêmico, estendendo-o para questões até então negligenciadas pela elite científica".
[18] O ceticismo epistemológico é por ele definido como a admissão de que "[...] o olhar científico sobre tais questões não pode ser totalmente neutro e objetivo." (Ibid.).
[19] Já a consciência política diz respeito à percepção de que todo "[...] trabalho traz consigo, inevitavelmente, repercussões sociais". (Ibid.).
[20] Ibid., p. 96.

Do mesmo modo, não deixa de ser curiosa a reflexão por ele suscitada e que em nosso caso, é assaz emblemática: como discutir relações de poder e nelas não incorrer na condução das entrevistas? À luz do texto de Leite (2007), tivemos esse cuidado ao empreender as entrevistas, no sentido de interferir o mínimo possível em sua condução, intervindo pontualmente para aprofundar determinadas questões e ao fazermos as perguntas de corte que atravessaram todas as entrevistas; não obstante todas estas questões tenham se caracterizado enquanto preocupações iniciais, não se constituíram enquanto entraves à pesquisa: buscamos solucioná-las explicitando muito detalhadamente o projeto que orienta a sua realização e os seus principais conceitos aos colaboradores antes de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas. Também nos esforçamos para deixar os colaboradores confortáveis no momento em que os entrevistamos. Verificamos, outrossim, que não obtivemos respostas meramente formais, ao contrário, as narrativas em sua maioria foram marcadas pela fluidez e espontaneidade.

Com o intuito de realizar as entrevistas com os professores, o trabalho de campo foi iniciado a partir de uma reunião com cada uma das Diretorias Regionais de Ensino (DREs), do município de Campinas-SP, no mês de março de 2015, e também com a professora responsável pelo projeto formativo, com o objetivo de conhecer seus objetivos, seu funcionamento e também para identificar os egressos do curso "Cultura Restaurativa e Suas Práticas", executado no segundo semestre de 2014, e que deram continuidade ao projeto da justiça restaurativa em suas respectivas unidades escolares.

Consoante aos objetivos traçados para o desenvolvimento deste trabalho, entramos em contato telefônico com os gestores das escolas para confirmar junto à Secretaria ou Direção da unidade escolar, a lotação do professor na escola e assim proceder ao agendamento de uma reunião tendo em vista apresentar o projeto e verificar o interesse deles em participarem da pesquisa. Assim, das 15 escolas inicialmente contatadas, 3 escolas da DRE Leste e 2 da DRE Oeste não quiseram participar, sob as alegações de que não tinham interesse e/ ou tempo para fazê-lo, perfazendo o total de 10 escolas que participaram da pesquisa.

De posse destas informações (dias e horários de presença dos professores, e seus respectivos gestores, nas unidades escolares estaduais, bem como sua localização), montamos um calendário de visitas às escolas; entre os meses de abril e junho de 2015, realizamos as reuniões com os professores e os gestores para apresentação do nosso projeto de pesquisa, respeitando os dias, horários e o local previamente agendados. Em tais reuniões, novos

agendamentos foram realizados diretamente com os professores que foram receptivos à pesquisa e aos seus objetivos, e nesta também obtivemos o consentimento dos gestores, autorizando-nos a entrevistá-los.

De modo que foram entrevistados 18 professores[21], entre os meses de julho e novembro de 2015, e excetuando-se 1 entrevista, todas as demais foram realizadas nas unidades escolares estaduais[22] de lotação dos professores certificados, por sua própria sugestão, todas localizadas no município de Campinas-SP.

Importante ressaltar que antes de iniciarmos as entrevistas, explicitamos novamente os objetivos da pesquisa e solicitamos aprovação para gravarmos suas narrativas. Cumprida essa etapa, a estratégia de pesquisa concentrou-se nos processos de transcrição literal, textualização e transcriação. Ao longo de cada um desses momentos, importa salientar que privilegiamos a reflexão dos sujeitos e a manutenção do "sentido íntimo da entrevista" (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 36).

Após a transcrição do texto oral em escrito, entre os meses de novembro de 2015 e fevereiro de 2016, foi realizada a textualização, entre os meses de março e maio deste mesmo ano, que consistiu em anular as intervenções do entrevistador no corpus do texto; nessa etapa, além de suprimir minhas interferências, corrigi os vícios de linguagem e os "erros gramaticais"[23] das narrativas. Recriamos os textos a partir da inversão de alguns parágrafos e da exclusão de expressões e acontecimentos repetitivos, bem como as referências nominais à pessoas, ou à escolas; também introduzi determinadas palavras que não foram ditas pelos colaboradores, complementando ideias não suficientemente desenvolvidas e que não poderiam ser inferidas do contexto da narrativa, mas cujo entendimento foi possível apreender por meio dos gestos e expressões captados no ato da sua realização.

No momento da transcriação, que diz respeito ao momento no qual o pesquisador insere suas impressões e a atmosfera da entrevista (LEITE, 2008, p. 73), tive muitas dúvidas quanto ao modo de fazê-la. Após a leitura das entrevistas textualizadas, percebi que quaisquer

[21] Dentre os quais: 8 professores atuam no Ensino Médio; 6 atuam exclusivamente como professores-mediadores; e 4 lecionam nos últimos anos do Ensino Fundamental e também no Médio.
[22] Tendo em vista resguardar a identidade dos professores entrevistados, não identificamos suas escolas de lotação, tampouco os bairros onde estão situadas.
[23] Ibid., p. 142.

outras alterações, para além das que já havia feito na fase da textualização, poderiam comprometer substancialmente a força política das suas trajetórias de vida, sobretudo, considerando o entrelaçamento entre violência, justiça e os direitos humanos tal como nelas se apresentou; assim como Victória (2015, p. 37, 38), foram precisamente estas narrativas que me mobilizaram a nelas buscar o que revelavam acerca do objeto desta pesquisa. Também temi, assim como Guimarães[24], que demasiadas alterações pudessem fazer com que os professores não se reconhecessem no texto recriado. De todo modo, percebo que as entrevistas, tal como foram textualizadas, se aproximavam do que eu considerava ser uma transcriação, no sentido em que a compreende Caldas (1999)[25], quando afirma que:

> Todo o processo (do 'projeto', passando pelas entrevistas, com o trabalho de 'criar o texto', até o texto 'final') faz parte de uma transcriação hermenêutica, que não é apenas a 'modificação' ou 'fase final dos trabalhos dos discursos', mas concepção e visão de mundo, não somente de como se produz um texto, mas sobre o fundamento da própria realidade, sendo, portanto, parte inextirpável da própria estrutura interpretativa.

Cumpridos esses estágios, submetemos o texto final à apreciação e aprovação dos colaboradores entrevistados ao longo de todo o mês de junho de 2016, respeitando as interferências e modificações solicitadas, no sentido de alterar determinados trechos, ou até mesmo de excluí-los, quando consideraram necessário. Não obstante alguns professores tenham estranhado a linguagem coloquial de suas narrativas, o que foi dissolvido ao explicar-lhes que por se tratar de história oral de vida o tom de informalidade deveria ser mantido, a grande maioria dos professores se reconheceu no texto transcriado; isso era percebido pelas expressões de assentimento e contentamento[26] com a qual liam os textos e autorizaram o seu uso por meio da sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE[27]). Somente após a análise e a aprovação do seu conteúdo por parte dos professores-colaboradores, o termo de consentimento autorizando o seu uso foi assinado.

---

[24] Ibid., p. 26.

[25] Disponível em: <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>. Acesso em 06 jul. 2016.

[26] Sem querer ser piegas, chamou-me atenção a maneira como reagiam à leitura da sua narrativa e o que pude constatar era uma identificação imediata com o texto, a partir da percepção das inúmeras expressões faciais de satisfação expressas neste momento, através de um sorriso, de interjeições ou até mesmo de falas que atestavam o seu contentamento.

[27] Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP Campinas) da Universidade Estadual de Campinas. Embora tenhamos submetido o projeto em meados de 2015, sua aprovação deu-se em março de 2016, em função dos inúmeros trâmites burocráticos que tiveram que ser percorridos. Assim, muito embora as entrevistas tenham sido realizadas entre os meses de julho e novembro de 2015, para que não atrasássemos o calendário da pesquisa, sua devolução aos professores-colaboradores e a consequente autorização de seu uso por meio da assinatura do TCLE, foi realizada ao longo do mês de junho de 2016, após o advento de sua aprovação pelo CEP Campinas. Número CAAE: 52991015.3.0000.5404

Importa salientar que, por questões éticas, decidimos pela alteração da identidade dos professores participantes, de modo que seus nomes foram todos substituídos; como já informamos, todos os possíveis marcadores de identificação também foram removidos das narrativas. Dos 18 colaboradores originalmente entrevistados, apenas 1 vetou a sua inclusão no *corpus* da pesquisa, totalizando 17 entrevistas efetivamente utilizadas em nossa investigação.

Terceira questão: A função política da história oral

A história oral de vida envolve memória, subjetividade, diálogo, e, embora corresponda a "uma ciência e arte do indivíduo" (PORTELLI, 1997a, p. 15), ocorrendo em meio a processos históricos, sociais e culturais dinâmicos, permite ultrapassar os liames das narrativas individuais, captando relações sociais mais amplas entre os indivíduos, entre os grupos e entre as coletividades.

Segundo Portelli, as fontes orais reivindicam um outro tipo de credibilidade, pois mesmo nos casos em que uma dada assertiva esteja equivocada, ou não coincida com o registro factual, ainda assim estará psicologicamente correta, haja vista que "A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas, de preferência, em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir" (PORTELLI, 1997b, p. 32).

Assim, poderíamos dizer que as fontes orais não almejam alcançar "objetividade científica", nem dissimular uma suposta neutralidade, mas servem como um convite para refletir sobre a história oral de vida como uma metodologia que expressa o esforço do narrador para "[...] buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico" (PORTELLI, 1997b, p. 33), permitindo, desse modo, captar simultaneamente a subjetividade, a singularidade da experiência histórica e sua imersão no social; não por outra razão, afirma Portelli (Idem, p. 31) que "Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez".

Pensar o modo como esse nexo pode ser interpretado no âmbito das histórias de vida é uma perspectiva que, segundo Castro (2016, p. 337, 338), vem ao encontro do que Foucault define enquanto prática, ao afirmar em seus estudos que a história da sexualidade por ele desenvolvida não é nem uma história dos comportamentos, nem das representações, mas trata-se de uma experiência, "[...] se se entende a experiência como produto da correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade" (FOUCAULT, 2014b, p. 8). Ainda de acordo com Castro[28], a experiência se caracteriza para Foucault enquanto uma prática produzida historicamente em meio aos campos do saber, do poder e da ética, práticas que esse autor posteriormente associará ao "pensamento" (FOUCAULT, 2014c, p. 208, 209, grifos meus), do seguinte modo:

> Por 'pensamento' eu entendo o que instaura, em diversas formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e que, por conseguinte, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; o que fundamenta a aceitação ou a recusa da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; o que instaura a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser humano como sujeito ético. *O 'pensamento' assim entendido não tem, pois, de ser procurado somente em formulações teóricas, como as da filosofia ou da ciência; ele pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de conduzir-se, nas quais o indivíduo se manifesta ou age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si e dos outros. Nesse sentido o pensamento é considerado como a própria forma da ação*, como a ação enquanto ela implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou a recusa da regra, a relação consigo mesmo e com os outros. *O estudo das formas da experiência poderá, então, fazer-se a partir de uma análise das 'práticas' discursivas ou não, se se designam por isso os diferentes sistemas de ação enquanto são habitados pelo pensamento assim entendido*.

O que aqui nos interessa reter da análise foucaultiana é o seu entendimento de que o âmbito das práticas abarcam as ações, mas também os discursos dos sujeitos, o modo pelo qual os atravessamentos do saber, do poder e da ética atuam como filtros que influenciam de diversas maneiras o modo como agem e interpretam a realidade (CASTRO, 2016, p. 338). Perspectiva que consideramos muito próxima da história oral de vida, haja vista que ao contarem suas trajetórias, a análise de tais narrativas também expressam sua atuação e o contexto social no qual essas experiências se forjaram, ou seja, trata-se de "[...] um processo individual que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados" (PORTELLI, 1997a, p. 16), significando dizer que se trata de uma atividade em movimento, uma estrutura viva.

---

[28] Id.

Assim, ao invés de mais uma estrutura pronta, acabada e epistemologicamente verdadeira, de mais uma metodologia pouco preocupada com as repercussões sociais e políticas que possa engendrar, teríamos uma perspectiva polilógica e aberta, não almejando uma verdade acabada. Nisso, cremos, reside a função política da história oral de vida.

Além da pesquisa em campo, também realizamos a revisão de literatura, articulando os principais teóricos e os recentes estudos relevantes ao tema para o desenvolvimento de nossas análises. A realização de análise documental – tais como: Plano de curso da formação "Cultura Restaurativa e suas Práticas", o Relatório de Execução desta ação, bem como o Sistema de Proteção Escolar (SPEC) e os documentos que lhe estão vinculados, tais como o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SEESP, 2009a), e as Normas Gerais de Conduta Escolar (SEESP, 2009b), forneceram subsídios à pesquisa, aprofundando nossa compreensão acerca dos princípios norteadores das políticas de prevenção e combate à violência no ambiente escolar e da justiça restaurativa, elaboradas e executadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

Nossa expectativa é que ao investigar a história oral de vida de professores da rede pública de Campinas-SP, nossas análises apresentem elementos que contribuam para a reflexão acerca do modo como a justiça restaurativa tem sido implementada enquanto uma política de Estado orientada à prevenção da violência escolar, para que seja conduzida de modo a favorecer sua incorporação na prática docente e o arrefecimento de tais situações neste lócus, como também colaborar para formar os sujeitos para o exercício ativo da sua cidadania, como condição para a consolidação de uma educação voltada para atendimento dos pressupostos contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Sua relevância consiste em ser este um tema que tem mobilizado a comunidade educacional e a sociedade, não só tendo-se em vista a compreensão do fenômeno social da violência escolar e de suas consequências no interior das instituições escolares, mas, sobretudo, pelo próprio conteúdo desta política e a forma pela qual está sendo executada. Consideramos, portanto, esse contexto propício à reflexão sobre o funcionamento da justiça restaurativa no espaço escolar, refletindo em que medida contribui para a formação dos sujeitos no exercício ativo da sua cidadania, para a construção de uma cultura democrática e, consequentemente, sobre o papel da educação, enquanto instância fundamentalmente

conectada à essa tarefa.

Com base no exposto, apresentamos o que foi feito em cada etapa desta investigação, cuja estrutura foi do seguinte modo organizada:

1. História oral de vida dos professores – Apresentamos aqui as entrevistas transcriadas, a partir dos textos analisados e validados pelos professores-colaboradores desta tese, nas quais narram as suas trajetórias de vida.

2. As narrativas dos professores: um mosaico e seus traçados constelares – Buscamos explicitar o que nos levou a analisar as entrevistas por meio do conceito de constelações de Walter Benjamin (2011): em função da sua ocorrência nas narrativas dos professores, elencamos e agrupamos os principais temas abordados pelos entrevistados por meio da organização dos constructos em traçados constelares, buscando analisar os que estavam diretamente vinculados à pergunta de corte da pesquisa. Discorreremos, de maneira esquemática, sobre o que foi feito em cada um dos traçados constelares:

2.1 "Trajetórias errantes" – Aqui ocupamo-nos com a apresentação dos professores participantes da pesquisa, evidenciando em seu percurso o encontro com a docência, o modo como interpretam seu exercício na atualidade, e as interferências do contexto no qual exercem seu ofício (organização da escola, comunidade, entidades da administração pública). Com esse intuito, as análises de Dubar (2005), Lüdke e Boing (2004), Chies (2010), Brandão e Pardo (2016), nos ajudaram a interpretar as questões trazidas pelos professores em suas narrativas.

2.2 "Direitos Humanos e Justiça Restaurativa" – Uma vez que não se pode falar em direitos humanos e justiça restaurativa fora de um contexto preciso, como estão situadas estas questões em um país como o Brasil? Objetivando oferecer em panorama seu surgimento, seus objetivos e os deslocamentos operados para sua consecução no contexto brasileiro, examinamos os direitos humanos e a justiça restaurativa a partir da análise dos livros considerados paradigmáticos, cotejando sempre com as narrativas dos professores, com as legislações pertinentes, com a análise documental, e também com os estudos e pesquisas mais recentes desenvolvidos sobre o nosso objeto de pesquisa, cujas análises foram do seguinte modo organizadas:

2.2.1 “Sobre os direitos humanos: a crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos e a constituição da esfera pública” – Nesta, ocupamo-nos em apresentar a crítica de Hannah Arendt (1994; 2010; 2012) aos direitos humanos e a associação por esta autora estabelecida entre a despolitização dos sujeitos e a dissolução do espaço público no contexto dos regimes totalitários, cuja existência (desse espaço público) considera como condição para a democracia. Com base em seus argumentos, buscamos evidenciar que nunca houve uma esfera pública, no sentido arendtiano do termo, entre nós.

2.2.2 “Sobre a democracia brasileira” – Com o intuito de indicar que a ausência de uma esfera pública no Brasil deve-se à fatores históricos concretos que comprometem o pleno estabelecimento do Estado Democrático de Direito, recorremos às célebres análises realizadas por Holanda (2014) na década de 30. Em função das limitações de tempo, uma análise detalhada de toda a literatura que se produziu a este respeito seria inexequível, mesmo que me limitasse às revisões da sociologia, de modo que optamos pelo uso de algumas análises mais contemporâneas para fazer um contraponto à argumentação buarqueana, tais como Freire (1967), Chauí (2014) e Souza (2015).

2.2.3 “Sobre o papel da educação: entre a legislação e a prática” – Pretendemos mostrar que embora as legislações educacionais atribuam um papel de destaque aos direitos humanos e conferem ao ato educativo a responsabilidade em promover a formação para o exercício da cidadania, como elemento central para a construção de uma cultura alicerçada nos ideais e valores da democracia, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos, na prática, essa tarefa é comprometida pela conjuntura histórica na qual está inserida, de modo que a escola termina por reproduzir a assimetria, a diferença e a desigualdade em seu interior. Além do já mencionado Freire (1967), os seguintes autores foram mobilizados neste capítulo, a saber: Santos (2013), Schilling (2012), Bobbio (2004), Sacavino e Candau (2008).

2.2.4 “Sobre a justiça restaurativa: a legislação e o contexto educacional” – Apresentamos a legislação relativa à justiça restaurativa no Brasil e no contexto educacional, bem como os projetos executados em âmbito nacional e a analisamos em seus aspectos principais. Para tanto, valemo-nos da argumentação de inúmeros autores, prioritariamente, destacamos: Quintana (2010); Melo, Ednir, Yasbek (2008); Slakmon, Vitto, Pinto (2005); Oxhorn, Slakmon (2005).

2.2.5 “Uma incursão conceitual pela justiça restaurativa” – A partir da narrativa dos

professores acerca do modo como se apropriaram dos princípios da justiça restaurativa no contexto específico de suas práticas, problematizamos sua implementação em âmbito escolar na dialogia instaurada com Michel Foucault (1990; 1994; 1995; 1997; 2003; 2005; 2006; 2008a; 2008b; 2010; 2011; 2014a; 2014b; 2014c; 2015a; 2015b), Larrosa (2008), Veiga-Neto (2008), e Duschatzky (2012).

2.3 "Violência e violência na escola" – Buscamos aqui analisar como as diversas formas de violência e violações de direitos ocorridas no espaço escolar desestabilizam a escola como um espaço de produção e transmissão de conhecimentos e o modo como repercutem na trajetória de vida dos professores entrevistados, a partir do exposto em suas narrativas. Com vistas à efetuar um enquadramento conceitual mais elaborado acerca dessas questões, um conjunto de autores foram utilizados, dentre os quais: Dubet (1997, 2003, 2004), Abramovay (2002, 2005, 2016), Sposito (1996, 2008), e Charlot (1997, 2002, 2005).

Nas **Conclusões**, delineamos algumas considerações acerca das questões elencadas na investigação, buscando evidenciar os principais resultados encontrados e suas relações com a pergunta da pesquisa.

Doravante, apresentamos as histórias de vida dos 17 professores entrevistados a partir dos textos por eles analisados e validados.

1. HISTÓRIA ORAL DE VIDA DOS PROFESSORES

Entrevista: Jonas

Duração: 01:02:46

Entrevistei Jonas na cantina da escola, por sua própria indicação. Entre uma interrupção ou outra de alunos curiosos com a minha presença ali e sobre o que estávamos fazendo, apresentou de maneira bastante contundente a maneira com a qual enxerga a escola e seu ofício. No momento em que lhe entreguei a sua história oral de vida, recebeu-me e com a franqueza que lhe parece ser habitual, olhou alguns trechos do documento em suas mãos e disse-me que não a leria, que estava sem saco e que pelo pouco que havia visto, o documento refletia seus pontos de vista e que isto era suficiente. Insisti, mas não obtive êxito. Firmou o termo de consentimento e despediu-se de mim com um abraço e o desejo de sorte na pesquisa.

A minha história de vida se mistura com a minha história de trabalho de uma certa forma também. Eu sou gaúcho, sou de uma cidade que fica no interior do Rio Grande do Sul, no extremo sul. É uma cidade marítima. Nasci lá em 1977, eu tenho 38 anos. E durante grande parte da minha vida eu morei com a minha avó, na verdade, meu pai... minha mãe se separou do meu pai quando eu tinha 11 anos. Minha vida inteira eu sempre gostei de artes, eu sou professor de artes hoje. Por isso que eu falo que a minha vida profissional tem a ver com a minha vida pessoal, porque eu sempre gostei de desenhar, sempre gostei de pintar, eu sempre fui muito visual, arte visual é uma coisa que sempre me chamou atenção. Na verdade, eu não queria ser professor. Eu não sei o que eu queria ser, eu queria trabalhar com desenho, ponto. Eu tinha cinco anos de idade eu sabia que eu queria trabalhar com desenho, mas o que, em que isso implicaria, eu não sabia. E lá na minha cidade tinha uma escola que era uma escola parte estatal, parte privada. A estrutura era privada e os professores eram cedidos pela Prefeitura. Então era muito bacana porque era tipo um conservatório de arte, dança, música, pintura, desenho, escultura, todas as áreas das artes tinham naquele espaço, um prédio lindo, antigo. E era barato. Eu venho de uma família pobre, que não tinha muita condição e para eu poder estudar tinham que ser lugares assim, era um lugar barato e que tinha um excelente ensino. Aí eu fiz o curso de desenho lá, era um curso de três anos, eu fiz três vezes o curso de desenho, foi meio louco isso. Lá você tinha a escola para crianças e depois tinha para adolescentes e adultos. Então eu fiz três anos, da quinta à oitava série lá, depois eu refiz o

curso porque eu queria estudar desenho e não tinha mais onde fazer. Então eu já sabia o curso, eu refiz o curso três vezes. Uma coisa meio louca isso. E durante a Universidade eu refiz o curso também. Aí eu falei assim, 'bom, vou fazer faculdade de Artes'. Lá na minha cidade tem uma Universidade Federal chamada FURG, a menina dos olhos da Universidade lá é o curso de Oceanologia. E tem um curso de Arte que é ligado ao esquecimento, assim, lá no fundo. Não tinha nem pavilhão direito na época. Só que não era Arte propriamente dita, era Licenciatura em Artes, aí que eu caí na Licenciatura. Apesar de ser um curso muito mais voltado para o Bacharelado, com pinceladas de Licenciatura. E eu com 26 anos... era um curso de cinco anos, eu parei no quarto ano, voltei, antes de concluir o quarto ano eu mudei para Minas Gerais, fui casar. Eu fui para Minas Gerais e parei os meus estudos achando que eu iria conseguir uma transferência para a Federal de Minas Gerais. Porque antes de me mudar para Minas Gerais, eu fui até a UFMG para saber como que era o acesso, as disciplinas. Tinham alguns requisitos e eu tinha todos, tinha que ser do interior, mais do interior do que eu impossível, tinha que ter mais de 30% do curso concluído, eu tinha, e a documentação em dia, e tinha que ser de Federal, e eu tinha todos os pré-requisitos. Só que quando eu mudei para Minas Gerais, em novembro de 2003, o processo seletivo começaria em 2004, janeiro de 2004, e o meu calhamaço de documentação. Ementas, uma paulada de coisa, todos tinham data de outubro e eu chego lá, por causa de greve não sei do quê que teve lá, eles exigiam que toda a documentação tivesse data de dezembro e eu fiquei sabendo isso em dezembro, seria impossível conseguir toda a documentação novamente. Tentei, não consegui entrar, aí eu fiz vestibular para entrar de novo, não consegui entrar. Até que eu consegui entrar na UEMG. Lá estudava design, porque em termos de Artes, ela é referência no Brasil. Só que engraçado, lá eu entrei também no curso de licenciatura em Artes. Era o mesmo curso que tinha lá no sul, só que as grades eram opostas. Enquanto o curso lá no sul era um curso de Bacharelado em Arte com pinceladas de Licenciatura, lá na UEMG era o contrário, era um curso de Licenciatura mesmo, com pinceladas de Arte. Então, por exemplo, eu tive quatro anos de desenho lá no sul, na UEMG eram dois semestres. Em compensação eu tinha uma cadeira de Licenciatura lá no sul, e tinham oito em Minas. Eu tive Prática de Ensino de um a oito, Didática de um a oito. Que mais tinha? Psicologia da Educação as mais variadas possíveis. Todas as matérias da Licenciatura eu fiz. Desenho, eu tinha Desenho Geométrico, Representação Tridimensional... era desenhar parafuso, em um curso de Artes? Para quê? Então todas as matérias chatas eu tive que fazer. E o mais engraçado, eu entrei por transferência, porque enquanto eu não conseguia transferência, eu fazia a minha rematrícula lá no sul, então eu não perdi o vínculo lá, eu fazia a matrícula e trancava para manter o vínculo,

aí eu consegui a transferência. Só que teria sido mais fácil eu ter entrado na Universidade e ter feito o curso de novo do que tentar adequar as grades. Foram malabarismos. E demorei muito tempo para completar a minha formação por causa disso. Então eu dou aula, sem contar os estágios, desde 2010, antes disso eu trabalhei em outras coisas para poder me manter. Mas aí eu comecei a dar aula e eu gostei. Eu era concursado em Minas, na rede estadual de Minas. Eu pedi para sair. Um belo dia eu estourei. Por que assim, o professor de Arte, ele tem um probleminha lá em Minas, tem parecido aqui também, mas não é tanto. Mas, por exemplo, eu acredito que, pelo menos o meu terror, e imagino que para maioria dos professores, é o diário de classe, é terror, para mim é terror, é terrorismo, horrível, tenho pavor de diário de classe, porque eu sou uma pessoa muito desorganizada. E lá em Minas eu tinha 32 diários de classe, porque lá era uma hora aula por turma. Então para você ter um cargo de 32 aulas, você tem que atender 32 turmas. Eu tenho pavor. Um belo dia a Secretaria da Educação mandou um ofício dizendo que a escola deveria inserir no sistema as notas em três semanas, a escola deu para os professores uma semana. Uma pessoa que tem 32 diários é impossível, não é humano isso. E eu fui negociar com a direção da escola, 'ó, vocês me dão uma semana, o Estado dá três e eu dou duas semanas, em duas semanas eu entrego tudo', 'não, porque você não pode', 'mas olha só, professor de Português tem cinco aulas por semana, ele tem seis turmas, eu tenho 32', 'e você vai levar uma advertência não sei do quê', 'então tá, eu vou levar uma advertência, então eu vou levar uma advertência bem dada', se for para levar advertência, vou levar advertência. Peguei os 32 diários e levei até a direção e 'querem fazer, façam vocês, está aqui, eu não vou fazer'. Aí eu pedi para sair. Pedi para sair, não queria mais aquilo. Pedi exoneração do Estado e fiquei desempregado. Só que como eu desenho, eu comecei a trabalhar como ilustrador e como desenhista *freelancer*. E eu não tinha nada em Minas que me prendesse lá, estava parado, meus amigos estavam em São Paulo, na cidade de São Paulo, estava todo mundo ou no Rio Grande do Sul, ou em São Paulo, tipo, 'o quê que eu estou fazendo aqui? Nem emprego eu tenho mais'. Um belo dia, 'bom, se eu vou trabalhar com ilustração, eu vou trabalhar onde tem mais campo, então eu vou para São Paulo', abri minha casa e falei, 'povo, leva', literalmente isso, 'leva', me resumi a quatro malas, vendi pouca coisa, geladeira, fogão, as coisas maiores eu vendi, mas eu dei tudo, toalha de rosto, almofada, toalha, deixei a casa vazia. Entreguei a casa, quatro malas e vim para São Paulo. Fui morar em uma pensão em São Paulo na Vila Mariana, até que apareceu um negócio do concurso para entrar aqui no Estado, fui fazer. Sem expectativa nenhuma, tanto que eu escolhi Campinas assim, uni-du-ni-tê. Sério, fui escolher assim no mapa. Aí Campinas, vou ficar em Campinas. Eu não conhecia nada de Campinas, nada. Vim para Campinas, acabei passando, me

chamaram, eu conhecia só a rua da rodoviária, ali a André de Neves, aquela volta ali, mais nada eu conhecia de Campinas. Aí me chamaram, eu vim morar... E eu escolhi essa escola sem saber. Eu pensei, 'bom, já que eu vou começar do zero em uma cidade, eu vou pegar uma escola que me ofereça o maior número de aulas possível'. E essa daqui que oferecia o maior número de aulas, daí eu vim trabalhar. Eu não sabia onde era, não sabia de nada. Durante a designação de aulas lá, eu olhei na lista e falei, 'eu quero essa'. Depois eu vim aqui conhecer a escola. E eu acho que tive sorte, a escola aqui é uma escola boa, tem problemas como qualquer outra escola, como qualquer outro lugar, mas ela tem uma estrutura boa, a direção/coordenação são muito bacanas. Eu sou muito bem acolhido aqui. Sobre a Justiça... eu acho que é uma coisa que a gente como professor assim, a gente brinca muito com isso em sala de aula, porque você é quem manda lá dentro, dentro da sala de aula você é o juiz, 'professor, quero ir no banheiro', aí você tem que pesar, 'bom, ele já foi no banheiro hoje, três vezes, não vou deixar ir', é poder de professor, é quase como poder de síndico. Não influencia tanto na vida, mas é poder, você exercita um certo poder dentro de sala de aula. E junto com o poder tem essa questão, justiça e injustiça, você pode ser justo com um e injusto com outro. Eu procuro ser justo na medida, matematicamente falando. Por exemplo, 'ah, você já foi no banheiro hoje uma vez, então você não vai mais. Você vai'. Entendeu? Ou então, sei lá, quando um vai e o outro volta. Você tem que brincar com isso. Mas eu acho que justiça é uma coisa muito relativa, é como Arte, depende de como você vê. Sabe, a Arte só existe se tiver expectador e segundo a vivência desse expectador, o que pode ser Arte para você, não é Arte para mim, e vice-versa. Tinha uma professora aqui que ela fazia artesanato, para mim artesanato não é Arte, artesanato é coisa de artífice, é trabalho manual! É terapêutico? É. Mas não expressa, então não é Arte, para mim não é Arte, não expressa, não é Arte. A mesma coisa é a justiça. A justiça, ela depende de como você olha, eu posso estar sendo injusto com você naquele momento, mas para o outro, não. Eu acho a justiça muito relativa. Depende do que você fez, se eu vou te punir, se eu não vou te punir. Na verdade as pessoas têm essa questão da justiça muito como punição e eu acho que ela não é punição, a justiça, ela é organizacional assim, ela organiza, a justiça organiza ideias. E você tenta aplicar isso em sala de aula, na minha vida eu tento aplicar isso também. Então depende de como você vê. Aí tem uma outra questão. Por exemplo, a minha mãe se separou... mesmo sem entender, eu sempre procurei ter um senso de justiça, tentei ter isso, sem saber o que era. Eu acho que justiça passa muito por você se colocar no lugar do outro, é isso que eu sempre tentei fazer. Então, minha mãe quando se separou do meu pai eu tinha 11 anos. Minha mãe chegou assim para mim, 'ó, mamãe arranjou um namorado e eu vou morar com ele', aí ela perguntou para mim, 'como é que você

se sente com relação a isso?', falei, 'você está bem? Você está feliz?', perguntei para ela, 'estou', ela falou, 'então tá, legal, de boa. Vai nessa'. Aí ela perguntou com quem eu queria morar, se eu queria morar com ela ou se eu queria morar com meu pai, eu falei, 'não, eu quero morar com o meu pai', ela perguntou, 'por quê?', 'porque tu vai ter um namorado lá com você, meu pai vai estar sem ninguém'. Então eu tenho que ficar com o meu pai. E eu acho que isso é um senso de justiça meu, sabe? É tentar equilibrar as coisas. Eu acho que eu fui justo com o meu pai e fui justo com a minha mãe também, eu não condenei a minha mãe por nada. Mas eu sabia que meu pai ia ficar sozinho, então para não deixar ele sozinho, eu fiquei com o meu pai, mesmo querendo ir com a minha mãe. Eu já ouvi o seguinte de uma pessoa, 'você faz o que da vida?', 'eu sou professor', 'tá, mas e trabalho, você não tem?'. E a pessoa falou isso de uma forma séria, ela não falou brincando comigo. Aí eu me sento discriminado. Eu acho que a profissão de professor, ela é completamente discriminada mesmo. Porque você é professor, você é vagabundo, você é professor porque você não teve escolha, você é professor como uma última opção, ou como um bico. Nada mais deu certo então vou dar aula. Ser professor é bico. Eu acho isso terrível! E o próprio professor faz isso com ele mesmo. Ele se discrimina, ele não se valoriza. Eu não me valorizo às vezes por causa disso também, sendo honesto. Às vezes eu penso, 'nossa, vou ter que trocar de profissão', eu já pensei muitas vezes isso. Você recebe o contracheque, você olha, 'meu Deus do céu, o que eu vou fazer com isso?' Mas, ao mesmo tempo, em sala de aula é muito gostoso, às vezes. Às vezes. Mas só que é um às vezes que vale por muitos dias. Por exemplo, eu fiz um trabalho agora com os meus alunos do primeiro ano, eu dei temas para eles, eu dei quatro temas, comunidade, família, água e terra, eles tinham que fazer um trabalho em Artes, tinham que abstrair, criar alguma coisa em Arte com esses temas. E criar um projetinho e fazer o trabalho em Artes. A menina, ela fez um negócio sobre comunidade, ela desenhou o mapa da comunidade dela, as ruas, e no lugar das casas, ela colocou cadeados, como se os cadeados fossem as casas trancafiadas. Aí você começa a abstrair em cima disso. Quando você vê um aluno seu fazendo e tendo essa leitura... Teve outra menina, ela queria falar sobre nascimento, ela pegou um balão, cortou o balão, colocou um sapatinho de bebê lá dentro, e você tinha que fazer nascer. Uma outra queria falar de água, ela pegou uma jarra e copos, com canudinhos e tudo mais, e encheu de terra e saiu oferecendo para o povo. Para falar da falta d'água, sabe? Então quando você vê esse tipo de trabalho, esse tipo de abstração, esse tipo de pensamento nos meninos... Vale a pena, esse tipo de trabalho bem feito. Mas em compensação, hoje o menino me ofereceu um trabalho sobre as 'abóboras romanas'. Isso me dá um problema. Sobre a justiça dentro da escola... Têm duas, têm duas justiças. Na verdade tem três justiças dentro da escola, simultâneas. Na verdade são

quatro, se você pensar. Você tem a justiça do aluno para com o aluno. Do aluno para com o professor, da direção para com o professor e da direção para com o aluno, porque são quatro níveis de poder aí. Tem o poder do aluno com o aluno, você tem o poder da direção com o aluno, você tem o poder da direção com o professor e do professor com o aluno. Então nesses poderes, cada um tem uma justiça diferente. E ainda tem um outro poder, eu vejo, tem o poder de Deus, como eu chamo, que vem lá da Diretoria de Educação, o poder, aquela justiça da Diretoria de Educação. E que às vezes não é justa. E essas relações são truncadas, truncadas, truncadas, truncadas. Exemplo, eu sou injusto na escola quando eu tenho que aprovar um aluno e esse aluno não tem condição de passar e eu tenho que passar ele por uma orientação da Secretaria Estadual. Isso é injustiça, não é? São injustos comigo quando eu tenho que fazer coisas que eu não quero, me sinto prostituído. Passar o aluno de novo. Já passei uma vez, vai passar novamente. Isso é uma coisa que me mata. Aí são injustos comigo porque se eu tenho muita nota vermelha no meu diário, eles vão me chamar atenção, mas aquele aluno não tem condição de passar e o meu zero vira cinco. Isso é prostituição para mim, eu me sinto agredido moralmente. Injustiçado, entendeu? Quando eu passo um aluno e ele não tem condição de passar eu me sinto injustiçado porque despreza toda a minha avaliação, todo o conhecimento que eu adquiri dando aula e aprendendo na faculdade, todo o meu curso de licenciatura, ele foi para o lixo. Eu sinto que não precisam de mim na sala de aula, só estou ali meramente como babá de 30 alunos, eu tenho que mantê-los dentro de sala de aula, só isso. E isso eu acho um absurdo, isso eu me sinto injustiçado. Como que você atribui uma nota? Hoje de manhã apliquei um trabalho no segundo ano. Eu queria que os alunos, eles entrassem na minha pele dando aula. Aí eu passei trabalho... eu dei temas para eles, cada aula era um grupo de alunos que pesquisariam um tema e dariam uma aula, eu não queria fazer seminário, eu queria que fosse aula mesmo ali, chegar em sala de aula, ele ia fazer chamada, bonitinho lá, brincar de professor, eu sentei nas cadeiras do aluno, eu deixei minhas coisas para eles lá. Aí eu fui preparando eles durante um mês e meio para isso, eu expliquei, ‘o trabalho tem que ser a pesquisa, plano de aula que você vai dar, você me procura e eu ajudo você a montar o plano de aula, tem que ter uma obra de arte que você vai ter que pintar, você vai escolher um dos temas que você tem aí e você vai ter que redigir três perguntas para aplicar para a turma e essas perguntas vão ser avaliadas também sobre o seu tema’. Isso para a turma inteira. Uma chega lá assim, ‘eu não fiz porque não quis fazer’. E aí? O outro grupo se apresentou, escreveram um texto na lousa, falaram das ‘abóboras romanas’, e se você visse o que me entregaram... Me entregaram uma folha rasgada ao meio, amassada, como trabalho. Aí você diz o quê? Eu me sinto injustiçado, eu me sinto desprezado como profissional. Antes de

propor a atividade eu pergunto para a sala se eles querem fazer aquela atividade, justamente para não ser injusto. Eu falo, ‘olha, eu tenho que fazer uma atividade com vocês porque eu preciso avaliá-los’, eu dou duas opções de avaliação e ainda pergunto se eles têm uma outra proposta, eu sempre deixo aberta a discussão em sala de aula. Eu acho que dessa forma eu sou justo com eles porque a aula também é deles, o aluno faz a aula junto com o professor, a aula não é minha, a aula é do aluno, eu sem o aluno eu não sou ninguém, eu não existo sem o aluno em sala de aula. E ainda assim, foi uma coisa que eles escolheram, que eles aceitaram e ainda não rola. Aí você vai na direção e você mostra para a direção o trabalho, ‘ah, é assim mesmo, não é? Ah, que pena’. Ou, por exemplo, se eu fosse tomar no cu todas as vezes que um aluno me mandou tomar no cu... É uma falta de respeito, tomar no cu sai como se fosse água da boca deles. Na minha época, o professor entrava em sala de aula a gente levantava e dava boa tarde e sentava de novo, era isso. Hoje eu tenho que chamar os alunos para entrar em sala de aula, bateu o sinal, eles saem, tem que buscar e você é cobrado pela direção por isso, por ‘N’ coisas, você tem que vencer conteúdos, tem que adestrar aluno. Isso é injusto com você, eu não sou pago para isso, eu sou pago para ensinar. Eu acho que nem para ensinar eu sou pago, eu sou pago para guiar. Eu acredito que o conhecimento constrói, eu não passo conhecimento para o aluno, eu passo caminhos e ele constrói conhecimento, eu acredito nisso. Eu sou pago para isso, eu me formei para isso. E eu chego aqui e sou desprezado. Eu acho que a justiça passa por essa questão de desprezo, muitas vezes a direção despreza o professor e despreza o aluno. E a gente também, como professor, muitas vezes o professor despreza a direção, às vezes, despreza o aluno. Eu tenho aluno que cospe na minha cara. Qual é a vontade que você tem de dar aula? Eu acho que o sistema é muito injusto comigo. Eu não fui preparado para isso, eu não sou pago para isso, eu sou pago para dar aula, não para ser babá de aluno. Essa é a injustiça que eu vejo, além do meu salário que já é prova de injustiça. E eu sou cobrado o tempo inteiro, eu tenho que fazer um plano de aula semanal, um plano de aula anual. Eu não posso faltar, eu não posso adoecer. Entendeu? Se eu fico doente, não posso tirar dois atestados por ano, por mês, não posso. É muito peso. Isso eu acho que é injusto. E é injusto com o aluno porque eu, indiretamente, passo essa frustração, é muito bonito dizer, ‘ah, o aluno não tem culpa, você é professor, você é imparcial’. Existe isso? Existe parcialidade? Então tá, eu estou com dor de dente, eu vou sorrir em sala de aula? Não. E eu acabo sendo injusto com ele muitas vezes. É nesse nível que eu vejo essa relação de justiça, ou melhor, de injustiça. A escola é muito injusta tanto com o aluno, como com o professor, como com a direção também, que ele é cobrado. Eu acho que a Secretaria da Educação, ela é injusta com a direção da escola, com o professor e com o aluno. Uma reação em cadeia. E quem sofre mais

no final das contas é o aluno, é o aluno. Eu acho que na escola tem duas coisas que eu não gostaria de ser: uma é aluno, e outra é supervisão, eu não falo nem a direção, falo a supervisão, porque a supervisão leva pancada da direção e do aluno, eles fazem isso. Eu vou procurar quem aqui na escola? As supervisoras. O aluno vai procurar quem? As supervisoras. A direção vai procurar quem? As supervisoras. E o aluno recebe tudo isso e ele revida de uma certa forma. Porque esse é um jogo de bate e volta. Eu acho que é aquela coisa do olho por olho, dente por dente. É muito olho por olho, dente por dente. Só que fica todo mundo cego e desdentado, a escola está cega e desdentada por causa disso, é uma agressividade gratuita o tempo inteiro de todos os lados, é um clima hostil, é hostil. Eu tento brincar em sala de aula, eu falo bobagem, eu deixo a aula livre, eu converso com os alunos, eu ponho música, eu posso fazer, até por que a minha disciplina, ela, de uma certa forma, ela é mais maleável, mas ela perde um pouco de respeito, por isso também. Eu acho que o aluno prefere muito mais estudar para Matemática do que estudar para Arte, não é? Tem menos respeito do que as outras disciplinas. Acho que Arte e Educação Física são duas disciplinas muito... O que é injusto também. Então eu acho que a gente vive em um clima hostil. Então é um clima injusto o tempo inteiro, ou eu sou muito pessimista? E o pior de tudo, o pior de tudo... é que eu gosto! Assim, o público que eu gosto de dar aula não é esse, eu gosto do público maiorzinho do Ensino Médio, eu prefiro. Porque a Arte no Ensino Fundamental ela é muito mais sinestésica, ela é muito mais lúdica, você não trabalha tantos pensamentos quanto você trabalha Arte no Ensino Médio, e eu gosto de trabalhar pensamento. Não sou da Filosofia, mas eu gosto de trabalhar pensamento. Eu vejo a Arte na escola, a minha função aqui não é produzir alunos artistas, eu não quero fazer um aluno artista. Não é fazer um aluno artista, é fazer um aluno crítico. O tempo inteiro. Aqui, essa escola principalmente, ela tem um problema muito sério de leitura, de interpretação, seríssimo, seríssimo mesmo. E a Arte, eu acho que a Arte, ela entra para complementar todas as outras disciplinas. Eu posso trabalhar Arte em qualquer disciplina que eu quiser. Desde a Biologia, passando pela Matemática, pelo Português, pela História, qualquer coisa. E eu acho que eu posso, eu tento fazer isso, trabalhar essa questão... eu não sei se é interdisciplinar, mas eu sigo uma missão particular aqui nessa escola de auxiliar o aluno na interpretação, na leitura. Eu acho que é isso que eu assumi aqui nessa escola, porque eu vejo que ela é muito carente disso, muito, muito, muito mesmo. Para tudo. A escola, ela é injusta o tempo inteiro, porque esse modelo de escola é injusto. O poder do professor, sabe? Exercer, exerce o que é necessário. Mas a educação tem que ser construída com o aluno, não é? O aluno tem que buscar o seu conhecimento, o professor está ali para mediar, orientar talvez, mas o professor está um patamar acima do aluno, isso é injusto, isso é

injusto com eles. O professor tem que estar no mesmo nível o tempo inteiro, porque eu aprendo como eles, eles aprendem comigo. Eu gosto de vir aqui na hora do recreio e conversar com os alunos, eu sento com eles, eu bato papo, eu converso, eu tenho grupo do 'whatsapp' aqui com eles. Eu estou aqui para isso, entendeu? Para estar junto com eles. Eu acho que dessa forma você acaba sendo menos injusto. Mas o sistema da escola, ele é injusto como um todo, ele é opressor como um todo, o aluno se sente oprimido, porque ele não faz o trabalho de Artes porque ele quer aprender Artes, ele faz o trabalho de Artes porque ele quer passar, porque ele tem medo de rodar na disciplina, isso é injusto, porque é por medo, é um adestramento por medo, a escola impõe esse medo no aluno. Nada mais natural do que ele se impor, do que ele expressar esse medo de forma violenta contra o professor, a gente aqui é inimigo, a gente aqui é opressor, eu oprimo o meu aluno, a escola oprime, a escola é opressora como um todo. Então se ela é opressora, ela é injusta, não tem justiça. Acho que todo esse sistema escolar, ele deveria ser desconstruído por completo. Agora, não sei como, fazer o que depois, não sei, aí é uma outra coisa a pensar... ou você faz um sistema opressor mesmo, professor depositário da educação, volta à década de 30, é opressor mesmo, palmatória, ou vamos assumir o que a gente é, não essas coisas mascaradas, 'ah, nós somos libertários, nós somos isso, somos aquilo, somos inclusivos'. Inclusivo? Fala a verdade, é inclusiva a escola? A escola, ela é muito inclusiva, ela pega todos aqueles alunos com problemas cognitivos e colocam todos em uma sala e 'se virem'. Isso é inclusão? Eu estou excluindo o aluno. Ou então eu pego o aluno com problema cognitivo e coloco ele em uma sala de pessoas que não tem problemas cognitivos, a sala vai excluir esse aluno. Então eu acho que a escola não tem justiça nenhuma com ninguém, comigo, professor, ou com a direção, ninguém. Então todo o sistema é opressivo. No mundo do curso? A justiça restaurativa sim, restaura. Lá no curso funcionava muito bem. Mas acho que cada caso é um caso. Dependendo da pessoa, você chamar para conversar, você deparar ela com o problema dela e fazer ela pensar, sabe? O que eu aprendi da justiça restaurativa é, não vamos fugir dos problemas, o problema está aqui e você mostra para o aluno, para quem for, para mim mesmo sabe, você mostra, o problema está aqui, ok. Nós temos isso. O que nós vamos fazer com isso? É encarar a coisa de frente. O que eu entendi da justiça foi isso, básico, é você encarar as coisas de frente e você trabalhar isso de forma que vá trazer um aprendizado. Funciona, funciona, funciona. Mas depende do público, depende da pessoa que está aplicando. Eu não vou te falar que vai funcionar 100 vezes, tipo, todas as vezes. Tem uma menina que ela cuspiu na minha cara, aí eu fui tentar fazer justiça restaurativa com ela, cuspiu na minha cara de novo. Por quê? Porque ela tinha problemas sérios. Entra aqui sai, por aqui. Aqui na escola tem muito disso, tem muito conflito,

‘ah, fulano falou’, ‘fulano me bateu’, ‘fulano isso’, ‘fulano aquilo’. É muito engraçado que eles mesmos se restauram, sabe? Tipo, eles estão se matando aqui hoje... amanhã estão de boa, estão conversando. Isso sem uma mediação necessariamente, é o que acontece entre eles, entre eles mesmos é resolvido. Por isso que eu digo: tem a justiça dos alunos e a justiça dos professores. Eu acho que o mediador na escola ele é visto muito mais como um opressor do que como um mediador. Pela questão da autoridade, a autoridade reprime, oprime, dá medo. Pensa Deus aqui agora na sua frente. E aí? Você sabe que Ele vai fazer assim... você vira pó. O poder dá medo, você estar diante de quem tem poder, dá medo. É uma espécie de temor piedoso, aquele temor reverente. É o temor do juiz, você sabe que se você falar alguma palavra fora do que ele espera ouvir, você pode ser preso por desacato a autoridade. Então o mediador da escola, ele tem o poder de te suspender por uns dias, de colocar de castigo, etc. O mediador não pode ser assim, a pessoa tem que ter confiança na mediação. E na escola isso ainda está comprometido. Mesmo a mediadora aqui sendo uma professora, mas o cargo de mediador está incumbido de poder. Enquanto o poder não tem que ser dele, o poder tem que ser das pessoas que estão sendo mediadas, porque elas que estão resolvendo o problema entre si. Então acho que eles se mediam sozinhos. A mesma coisa eu, eu tive um atrito com um professor aqui na escola, eu cheguei, ‘fulano, e aí, vamos resolver? Por que você falou aquilo?’, ‘ah...’, ‘ok, eu não gostei tá? Beleza? Joia, você vai falar de novo?’, ‘não’, ‘então tá ótimo, bate aqui’. É isso. É simples, sabe? Então assim, ‘ah, eu vou fazer as pazes com ele porque senão a diretora vai me colocar de suspensão’, isso é uma justiça restaurativa? Não é. Isso é medo. A escola trabalha com medo.

Entrevista: João

Duração: 00:51:03

A conversa com João seguiu fluida, com muito poucas intervenções de minha parte. Aliás, excetuando-se as perguntas de corte, quase não me pronunciei ao longo da entrevista, não senti que havia necessidade. Pude notar sua expressão de contentamento ao ler a sua história oral de vida. Disse-me em um dado momento: você captou até o meu mineirês! Ao final, agradeceu-me e despediu-se de mim colocando-se à disposição para colaborar com o que fosse necessário.

Eu não sou do Estado de São Paulo, sou mineiro, de uma cidade situada na região norte de Minas Gerais, fica bem próxima à Bahia. Vim para o Estado de São Paulo porque meu pai ficou doente e na época, isso foi na década de 1980, 81, o tratamento para ele seria mais viável aqui, em São Paulo, mais especificamente na UNICAMP, em Campinas. Ele sofreu três AVCs. Como eu já tinha alguns irmãos morando aqui, na época eu tinha nove anos de idade, minha mãe preferiu vir morar aqui para nós cuidarmos do meu pai. Após isso, estudei aqui em Campinas, aos 18-19 anos fui para o exército, fui militar por um certo tempo, sou sargento do exército. Logo depois, ainda no exército, eu comecei a estudar, estudei em uma faculdade de origem católica, em Mogi Guaçu, cidade próxima daqui. Estudei Biologia lá, fiquei um certo tempo em uma empresa que trabalha com extração, extrativismo de celulose. E na Biologia a gente mexia com melhoramento de espécies de eucalipto, para fins de produção de papel mesmo. Em 1994 eu conheci uma diretora de escola e em conversa na casa dela, ela me convidou para dar aula de Biologia na escola dela, que estava com ausência de professor, aí cheguei até a escola, ministrei algumas aulas, gostei e não saí mais. Depois disso fiz algumas especializações e estou até hoje na educação. Lecionando Biologia. Mas sempre atrelei outras funções fora da educação, eu sou comerciante, sempre fui comerciante. Sempre fiz alguma coisa alternativa junto com a educação. Quando surgiu a proposta da justiça restaurativa, eu não sabia bem o que era, qual era o objetivo dela. Em conversa com a nossa orientadora, ela foi passando algumas coisas para a gente, explicou qual era o projeto, qual era o objetivo real disso. E durante o período em que nós estivemos juntos, trabalhamos bastante como fazer, realizar esse tipo de prática dentro da escola, algumas práticas. Porque na verdade eu entendo como fazer... aplicar na prática direitos humanos mesmo, até mesmo por conta da minha história de vida, da década de 1980, regime militar, participamos de toda

aquela transformação política da época. Nessa época tem histórias políticas, até hoje eu me envolvo muito com política, sou ativista do Sindicato dos Professores da APEOESP. Por conta disso, também, uma das coisas que me motiva a participar do curso. Então a justiça restaurativa, ela veio mesmo para a gente estar aplicando, seria mais um instrumento para a gente estar aplicando direitos humanos dentro da escola. Que não é fácil. Porque a visão que eu tenho da escola é, tanto da rede municipal, como da estadual. Já fui diretor da rede municipal, já fui diretor, inclusive, dessa rede estadual, agora estou como professor de Ciências. Mas o que nós observamos, por 'N' motivos aí, são violações de direitos humanos, é um em cima do outro. E isso nós presenciamos, nós convivemos com isso, às vezes não sei se é por falta de conhecimento de algumas coisas, nós ficamos naquela mesmice aceitando tudo o que vai acontecendo com essa garotada e para a gente torna-se um negócio animal. E a justiça restaurativa, ela veio para nos mostrar, fazer com que a gente enxergue melhor o ambiente de trabalho que nós estamos. E para tentar melhorar a nossa prática, ou seja, construir um ambiente melhor. Minha história de militância começou na década de 80. Estudei em um colégio aqui próximo, situado aqui na região. E na época, me lembro bem da disciplina, nós tínhamos alguns professores de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, que era OSPB, junto com os de História e Geografia. Então, esses professores, na época do militarismo, eles tentavam passar o que o militarismo fazia de mal para a gente, e esses professores, não só na escola, aliás, na escola muito pouco, porque eles não podiam falar muito. Só que tinham reuniões fora da escola. Como eles moravam na região, de vez em quando eles nos convidavam, avisavam os nossos pais, nossos pais também iam e aquilo que eles não podiam dizer para a gente na escola, eles nos mostravam fora da escola, em outro ambiente. Essas reuniões ocorriam na casa de um deles. Porque como eles eram militantes, inclusive do Partido Comunista do Brasil, então eles ficavam meio que escondidos, na clandestinidade. Mas eles iam nos passando. Então nós participamos das 'Diretas Já', em 1984, a gente era criança, mas todo mundo já tinha uma motivação para aquilo, já sabia o porquê que toda aquela gente estava na rua e o quê que aqueles gritos queriam dizer, o que eles estavam buscando, nós já tínhamos uma noção disso. E isso eu estava no Ensino Fundamental ainda, hein? E de lá para cá nós começamos a participar dessas militâncias para ver se melhora a nossa vida um pouco mais, a vida da população como um todo. Logo depois que eu ingressei no Estado, aí conheci algumas pessoas dentro do Sindicato dos Professores, aliás, alguns deles me reconheceram, amigos de infância e falaram que eram militantes e que eram professores também. Aí me aproximei deles e a partir daí comecei a ter uma militância sindical, militância política, na verdade. E dentro das políticas sindicais a

gente tenta trazer para a escola o quê que está acontecendo, o quê que nós achamos que é violação de direitos, o quê que o Estado tem que fazer para a educação que não faz. Nós tentamos convencer os professores que uma escola não pode estar funcionando da maneira que está, porque tem um déficit de tudo. Porque na verdade quando nós falamos em déficit, nós falamos desde o preparo dos professores, aqueles que já estão na rede, até as formas de contratação, que no nosso entendimento chega a ser sub-humano. E hoje nós trabalhamos em uma escola do Estado de São Paulo que não oferece nada, então, eles ainda continuam com um modelo colonial de educação. Colonial para aqueles que servem aos colonizadores apenas, garotinhos sentados um atrás do outro, nós temos ainda aquela campainha para dizer que a aula acabou, que a aula iniciou, uma coisa voltada bem lá atrás, nós estamos no século 21, com a educação lá do século passado... não tem mais por que. E a nossa luta é para tentar melhorar. E a nossa luta mesmo é com os professores para tentar fazer com que eles enxerguem isso. Só que o maior problema que eu vejo na educação hoje é que as próprias universidades parece que, no que diz respeito a politizar os alunos durante o curso superior, parece que boa parte delas deixaram isso, porque quando nós nos deparamos com situações que nós temos que conversar com os professores para explicar, para falar de qualquer tema que seja de direitos humanos, a impressão que se tem é que se você perguntar no geral alguma coisa sobre direitos humanos, coisas básicas, quando surgiu o ECA, por que que o ECA foi promulgado, por que que ele veio apenas em 1990, se você perguntar alguma coisa relacionada à Constituição Cidadã de 1988, aí nós nos deparamos com profissionais da educação que não têm a mínima noção do para quê que serve isso. Você vê, nós estamos trabalhando em escolas que geralmente os governantes, eles passam que elas são escolas inclusivas, que não sei o que, inclusão social, só que quando você olha na prática, quem está na prática, a gente vê que na verdade não é isso, que ela exclui, ela exclui. Porque não adianta apenas colocar no papel que é uma escola que inclui só que na verdade não prepara, a escola não prepara as pessoas para isso. É até interessante quando esse assunto inclusão chega para as escolas, os professores morrem de medo. Morrem de medo. Mas nós teremos alunos de inclusão, então qual é o medo? A culpa é deles? Não. É porque eles não são preparados para. Eles não entendem como algo que não deveria ser novo, mas é novo, ele não entende que pode se tornar um desafio que vai ser benéfico, ele pensa que não, que ele vai ser massacrado, que ele não vai dar conta e nós nos deparamos com essas realidades. E nós desenvolvemos alguns trabalhos para tentar conscientizar, ‘pessoal, vamos ler isso aqui, vamos pegar experiências de outras escolas para vocês verem que não tem problema nenhum, inclusão não é um bicho de sete cabeças’. Só que existe essa coisa do não, o não existe, o pessoal tem

medo, eles têm medo. E o que nós observamos é que o Governo em si, ao invés de mandar pessoas para estar trabalhando com esses professores, não manda, muito pelo contrário, quando aparece alguém querendo fazer alguma coisa, eles dão um jeito de afastar, 'não, não vai', e é isso que acontece. A escola pública faz isso. O próprio Estado tem uma política de tolher isso dentro das escolas: 'isso não pode', e quando se fala de alguém ligado a um sindicato, aí que piorou. O quê que o governo entende? Não era para entender, mas parece que é inimigo dele, e não é não, nós somos amigos da educação, nós somos professores. O que na verdade um sindicato faz, não é ir contra nenhuma política educacional, muito pelo contrário, se ela vai ser implementada, implantada, ela tem que ser discutida e melhorada. Porque não adianta chegar e jogar para as pessoas e dizer, 'é assim que vai', não é, isso precisa ser discutido, a educação, é muito mais ampla. E nas escolas não tem essa leitura, é muito raro, quando se vai discutir um assunto na educação é muito difícil, é muito difícil. A educação como um todo tem vivido um processo de precarização. Então, quando é colocado assim para a sociedade que a educação é para todos, nós entendemos que ela deveria pelo menos suprir a necessidade dessas pessoas que vão estudar em determinado local, que estarão sendo orientadas ali e, na verdade, não é isso que acontece. Uma das maiores queixas que geralmente eu, em particular, tenho é a seguinte: se você entrar na rede estadual de ensino (que não é só ela, mas eu vou falar especificamente dela porque eu já vi isso em rede particular também), é comum a gente encontrar pessoas ministrando aulas e quando você vai ver a formação da pessoa, não é, nunca passou na frente de uma universidade, nunca estudou para isso. Aí a gente pega várias profissões dentro da educação. Detalhe, não como profissão, como bico, e, infelizmente, isso nós temos hoje no Estado de São Paulo, não é pouca gente não. Não é pouca gente não. Eu chuto por cima, mais ou menos, mais de 70 mil professores. Na rede estadual, estou falando somente da rede estadual. Então é comum você encontrar pessoas com outras formações, por exemplo, enfermeira, em desvio de função. Enfermeira, ela tem o trabalho dela, vem dar aula de Biologia. Aí nós temos o administrador de empresa, ele vem para dar aula de Matemática. Só que nesse contexto tem um problema: a aula não sai. Não sai, porque tem toda a parte didática, tem toda a parte pedagógica que eles nunca tiveram contato. Nunca tiveram. E aí tudo isso vai gerar o quê? A escola por si só já é um local de conflito e quando nós colocamos profissionais que não estão preparados para fazer esse tipo de formação, o que vai acontecer? Os conflitos tendem ao quê? A aumentar, a se agravarem, a se agravarem. E uma das denúncias que nós sempre fazemos é em cima dessas formas de contratação que existem no Estado, porque são contratações precárias. Porque, inclusive, se você pegar o contrato dessas pessoas, você vai ver que elas não têm direito a nada. Então, eles

vêm para pegar um dinheirinho, vão embora. Não tem aquele compromisso, nem o Estado tem compromisso de dar o direito e eles também não cobram, porque para eles não faz parte da vida deles, aquilo é apenas um bico, não é profissão. E aí nós vamos vendo que a educação vai definhando, definhando, definhando cada vez mais e cada vez que o Governo apresenta uma política educacional, ela vem, mas ela vem de forma para destruir... nesse Estado de São Paulo, eu estou desde 1994, e eu não me lembro de uma que eu possa dizer para você assim, 'essa proposta, ela vale a pena, ela vale a pena'. Teve uma sim, minto, aos finais de semana, a 'escola da família', que algumas escolas têm, inclusive, essa aqui. Esse negócio quando começou funcionava que era uma maravilha, só que o Estado tem isso, quando algo começa a funcionar muito bem, eles tiram, tiraram. E era um projeto que funcionava, fazia a escola funcionar. E projetos que visam fazer o quê? Mostrar para a comunidade que a escola é deles, eles vinham nos finais de semana ou mesmo durante a semana para estar fazendo algumas atividades. Quer dizer, eles tomam conta da escola, aquele espaço da escola vira deles, é responsabilidade deles. O Estado tirou. Por quê? Porque a comunidade começa a observar a escola e quem está de fora começa a observar que alguma coisa está errada, 'opa, tem alguma coisa que está acontecendo ali que não condiz, meu filho está ali, mas espera aí, aquele negócio não está muito certo'. Aí começam esses questionamentos. Questionamento vira denúncia, denúncia chega até a Secretaria... e bem antes de chegar na Secretaria, vai chegar na Vara da Infância e Juventude, e quando chega na Vara, que a Vara desce para as escolas para cobrar os responsáveis por isso, aí começam as retaliações. Começam as retaliações. Então essa inércia que o Estado apresenta, que eu não sei se é inércia, eu acho que é má vontade mesmo, é isso que eu entendo que acaba degradando algumas escolas ou a educação como um todo, a educação pública. Então, na verdade, quando me apresentaram o projeto da justiça restaurativa, que até então eu não sabia o que era, aí eu vi a possibilidade de aprender algo e estar praticando com os meus alunos aqui na escola, que a ideia são os alunos, apenas os alunos. Foi isso que no primeiro momento me motivou. E eu achei interessante que começou com um número muito expressivo de professores, inclusive, lá na Vara da Infância e Juventude. Só que em conversa com os colegas, o que acontecia: quando nós saíamos da escola, coincidia que os encontros do curso eram justamente no período em que nós temos aula. Por exemplo, eu dou aula só de manhã, então a maioria dos encontros era nesse período. No primeiro momento, o que acontecia? Nós tínhamos dispensa de ponto para estarmos lá, porque era um conhecimento que estávamos adquirindo para trazer para a escola, socializar com os professores e com todos os pares, todos os envolvidos, essa era a proposta. Só que aí não entendemos porque a primeira coisa veio lá de cima, 'não vamos mais dispensar'. A

justiça restaurativa começou a funcionar, isso eu acredito que tenha começado a incomodar, porque quando você lida com pessoas que não têm muita noção de direitos humanos é uma coisa, quando você começa a passar informações, explicar para as pessoas quais são os seus direitos e os seus deveres também, muda-se alguma coisa, o cenário muda e isso nós entendemos que começou a incomodar. E não sei como que está sendo o discurso, inclusive, de diretores nas escolas, se está fazendo, o quê que eles falam, por que de não ter mais professores na justiça restaurativa. Muito pelo contrário, aquilo ali é show de bola, a justiça restaurativa. O que é passado para os professores é excelente, deveria ter para todas as escolas, para todas as escolas. Só que eu acredito que não é interessante porque o Estado ainda quer aquele professor que vá para a sala de aula, que leve o livro, o aluninho está sentado um atrás do outro, ele entrega o livro e fala para o aluno, 'copia da página dez à página 25', e tá tudo certo, deu 50 minutos. É isso. Quando você começa a questionar, quando você começa a levar conhecimento, quando você começa a mobilizar as pessoas para mudar uma situação, aí ferrou, porque para mudar tem que vir estrutura, para vir estrutura tem que mexer com recurso financeiro, e quando começa a mexer com isso, aí as pessoas, 'deixa como está...', tudo isso que eu estou falando é a minha visão. É a minha visão. E eu acredito que seja isso, porque funcionar, funciona. Precisa? Precisa, é necessário. Justamente por conta dessas violações que nós presenciamos. Até mesmo porque quando a gente fala em direitos humanos, a escola em si, ela não tem um programa para o aluno, você não pega, por exemplo, um professor de História, ou qualquer outra área, pode ser a de Biologia, de Ciências, que vá debater o Estatuto da Criança e do Adolescente com o adolescente, ou com os funcionários da escola, ou em uma reunião com os professores, para a gente debater naquilo ali, o que é que dá para ser utilizado, o que é que não dá. Então aquilo dá uma certa bagagem para a gente fazer esse tipo de trabalho também com os alunos, dizer para eles o que eles podem e o que eles não podem fazer, quais são os direitos deles e quais são os deveres. Ou seja, no meu entendimento, politizar essa garotada, mostrar para ele que a vida não é apenas acordar, vir para a escola, copiar algumas coisinhas e pensar que está tudo certo, não, não é, a vida não é só isso, a vida não é só isso. Têm muitas questões que eles precisam aprender, que eles precisam discutir, tudo relacionado à comunidade que eles moram, a cidade que eles moram, o Estado que eles estão, o País que eles estão, tudo o que acontece no mundo acaba interferindo, por mais simples que o aluno seja, acaba chegando até ele, basta se falar em uma crise mundial que estava todo mundo dando risada. E o que aconteceu com aquele menos favorecido? Está aqui dentro da escola, a gente escuta eles falarem que o pai está desempregado, que não sei das quantas, então tudo acaba chegando até eles. E levando

conhecimento até eles, eles sabem, eles vão saber para onde eles devem correr ou reivindicar, no caso, um direito que é deles. Visando melhorar a vida deles e fazer com que eles também adultos cumpram com a sua parte, que é o nosso dever. Olha, a experiência que eu já tive. Todas as vezes que você abre uma discussão em relação à justiça, dentro de uma escola, se você tiver falando de direito do adulto, ou seja, do professor, do funcionário, eles discutem, eles falam muito de direitos, o direito deles, o direito deles, 'olha, eu vou fazer isso porque eu tenho direito de fazer isso, então não podem fazer isso para mim que é contra lei, que não sei das quantas', esse tipo de discussão dá. Só que quando se fala em justiça, nós estamos falando como um todo, todos os envolvidos, aí quando envolve todo mundo não, justiça é só para ele, professor, para os outros não. Para ele tem justiça, para os outros não, não pode, eles não podem, eles não devem, eles não... então esse 'não' existe entre os professores. É uma relação assimétrica. Eu até estava brincando com um amigo meu, teve um dia que nós fomos visitar algumas escolas, não aqui na região, mas em cidades próximas, e, por acaso, em uma dessas escolas, tinha um sociólogo, professor do ensino médio, e eu me lembro da cena, eu sindicalista, meu amigo diretor de sindicato, fomos conversar com os professores para falar sobre o nosso descontentamento com a educação, mas não com a educação, mas sim com o Governo, as políticas educacionais, o que é que nós estávamos querendo reivindicar, se eles concordavam ou não. Aí o senhor, ele começou a dar risada. Nós perguntamos para ele, 'o senhor está dando risada porque nós vamos abrir essa discussão com os professores aqui?', ele falou: 'menino...', me chamou de menino, 'menino, aqui vai ser difícil', e ele professor aposentado da PUC, nível superior, sociólogo, professor daquela escola, dava aula lá no colegial. Ele falou, 'menino, na boa, aqui tem 68 professores, eu não posso dizer para você aqui quem é, quem está, ou quem será professor, mas em todas as reuniões eu não consegui identificar nenhum professor aqui'. Eram 68 integrantes na mesa, ele me disse isso: 'eu não consegui identificar, tenho anos de bagagem na Sociologia, eu não consegui, sou formador de professores, eu não vi nenhum professor aqui'. O meu amigo me cutucou, deu risada e eu fiquei com aquilo na cabeça. Aí paramos, falei, 'não vou embora, vou conversar com ele, preciso saber o quê que é isso, o quê que ele quis dizer com isso'. Ele pegou e me disse o que era professor na visão dele. Aí eu disse para ele que na minha visão o professor é aquilo que ele tem em mente também, são aqueles que eles formaram, aquela figura transformadora, aquela figura que sonha, aquela figura que enxerga o aluno, ele tem uma visão de futuro, ele vê o aluno dele como alguém que possa mudar algo, fazer algo melhor, que vai fazer algo que dê certo. E ele me disse que dentro das escolas do Estado de São Paulo não tem esse profissional sonhador que enxerga longe. E aí veio, em contrapartida, essas coisas dos direitos

humanos. E aí em conversa com ele, ele foi me orientando em algumas coisas e eu comecei explicando da minha angústia com relação à minha escola, meu amigo também dizendo o tamanho do problema que nós enxergamos dentro das escolas e ele falou, ‘olha, e vocês começam a observar, não vai condenar ninguém, porque a culpa não é deles também, a culpa já é da formação de professores, e isso começou na década de 1990’, ele ainda me disse isso, ‘começou na década de 1990, as universidades não iam formar mais professores, eles iam formar pessoas para estarem dentro dessas caixas que são as escolas apenas para ficar ali segurando por alguns momentos, algumas horas, um grupo de pessoas que não é para ter consciência de nada’, essa foi a fala dele. E nós levamos isso para os nossos pares, nossos amigos e falamos, ‘nós ouvimos isso, isso e isso’. Você acredita que boa parte dos mais velhos falou, ‘não, mas isso nós já sabemos, isso nós já sabemos. Não é uma novidade’. Falei, ‘não, mas no meu caso foi uma novidade que eu não esperava ouvir isso da boca de um professor...’. Porque na verdade eu nunca me atentei para isso, porque geralmente quando nós estamos reivindicando alguma coisa, alguns direitos, querendo conquistar alguma coisa, o que a gente vê realmente é o seguinte, ‘não, eu não vou, eu não posso, eu não vou, eu não posso, eu não vou, eu não posso, eu não quero, meu marido não deixa, minha esposa não deixa’. Essas são as falas, essas são as falas. E eu comecei a ir selecionando essas falas que eu fui ouvindo. Eu até parei um pouco com a minha militância dentro de algumas unidades escolares, e escolhi a dedo algumas aonde eu sei que tem amigos meus lá da década de 1970, 80, daí eu chego até lá, desenvolvo um trabalho com eles e eles começam a fazer, porque para você criar uma consciência, uma consciência coletiva em pessoas que estão em determinada profissão há 20, 25 anos, já não é tão simples. O que nós enxergamos é um tamanho problema de formação, não é nem informação não, é formação mesmo, problema de formação, é problema de for-ma-ção. E nessas conversas, um dia com os alunos, falando da crise, eu fui falar para eles o porquê da crise, como que aconteceu, o que acontece com os outros países, sem deixar, lógico, de culpar o Brasil por ela também, mas explicando como funciona o comércio exterior. E nessa discussão alguns deles pegaram e falaram, ‘professor, isso que você está conversando conosco, você acredita que nós vamos prestar vestibular, as coisas estão acontecendo, e ninguém nunca sentou aqui na nossa sala para falar sobre isso que está acontecendo conosco? Nós não temos orientações nenhuma, não tem ninguém, se alguém for falar da crise que está acontecendo na Síria, precisa ser professor de História?’, falei, ‘não, não precisa, qualquer professor, qualquer professor vai saber o que é que está acontecendo com a Síria, o porquê daquilo que está acontecendo, esse grande número de refugiados que estão migrando para a Europa, o porquê, até o papel da Europa e da América do Norte naquilo

que está acontecendo naqueles países, tem como qualquer professor, que estiver informado, passar para vocês, para vocês estarem pesquisando'. E eles ficaram, nós ficamos um mês falando em relação a isso. E aí depois, eles fizeram uma avaliação, essa mesma que o professor de Sociologia fez naquela outra época comigo. Aí eu disse para eles, 'nós estamos ferrados, porque isso que vocês estão me dizendo, eu ouvi há poucos meses de uma pessoa e depois eu ouvi da boca de várias outras e o que nós estamos observando é que a população não está se organizando para tentar fazer alguma coisa e essa coisa está acontecendo, acontecendo, todo mundo está vendo, está todo mundo de braço cruzado achando que está tudo bem, não está'. Até fiz uma brincadeira com eles, disse, 'ó tem uma fala, não sei quem disse, não me lembro, que diz que um médico na UTI, ele mata uma pessoa, já o professor não, o professor acaba com uma geração inteira. Não estou dizendo que eu sou um ótimo profissional, porque eu tenho muitas deficiências, eu aprendo muito com vocês, mas se vocês tivessem pelo menos uma meia dúzia que se interessasse um pouco mais, não só por esse quadrado, mas para trazer coisas que estão acontecendo para vocês, vocês podem ter certeza que vocês iam terminar o Ensino Médio muito melhor do que vão terminar agora', ou seja, um pouco de boa vontade, sabe, um pouquinho de boa vontade. E nós nos deparamos com uma situação... e eu enquanto sindicalista... está acontecendo agora no Estado de São Paulo, um fenômeno muito interessante, nós avisamos para os professores que iria acontecer isso, nesse momento, nesse ano, isso no mês de março, teve um grupo de professores, uma minoria, nós fizemos uma greve de 92 dias. Até parece que alguém gosta de fazer greve, não é? O pessoal, 'nossa, mas vocês ficaram três meses parados', eu falei, 'gente, não é que nós ficamos parados, nós estamos trabalhando, andando o Estado de São Paulo inteiro, inclusive, não só os sindicalistas, os que não são também, tentando conscientizar os professores para não deixar acontecer essas coisas que o Governo do Estado de São Paulo, não é só São Paulo não, tem outros Estados também, isso é em todo o Brasil, o que está fazendo com a educação, se nós professores não nos mobilizarmos para tentarmos dar um norte para essa coisa, algo positivo, nós vamos matar gerações'. Aí teve um professor que disse assim para mim um dia, 'ah, mas acontece que a educação, ela mudou muito e mudou para melhor', eu disse, 'nós estamos falando de educação ou nós estamos falando de uma democratização das coisas?'. Democratização entre aspas. Ele falou, 'não, é que agora nós temos acesso à educação', aí eu disse para ele, 'professor, nós temos acesso à educação, mas que educação? De que educação nós estamos falando? É aquilo que vem de cima para baixo para nós, nós estamos fazendo o nosso papel certinho como nós achamos que deve ser feito. Nós temos autonomia para isso?', 'não', falei, 'então, tira o termo democracia, está errado'. E, por acaso, esse professor tem um

filho que é engenheiro e ele me disse, ‘para você ter noção professor, o negócio está tão bom, mas tão bom, que até meu filho está ganhando dinheiro dando aula no Estado’. Eu peguei e falei, ‘mas seu filho, ele é formado em Engenharia, ele está dando aula no Estado?’, eu falei, ‘e a faculdade de Engenharia?’, ‘é, faz quatro anos que ele terminou, mas não conseguiu trabalho na área ainda, ele manda currículo e não consegue, ele está dando aula’, eu falei, ‘pai, você acha que a formação desse menino foi boa? Você acha que o acesso à educação que ele teve, olha bem, a geração dele, com certeza não é só o caso dele, está morta, porque na verdade, jogaram no mercado de trabalho um profissional, um engenheiro que não tem a mínima condição de competir com os outros, isso que aconteceu com o seu filho é um fenômeno que está acontecendo aí, as faculdades estão jogando profissionais sem a mínima condição de competir com o mercado de trabalho, e o que é mais perigoso, porque esses profissionais não conseguem na área deles, eles migram para a escola, porque a escola tem um contrato de trabalho que faz com ele dê alguns meses e eles ficam trazendo aquilo que eles não sabem para as escolas’. Aí o pai ficou olhando para mim, falei, ‘não estou falando mal do seu filho e nem de você não, só estou dizendo que você tem uma falsa ideia do que é educação e seu filho foi muito mal preparado’. Ele não entra como eventual, porque aqui no Estado tem o professor que ele é eventual, que fica substituindo quando faltam alguns professores. E tem o professor que ele é chamado de ‘categoria O’, ‘O’ é um modelo de contratação, ele não tem os mesmos benefícios que um outro professor tem. Então, ele tem um prazo de validade, às vezes o professor, ele fica por dois anos, esse contratado, e quando passam esses dois anos, esse contrato tem que ser rompido e ele tem que ficar 200 dias fora de sala de aula para não criar vínculo com o Estado. Quer dizer, ele fica um ano sem poder voltar, aí depois ele volta como ‘categoria O’ de novo, um contrato com novo prazo de validade e não tem benefício nenhum, não tem benefício nenhum. Mas olha, eu acredito que a justiça restaurativa restaura as relações sim, eu acredito que sim. Ela restaura sim, desde que o ambiente onde você for aplicar uma prática dessa esteja aberto para você desenvolver isso, primeira coisa. Por exemplo, isso que eu aprendi lá eu consigo fazer fora da escola tranquilamente. Dentro da escola já é complicado, porque a primeira coisa que vem é falta de espaço, que a gente não chama de falta de espaço, é falta de vontade, isso é vontade política. Porque se o projeto é bom, se ele vai trazer um crescimento para todos, esse espaço, ele existe, claro que ele existe, são as pessoas que não deixam. Por que esse círculo, o que ele vai fazer? Ele vai transformar pessoas e essa transformação é que eu acho que está pegando, é nessa transformação. Porque nesse círculo você ensina para as pessoas, você mostra para eles como fazer isso. Você vai mediar um conflito, por exemplo, na mediação de um conflito você

ensina para as pessoas, ensina não, você demonstra para eles como que eles devem praticar isso de forma para eles viverem bem, para a sociedade viver bem, para eles levarem para fora, para casa. Só que quando você aplica isso para o aluno, você tem que aplicar para o professor, que horas você vai aplicar para o diretor, que horas você vai aplicar para a supervisão de ensino e para o dirigente regional? Porque não fica só com alunos, porque as pessoas começam a enxergar, 'ah, mas você conseguiu mediar conflitos'. E os maiores conflitos da escola as pessoas pensam que são entre alunos, não é? Não é não, não é não. Os maiores conflitos que existem dentro da escola ocorrem entre professor, diretor, coordenador, entre aqueles que não deveriam ter esse tipo de conflitos. Entre eles. Lidar com aluno é a parte mais gostosa que tem na escola, conflito de aluno é conflito de adolescente, nós já sabemos, nós já passamos por isso. E quando nós começamos aplicar com eles, bacana, vai que é uma beleza, só que nós queremos também aplicar com os outros. Só que aí não, aí começa a fechar os espaços, não pode, não pode, não pode. E isso não é aqui e ali, isso é um contexto geral que vai, vai e vai e geralmente as pessoas acabam tolhendo aqueles que estão a fim de fazer, de praticar. Então, essa escola, para mim, eu sempre vivi nessa região, bem antes da formação. Quando eu mudei para cá isso era fazenda, então eu vi o desenvolvimento. Aquela mudança de espaço e tempo que o pessoal tenta explicar na Geografia, isso eu vi na prática aqui, onde a gente vinha pescar, caçar, tudo aqui. E boa parte dessa comunidade aqui me conhece, porque eu tenho algumas práticas fora da escola, também dentro da comunidade, estou sempre junto com a população, então eu sou bastante conhecido. E quando a atual diretora veio para cá, ela me ligou em outra escola dizendo que viria para cá, se eu não queria vir, mas como já conhecia bastante gente daqui, pedi remoção e vim. Em particular, a minha convivência com as pessoas é bastante democrática, primeiro com os alunos, já não tenho tanto problema como eu vejo com outros professores porque eles me conhecem de fora da sala de aula. Então, às vezes no período da tarde, que eu não estou na escola, eu estou na praça, eu estou no campo de futebol, eu estou naquela associação de bairro que está ajudando aquelas famílias que estão precisando de um determinado auxílio e as pessoas acabam me conhecendo, os pais me conhecem. Então a minha convivência é tranquila, no meu caso, não vejo problema. O meu problema está apenas na estrutura, na estrutura que não tem, esse é o problema que eu vejo, não nessa escola, mas na maioria das escolas por onde a gente passa, por onde eu vivi, é a falta de estrutura mesmo. Se a gente pensar é o Estado que passa para os professores que a escola é apenas uma caixa onde eles vão depositando criança, depositando criança, depositando criança, e só isso e mais nada. Que nós não temos que aplicar o que nós sabemos, todos os conceitos das nossas disciplinas, está tudo certo, mantendo a criança aqui para eles

sem dar problema, está certo, então, eu sou contra esse tipo de coisa, esse tipo de postura. E até nas escolas é interessante que quando se faz avaliação de professor, o bom professor é aquele que manda o aluno calar a boca e o aluno é obrigado a ficar com medo dele, sentadinho um atrás do outro. É isso, um bom professor é isso. Aquele professor que fala, aquele que dá voz ao aluno, esse professor, ele não serve, ele é problema para a grande maioria dos gestores. E nós já começamos a enxergar isso quando a garotada começa a ficar mais crítica, que eles já vão passando do nono ano, vão para o colegial e eles já estão um pouquinho mais velhinhos, eles já estão vendo que a coisa não é bem por aí, eles dão uma olhada para trás e veem que o que faziam com eles estava errado e eles começam a cobrar. Aí nós começamos a dar risada que a gente vê o pessoal patinar, porque eles estavam acostumados a só mandar, mandar, mandar e a garotada só obedecendo, obedecendo, quando eles pegam alguma coisa que no primeiro momento eles chamam de rebeldia, mas não é rebeldia não, a garotada está pedindo voz, ali está o problema, eles acham que é um problema, que aquele garoto, inclusive, é o problema, e não é nada disso, não é nada disso. Então escola pública é isso. A minha mágoa na verdade em relação a ela é isso aí. Mas é algo que vale a pena porque com a pouca bagagem que nós temos, nós conseguimos fazer uma determinada transformação na vida deles. Essa escola aqui já foi considerada uma das piores do Estado de São Paulo. E a nossa clientela, quer queira, quer não, quando ela chega até a escola, nós também nos deparamos com uma situação em que grande parte deles tem pessoas da família envolvidos com a criminalidade, pai está preso, mãe está presa, é envolvido com tráfico de drogas, nós temos. Aliás, não é só aqui, hoje nós temos em tudo quanto é lugar, mas aqui ela é mais acentuada. Isso eu falo pela vivência que eu tenho, eu estou sempre visitando escolas, então aqui ela é muito mais acentuada. E isso acaba gerando uma diminuição de desempenho sim, é fato. A falta mesmo de desempenho, a falta de vontade mesmo do aluno de desempenhar uma função, a gente vê no nosso dia a dia. E quando você vai buscar as causas, aí que você descobre que por trás daquilo tem todo um histórico de vida que arrebenta ele, ele vem para a escola sem a mínima condição, sem a mínima con-di-ção. Então, o desempenho escolar dele é prejudicado por conta disso. Mas isso não aumenta a criminalidade dentro da escola, esse tipo de conflito, não, por conta disso não. Mas aumenta conflito de relacionamento interpessoal, aumenta sim. Porque por exemplo, alguns alunos quando sabem que aquele determinado aluno é filho de um alguém que está envolvido com a criminalidade, que está preso, que é de alta periculosidade, quer queira, quer não, vai ter um efeito negativo naquilo ali. A garotada já vem para a escola com medo. E até mesmo aquela criança que é filho do outro, apesar dele não ter nada a ver com isso, fica sendo excluído e as crianças às

vezes passam a ter medo, tem uns que se aproximam por conta do medo e tem uns que se afastam por conta do medo. E por conta disso nós perdemos muitos alunos, bons inclusive, por conta disso, porque essas coisas acabam saindo, ‘ó, mas está vendo, naquela escola estuda tal fulano, tantos fulanos assim que são filhos de...’, aí aqueles pais, que não querem os filhos próximos desse tipo de coisa, acabam tirando. Então o desempenho é muito prejudicado sim, todas essas questões atrapalham, atrapalham muito.

Entrevista: Raimundo

Duração: 01:36:59

No dia em que entrevistei Raimundo havia agendado para apresentar para ele e para sua colega a pesquisa. Ela havia ido embora mais cedo e ele não só me recebeu, como concedeu-me a entrevista ali mesmo, naquele momento. Entretanto, tive muita dificuldade no momento de submeter a sua história de vida à sua análise. Fui à escola no dia em que havíamos agendado e tão logo começou a ler disse-me que não teria tempo para fazê-lo naquele momento pois tinha outros compromissos e a sua narrativa havia ficado demasiado longa. Perguntei o que ele sugeria que fizéssemos e ele propôs que eu deixasse o documento em suas mãos para que o analisasse com calma e marcássemos um outro momento para que eu fosse buscá-lo. E assim fizemos; todavia, ao chegar à escola, fui por ele informada que não estava com o documento em mãos pois não só não o havia lido, como o esquecera em casa. Então lhe pedi que fosse franco comigo e que me dissesse se ainda havia o interesse em participar da pesquisa, pois não haveria nenhum tipo de problema caso desejasse desistir, mas que eu tinha prazos e não poderia mais esperar. Comprometeu-se em lê-lo e na terceira vez em que estive na escola, ele, enfim, devolveu-se sua narrativa, com pouquíssimas alterações, e pediu-me uma cópia. Ao final, disse-me que havia ficado muito satisfeito e orgulhoso com a sua narrativa.

Eu sou de uma família pobre, bem pobre. Sou do Estado de São Paulo mesmo, nascido em uma cidade do interior. Nós morávamos no sítio, eu trabalhava na roça. Naquele tempo não tinha creche, só entrava no primeiro ano, primeira série do ciclo 1. Era muito sofrimento, porque a diferença da criança hoje que vai na brincadeira, pega uma letra, brinca, faz um desenho de uma letra, antes não tinha nada disso. Você chegava e as professoras eram bravas, era reguada para todo lado. E você não podia falar nada, você não podia brigar porque chegava em casa e apanhava dos pais. Sete anos de idade, andava dez quilômetros a pé, queimando o pé na areia quente para ir para a escola. Chegava em casa, almoçava à tarde. Meu pai encavou uma enxadinha para mim daquelas gastas, sabe? Ele disse, 'olha Raimundo, você vai trabalhar quando voltar'. E eu ia. Almoçava, punha a roupa do serviço, lá do trabalho da roça e ia trabalhar até cinco e meia, seis horas da tarde, todo dia era isso. Então, a gente vem de um sofrimento já grande. Nós somos uma família de 13 irmãos, eu sou o do meio, tem seis acima de mim e seis abaixo. E, nesse meio, eu fui o mais prejudicado, porque você

imagina os dois mais velhos eram homens, e eu no meio das mulheres. Então ficaram quatro mulheres acima de mim, três abaixo de mim e depois os três meninos homens, que eram os caçulinhas. Quando nós mudamos para cá, nós viemos de trem. A gente veio até Fernandópolis, aí embarcou tudo no trem. Nós chegamos só com a roupa do corpo, e uma coberta que nós conseguimos trazer, não tínhamos nada. Nós alugamos uma casa em Americana, a casa não tinha móveis, não tinha nada, nós chegamos com a casa vazia. Nós sentávamos no chão e encostávamos na parede. Sentava no chão, dormia no chão, porque nós só tínhamos o cobertor. Tipo andarilho, o cara que fica embaixo da ponte, nas marquises. Então, foi uma vida assim, muito sofrida. E eu fui o primeiro a trabalhar. Naquele tempo eram 145 mil cruzeiros por mês. E eu fui o primeiro, eu que sustentei a família durante uns quatro, cinco meses, até os irmãos arrumarem serviço. Eu tinha 14 anos quando nós mudamos para cá. Eu cheguei numa quinta-feira, na segunda já estava trabalhando. O meu pai teve que penhorar um relógio de bolso que ele tinha para comprar as coisas, fogão, gás, uma mesa com seis cadeiras, colchão, mas começamos... Tudo com o meu salário. Ele penhorou o relógio dele lá na loja, no mercado, para comer, aí a gente fazia compra e o meu salário era para pagar os móveis. Naquele tempo, 145 mil cruzeiros era muito dinheiro. Eu pensei, ‘pô, eu estou na cidade, eu quero melhorar’. Eu sempre fui uma pessoa que busca o melhor. E ajudando os meus pais. Os meus pais eram daquele tempo ainda que você tinha que dar todo o dinheiro em casa. Naquele tempo o dinheiro vinha dentro do envelope, aqueles envelopes compridinhos, vinha o dinheiro aberto ali dentro e a gente dava para o pai e ele conferia para ver se estava certo, se não teve aumento. Ele falava, ‘não veio aumento ainda?’. Era essa a conversa. Então a gente passou muitos sacrifícios. E eu ainda tive problemas porque eu não estava acostumado com o cheiro do gás, e o arroz, quando você não tem costume de fazer o arroz com gás, o arroz vem cheirando a gás. Aquilo me embrulhava, meu estômago não aceitava o arroz. Porque eu estava acostumado com o fogão de lenha do sítio, nunca tinha cozinhado com fogão a gás. Então não me acostumava, não me adaptava àquilo lá. Cheguei a tomar remédio na época porque batia no estômago e eu vomitava. Um negócio assim, muito.... A gente sofreu muito. Mas eu aguentei, a gente não faltava no serviço, a gente trabalhava. Às vezes, eles pediam para fazer hora extra e a gente ficava. Mas eu sempre pensando em estudar. Até que um dia eu saí nas escolas para procurar, saber como é que fazia para estudar, porque eu não tinha terminado ainda o ensino fundamental, porque nós tínhamos mudado. E eu fui atrás para fazer aquela provinha e ter o diploma do ciclo 1. Uma diretora falou para mim assim: ‘quem trabalha não estuda e quem estuda não trabalha’. Daí eu falei, ‘pois é, mas eu vou provar para a Senhora que eu vou conseguir estudar mesmo assim’. Ela perguntou se eu trabalhava. Eu

falei: ‘eu trabalho, eu tenho que trabalhar para ajudar os meus pais, não tem jeito’. Até que eu consegui fazer a quinta série, naquele tempo tinha a quinta série, agora não tem mais, agora é sexto ano. Então, da quinta até a sétima série eu fiz em Americana. Muito, muito boa escola. Ia com fome, porque eu só levava uma refeição porque trabalhava em Americana. Era começo de profissão, a gente corria atrás e tinha que estudar. Então eu trabalhava e levava a minha marmitinha na mochilinha. Não tinha restaurante na empresa, era só o refeitório, onde você esquentava em banho-maria a marmitinha. Então eu tinha almoço, mas não tinha janta. E eu estudava à noite. Nesse período nós mudamos para Nova Odessa. Os meus irmãos já estavam casados, o único homem da casa era eu. O resto era tudo mulher. Eu convivi com sete irmãs dentro de casa. Você imagina o ‘forfé’ que era. Nessa época nós compramos um lote em Nova Odessa. Nós tínhamos que construir, porque meu pai falou, ‘nós não vamos ficar pagando aluguel, vamos construir’, ‘vamos, pai, vamos construir’. Conseguimos comprar tijolo. E ficava meio retirado da cidade o lote. Nós construímos a casa aos sábados e domingos, lá em Nova Odessa. Morando em Americana, a gente vinha de ônibus cedinho para Nova Odessa, todo sábado e domingo. Eu que tinha que trabalhar junto com o pedreiro, fazia a massa, carregava tijolo, aterrava, era assim. Foi assim até a gente conseguir terminar. Meu pai teve problema na coluna e não podia me ajudar, era eu e o pedreiro, só. Quando a casa ficou pronta nós nos mudamos para Nova Odessa. Eu só tinha uma calça de gabardine para eu sair sábado e domingo. Naquele tempo gabardine era muito usado, as calças vestiam melhor. Como eu só tinha essa calça, tinha que lavá-la na segunda-feira para sair no final de semana de novo, se quisesse sair. Bom, nós conseguimos mudar, eu continuei estudando em Americana, no ginásio industrial. Dá mais ou menos uns 3 a 4 quilômetros até à rodoviária velha. E eu ia à pé, não tinha como pagar ônibus, nós não tínhamos dinheiro para nada. Sem contar que eu ia sem janta para a escola. A escola não oferecia, não tinha nada. Naquele tempo era tudo comprado, não têm igual hoje os alunos têm, era tudo comprado. Tinha a cantina da escola, a lanchonetinha de frente, tudo, mas tinha que ter dinheiro. Aí eu tinha um amigo que morava em frente ao portão da escola, lá em Americana. E eu chegava com a mochila sem nada dentro, sem nada porque eu já tinha almoçado, ia trabalhar na empresa, tomava banho e saía. E ia para escola a pé também, andava mais uns três quilômetros a pé. Eu saía 17:00 horas do serviço e às 19:00 horas estava lá. E o que me salvava, muitas vezes, é que ele era muito amigo meu, e ele falava assim, ‘você passa em casa para ir comigo’. Eu passava e sentia aquele cheiro de janta, cheiro de café, que ela fazia o café junto com a janta. Então ela falava, ‘você não quer comer um pouquinho?’. Eu falava, ‘não, dona.’ Eu não me lembro o nome dela. ‘Não, toma um gole de café então’. Ela pegava naquela xícara grande e me dava uma

xícara daquela de café. Era o que me salvava até meia noite, a hora que eu chegava em casa. Aí eu saía da escola correndo, faltando 20 minutos para as 23:00, para ir para a rodoviária para dar tempo de pegar o ônibus. Sabe o que é correr? Porque se eu perdesse o ônibus era o último ônibus que ia para Nova Odessa, não tinha mais jeito. E no outro dia tinha que trabalhar, levantar cedo de novo. E aí eu corria com medo, porque tinham muitos assaltos, o capim estava alto na beira da estrada, não tinha casa, não tinha nada, era assim. Chegava lá o ônibus não pegava, porque estava sem partida, tinha que ajudar a empurrar o ônibus ainda. Era assim. E eu ia até em casa... o ônibus passava em frente e eu descia próximo... Só que estava sem asfalto na frente, que era na avenida que vai para Sumaré, de Nova Odessa para Sumaré, a casa do meu pai é ali. Até que eles começaram a asfaltar. Nossa, levaram uns quatro meses para asfaltar. Então, o quê que acontecia? A gente morava há uns três quilômetros mais ou menos do centro de Nova Odessa até em casa. Aí o ônibus subia pela Fazenda Velha, pegava a estrada de terra, para ir para Sumaré. Ele não passava por ali porque estava interditado por causa do asfalto. E eu tinha que descer ali e andava um pedaço escuro, mais ou menos uns 800 metros no escuro, não tinha luz, não tinha nada. Eu fazia isso correndo, sozinho. E sabe que horas eram? Dez para a meia noite, 15 para a meia noite, era essa a faixa que eu chegava, porque as aulas naquele tempo iam até às 23:00 horas. A casa do meu pai ficou longe. Tinha um sitinho, uma chácara mais para frente, que era um pouquinho para frente de casa, só, não tinha mais casa nenhuma. A luz, aonde tinha luz, era mais ou menos uns 800 metros. Dali para frente não tinha luz, tudo escuro. Onde tinha luz, eu olhava assim por baixo na estrada, para ver se eu via algum vulto, alguma coisa. E aí eu ia correndo, correndo, correndo, chegava em casa suadinho já. Correndo com a mochila nas costas, eu enrolava em papel para não bater o garfo na marmita e ia correndo. Chegava em casa, minha mãe tinha feito a marmitinha, daquelas marmitas mesmo, aquelas que têm a tampinha. Socava o arroz com tudo ali dentro, falava assim, ‘você come, bebe um copo d’água e vai dormir’. Porque era meia noite e eu tinha que levantar cinco e meia no outro dia. Hoje a gente vê os jovens, um sossego, não esquenta a cabeça com nada, não tem hora para entrar, não tem responsabilidade nenhuma. Eu tinha 14 anos e tinha a responsabilidade de um adulto. Mais do que um adulto. Eu tive problema de úlcera, porque eu ficava muitas, muitas horas sem comer. Hoje, você pega um lanche, alguma coisa para ajudar um pouquinho na alimentação. Mas nem isso a gente tinha condição, não tinha condição de nada. O meu pai falava assim ‘sai dessa escola, para de estudar que você vai ficar doente’. E eu: ‘não pai, eu não posso parar, não posso parar’. No ano seguinte, eu trouxe a transferência para Nova Odessa, que foi onde melhorou um pouco. Mas aí também eu já tinha passado todos os sacrifícios possíveis. Todos,

todos os sacrifícios. A calça continuava a mesma. Gabardine. Tanto que ela chegou a ficar branca em cima do joelho, de tanto esfregar com a escova para lavar. Terminamos a casa da frente. Mais ou menos, aquele término que é bem simples. Aí meu pai... 'é, vamos comprar um carro'. Naquele tempo tinha o Corcelzinho 1, que a gente buscava lá em Limeira. Tinha estacionamento lá que vendia sem dinheiro, com dinheiro, eles vendiam. Não queriam saber, era fácil você comprar carro naquela época. Daí falei, 'não, pai, vamos fazer uma casa no fundo que vai servir para o Senhor'. Expliquei, fiz um desenho lá para ele. Falei, 'pai, a gente faz sem laje, só coberto com telha'. Meu pai, 'Não, eu queria comprar um carro. Vamos comprar um carro, pô. Nós vamos ficar sem carro? Agora que nós estamos morando sem pagar aluguel. Vamos buscar um carro. Vamos lá comigo'. Eu falei, 'não pai, espera aí, vamos estudar aqui, ver quanto fica para a gente fazer uma casa no fundo e a gente pode alugar. O Senhor pode alugar, vai servir para o Senhor isso aqui pai'. Quando que um menino hoje fala isso para um pai? Quando? Mas nunca! 'Ah, mas quanto vai ficar?'. Eu falei 'pai, vamos fazer as contas'. Colocamos lá tanto de tijolo, tanto de madeira, tanto não sei de quê, telha', tal. Começamos a construir. Só que o alicerce dessa casa passava em cima do poço. Tinha que aterrar o poço porque já tinha chegado água encanada. Dez metros de profundidade. Sozinho, todo mundo dormindo e eu lá com o carrinho de mão, a carriola, até aterrar o poço. Quando foi sete horas da manhã a terra estava rente com o terreno. Aí eu fui socando, socando, pondo mais terra e socando. Aí o pedreiro chegou, eram umas sete e meia. O pedreiro chegou, aí nós acabamos de emendar ali para fazer o alicerce. Fizemos a casa no fundo. Só que não tinha esgoto, tinha que fazer uma fossa também, no fundo. Adivinha quem fez? Eu. Era pau para toda obra. E essa fossa ia servir para a minha irmã, que ficou viúva também nesse período e morava do lado, e para quem fosse morar na casa que nós tínhamos acabado de fazer. Nesse período eu fui para a oitava série na escola lá perto de casa. Não era muito perto também não, dava uns dois quilômetros e meio, mais ou menos. Eu estudava à noite. Tive que operar do estômago, por conta da gastrite. De ficar sem comer, ficar sem alimento. Eu operei nas férias para não perder os dias de serviço. Não tinha esse negócio de faltar não. Não faltava. Naquele tempo se ganhasse prêmio para não faltar, eu era um dos primeiros a pegar, não tinha falta nem na escola e nem no trabalho. Era assíduo mesmo, dentro do horário. Consegui terminar a oitava série e aí fui para um outro colégio em Americana. E nesse período eu já tinha 18-19 anos de idade. Comecei a namorar... Eu também comecei a namorar já velho. Mas quase não tinha tempo. Você não namorava igual a hoje. Porque você não via, não tinha telefone. Ela também era de família pobre, ela não tinha telefone e nem nós tínhamos em casa. Então a gente combinava no sábado, no domingo, o dia que eu ia lá na semana. Aí eu vinha da escola,

às dez e meia, saía um pouquinho mais cedo da escola, pegava o ônibus e descia na casa dela. Ela estava me esperando, então namorava um pouquinho. E eu também tinha que ir embora porque no outro dia eu tinha que trabalhar cedo. Correndo, tinha que ser a questão de uns 15 minutos só. Só levava o gosto embora. Era assim. Tornava a enfrentar alguns lugares escuros para ir para a minha casa, porque o bairro hoje está formado. Mas antes, você precisava ver como era o chão. Sabe aquele chão vermelho, rachado? Ele trincava de tanto passarem os carros. E era longinho de casa. Hoje já está cheio de casa, tudo asfaltado. Mas antes não tinha. Foi difícil, foi duro, mas graças a Deus, a gente venceu. Consegui passar no vestibular para Engenharia. Passei, mas quando eu fui para ver quanto ficava, era mais do que eu ganhava por mês o valor da faculdade. Eu falei, 'sem chance'. Daí uns 15 dias abriu inscrição para o vestibular para a faculdade de Administração de Empresas em uma outra faculdade. Eu fiz. Passei também. Olha para você ver. Fazendo tudo isso eu era estudioso e ainda passava nas coisas. Mas nessa a mensalidade era mais acessível. Fui fazer, mas também não tinha dinheiro para comprar nada. Fui para Piracicaba morar com um irmão e me casei. Fiquei dois anos e meio lá, nesse período fiquei sem estudar. Voltei a estudar com 32 anos. Com 32 anos, eu já tinha um menino, meu filho, acho que com uns 4 aninhos, por aí. Adotivo, porque nós também tínhamos problema, eu tinha, ela não sabia de nada. Eu tive caxumba e desceu a caxumba. Morava no sítio ainda, era na idade do crescimento, desceu dos dois lados dos testículos, eu não podia nem usar roupa, não tinha médico, não tinha nada. E o testículo ficou pequeno. Tive que passar por uma cirurgia. Então adotamos o menino. Ia fazer um ano de casado, eu trabalhava à noite lá em Piracicaba, em uma indústria de reformas de usinas de cana de açúcar. Aquela região tem bastante indústria. Trabalhei lá dois anos e oito meses, por aí. E só à noite. Daí eu falei, 'olha, eu quero voltar a estudar. Não quero ficar aqui à noite, porque eu não consigo estudar aqui, não vai ter jeito'. Ela falou, 'então, o jeito que tem é a gente voltar para Nova Odessa e alugar uma casa para você voltar a estudar'. Ela foi muito bacana comigo, minha mulher. Eu tenho os diplomas, mas ela deveria ganhar um troféu, porque ela foi muito dez comigo, sabe? Então, eu voltei para Nova Odessa, prestei o vestibular de novo, passei no curso de Administração de Empresas, e fui estudar. Terminou o curso, também daquele jeito, eu pagando aluguel, pagando a mensalidade, com a corda no pescoço. Os colegas na sexta-feira iam tomar cerveja, comer lanche e 'vamos, vamos'. E eu ia para a biblioteca estudar. 'Vamos, eu pago um lanche para você. Vamos lá, você bebe um guaraná'. Eu ficava com vergonha. Uma vez ou outra eu ia com eles, mas quase sempre não ia. Consegui terminar. Aí a faculdade montou uma pós-graduação, aos sábados. Um ano e meio. Eu fui fazer, porque eu já tinha terminado a faculdade naquela empolgação. Eu estava

sossegado, pensei ‘eu vou crescer na empresa’. Nada. Trabalhei oito anos nessa empresa, no tempo do regime militar. No regime militar, eles não aceitavam, os chefes eram todos rigorosos. Era assim, ou era eles, ou eles. Eu tentava crescer, eles podavam, mandavam embora, literalmente. Sabe, era aquele negócio bem rígido, de regime militar na época. Eu sei que eu tinha muito mais estudos do que o chefe geral lá da empresa, só que não tive sucesso, eles não me deixavam crescer, me podavam ali. Até que chegou um dia, na época do Fernando Henrique Cardoso, no começo do governo dele, aconteceu a terceirização. Terceirizou o meu setor e na terceirização eu fui despedido. Eu fui despedido, e eu estava na pós-graduação, no último semestre. Aí eu terminei, fui para outra empresa... eu ganhava na época 1.350, que era bastante dinheiro. Fui para trabalhar em outra empresa por 504 reais. Você imagina, olha o quanto caiu. Só que nesse período eu comecei a dar aula. Eu sempre busquei outra coisa. Sempre, sempre busquei. Comecei a dar aula aqui nessa escola. Eu dava aula nessa sala aqui do lado. Eu dava aula, trabalhava à noite, trabalhava de dia, dava aula e estudava. Uma amiga minha falou, ‘Você gostou de dar aula, vai fazer uma faculdade para você buscar a sua habilitação’. Eu falei ‘verdade. Você me deu uma boa ideia’. ‘Vai sim. Faz Letras, você não gosta de Letras?’. E ela era formada em Letras. Ela passou a ser diretora em uma escola aqui ao lado. Daí fui convidado para dar aula aqui em outubro, 15 de outubro de 1989. Continuei dando aula, fui na PUC, prestei o vestibular, passei. Só que era muito caro e lá eu tinha que ir todo dia. Aí eu fui fazer em um município em Minas. Lá tem a faculdade que você ia três vezes por semana, três, quatro vezes, depende. Por semana. Então você tinha dois dias de folga. E nesses dois dias eu conseguia dar aula. Aí eu mantinha a faculdade lá, com as aulas, e estudando. Eu dava aula de tudo, porque eu não tinha habilitação ainda, era eventual. Faltando professor direto e eu me encaixando nisso. Fui entrando. Hoje eu tenho 26 anos de Estado já. Sou aposentado em metalúrgica. Na época do Fernando Henrique, que deu aquele negócio lá, eu já tinha 25 anos de serviço, trabalhados. Como tinha a insalubridade e ia acabar, eu consegui pegar sete anos de insalubridade. Aposentei com 82% da aposentadoria. E outra, naquele tempo também não tinha serviço, mas eu consegui me aposentar. Olha para você ver, como que Deus ajuda também quem trabalha. Deus ajuda quando você trabalha, Deus vê o merecimento da gente. Eu acredito muito nisso. Eu fui no advogado, ele olhou e falou, ‘rapaz, daqui a uns 15 dias você está aposentado’, ele falou para mim. Eu falei ‘que maravilha, doutor’. Daí uns 15, 20 dias veio a cartinha em casa que eu tinha aposentado. E hoje já vai fazer quase 20 anos que eu sou aposentado. 20 anos. Mas continuei trabalhando. Você vê que, antes de eu aposentar, com trinta e poucos anos, eu estava dando aula já. E estudando. Então, você vê a diferença hoje, dos jovens. Jovem não aguenta mais fazer as

coisas. Eu chegava em casa, como eu estudava em Minas, duas horas da manhã. Chegava lá em casa, descia na CPFL, deixava o meu carro lá e aí eu vinha embora. Às vezes vinha alguém comigo, eu deixava na casa ainda, que eu não podia deixar fora, andando nessas ruas perigosíssimas aí. A polícia me parou um dia. Eu falei, 'não, eu estou vindo da faculdade'. Ele falou 'Que faculdade? A essa hora?'. Eram duas horas, duas e pouca da manhã. Aí, chegava em casa, dormia, e até para ter relação com a minha mulher, tinha que marcar encontro com ela. Tinha dia que ela não aguentava, deixava lá um bilhetinho, 'eu não aguentei te esperar'. Eu não acordava ela, deixava dormindo. No outro dia eu saía e ela também nem me via sair porque eu saía às cinco e meia. Naquele tempo eu trabalhei em uma empresa grande em Valinhos. Trabalhei oito, nove anos lá. Fui prêmio destaque lá. Por quê? Eu fazia trabalho voluntário, dava aula e trabalhava lá. O trabalho voluntário era nas ONGs, que eu ia lá para ajudar o pessoal nos projetos educativos voltados para as crianças. Eu também ajudava no pronto-socorro, ali no centro de saúde, no conselho local de saúde. Voluntário, também. Tudo isso ajudou e eu ganhei uma viagem para Natal e Fernando de Noronha. E um relógio Bulova. E eu concorri com dez candidatos que já faziam isso dentro da empresa. Lá tinham dois mil funcionários. Eu era professor, dava aula à noite, e de manhã vestia uma calça azul de peão e ia trabalhar. E o gerentão foi lá me buscar na empresa, 'deixa a sua máquina aí, vamos lá que eu preciso conversar com você'. Ele falou assim, 'olha, você foi premiado, nós analisamos o seu caso, o que você faz e o que você é aqui na empresa, você não falta, você vem nas horas extras, aos sábados e domingos trabalhar, e você tem todos esses trabalhos aí'. Ele falou, 'agora você escolhe'. Mostrou a lista dos lugares que eu poderia ir aqui dentro do Brasil. Meu sonho era conhecer Fernando de Noronha. Ele falou, 'então, você tem direito a Natal e Fernando de Noronha. Você escolhe quantos dias você quer ficar em Natal e quantos dias você quer ficar em Fernando de Noronha. E tem direito a uma acompanhante'. Nunca tinha andado de avião, nunca. Isso foi em 2003. Aí a passagem era daqui de Viracopos até São Paulo, de São Paulo até Fortaleza, e de Fortaleza para Natal. Então, quem nunca tinha andado de avião, fazer todas essas descidas e subidas aí... Foi um caos. Muito medo, nunca tinha viajado. Meu coração estava 'tum, tum, tum, tum'. A mil. Porque nunca tinha ido. Agora, estou estudando, me preparando para ser diretor de escola ou supervisor. Porque, se Deus quiser, eu quero chegar ainda a um desses cargos. Porque eu tenho condições. Eu já passei para a vice-direção, para coordenação e mediação agora. Eu já fiquei no lugar de diretora, já substituí por várias vezes. Em vários lugares. Na escola eu já vivi muitos momentos difíceis. Já desarmei aluno. Desarmei um pai. Pus o revolver dele dentro do meu armário. Com o cano virado para a parede. Foi assim, os meninos jogaram bola no final de semana, no domingo, e

no calor do jogo um xingou o outro, ‘eu pego você segunda-feira’ e tal. Aí o pai achou que o outro ia pegar mesmo o filho dele. Foi lá na escola para esperar, para matar o menino. A diretora tinha problemas sérios de pressão alta e ela falou: ‘hoje eu estou com a pressão muito alta, você fica no meu lugar?’. Eu ficava de responsável da escola, mas dentro da sala de aula. Daí chegou um pai lá. E o inspetor, era um gaguinho: ‘tem um pai aí que quer falar com você’. Conversando com o pai na sala dos professores, falei: ‘o quê que aconteceu?’. O pai: ‘não, é que eu estou aqui, estou esperando um menino sair, porque ele é de tal série’. Justo na minha sala. ‘Ele maltratou meu filho e falou que ia pegar meu filho e eu vim, eu vou pegar ele primeiro’. Eu percebi que ele estava com um volume assim do lado na cintura. Eu falei: ‘pai, o Senhor está armado, não está?’. Ele falou: ‘estou, eu vim aqui para isso’. Eu falei: ‘não, o Senhor não vai fazer isso pai, de jeito nenhum, o Senhor não vai fazer isso.’. Nesse momento, eu conversando com ele, chegaram os policiais que vêm assinar o ponto na escola. Falei: ‘então pai, se o Senhor sair daqui desse jeito, eles vão pegar o Senhor e vão levar o Senhor preso e o Senhor ainda está com a arma na cintura. Faz o seguinte, eu vou abrir o meu armário, o Senhor vai colocar a arma lá dentro, vira para o lado da parede lá e amanhã o Senhor pega comigo. Amanhã’. Era noite. ‘Não, tudo bem, tudo bem então’. Ele viu os policiais, ele foi praticamente obrigado a entregar para mim para não entregar para o policial, porque ele ia ser preso. Falei: ‘então, pai, o Senhor esquece isso, não vai dar nada, pode ficar tranquilo, isso aí é o calor do jogo’. Então a gente já vem fazendo uma justiça aí. É isso o que eu quero dizer. No outro dia o pai foi lá. E eu não falei nada para os policiais. O certo era ter falado, não é? Mas se eu falo, eles iam levar a arma do pai. O pai foi lá me agradecer, a mãe também. A mãe não me conhecia. Ela falou: ‘ah, eu vim aqui... o quê que você quer de presente?’ Eu falei: ‘eu não quero nada de presente. Por que, mãe? Por quê?’. Ela falou: ‘não, eu sou mãe do fulano. Eu pelejei com o meu marido e não teve jeito, ele pegou a arma e veio para esperar o menino, ele achou que o menino ia matar o outro. Eu falei: ‘Não, não aconteceu nada, tal’. ‘Não, mas você vai jantar em casa um dia, então’. Eu falei: ‘qualquer dia então que eu estiver aqui, que eu tiver pouquinha aula, eu vou jantar lá com vocês’. E aí eu falei assim: ‘e o menino não pode parar de vir para a escola, tem que vir para a escola, tá bom?’, ‘tá’. Fez comprometimento comigo ali para não deixar de vir para a escola. Peguei o carro e fui. Jantei com eles, bati um papo e tal. Depois o menino começou a sumir da escola, parar de estudar. Eu fui lá buscar o menino, de novo. ‘Mas o quê que aconteceu que você está faltando na escola?’. ‘Não, é que perdi o ânimo’. ‘Não, você não pode perder o ano, rapaz, você tem que estudar. Vamos lá. Segunda-feira eu quero você lá na escola’. ‘Tá bom’. Voltou a estudar. Eu fiquei mais um ano lá, ele continuou estudando. Depois eu vim para cá, porque

lá pertence à Sumaré. Na minha infância eu não lembro de ter vivenciado nenhuma injustiça, nada assim, nem durante a adolescência. A minha adolescência foi mais tranquila, a gente vivia no sítio, mais sossegado, sempre trabalhava na roça. Os pais acompanhavam muito de perto. Eu fui conviver com essas questões mais aqui, nas situações da escola. Eu dei aula uns 14 anos em uma outra escola. Lá eu fui vice-diretor, fiquei no lugar da diretora um tempo, ajudei lá a escola, fazia de tudo. Fiquei no período da tarde com o PEB I, que são as professorinhas da primeira à quarta série, que também tinha de manhã e à tarde. E à noite era o supletivo que funcionava lá. Agora fechou, não tem mais à noite, agora só de primeira à quarta série, manhã e tarde. Nesse período eu vivi bastante situação assim... Tinha uma Senhora lá, que chorava todos os dias na escola. Ela estudava lá. Chegava todo dia e chorava, chorava. E a gente não sabia, ela não contava o que era. Quando foi um dia, deixei uma atividade na sala e chamei ela, fomos ao refeitório, nos sentamos na mesa, eu de um lado, ela do outro, e nós conversamos. Aí ela contou. Ela fazia salgadinhos para vender na casa dela e aí as pessoas descobriram que o marido dela estava com AIDS e ela provavelmente também estaria. Quando as pessoas ficavam sabendo, ninguém queria... naquele tempo a AIDS estava ainda naquele alvoroço todo, se soubesse que alguém tinha AIDS, nossa, era excluído, era excluído mesmo. E ela chorava porque ela não conseguia vender nada, o marido não podia trabalhar, dentro de casa e ela falou, ‘eu preciso de ajuda’. O quê que nós fizemos? Eu comecei a falar com os alunos, não falava do problema dela, mas comecei a contar com os alunos, cada um levava um alimento. Um levava o feijão, o outro levava o macarrão, eu também levava a minha parte. Todo mês a gente conseguia fazer três cestas básicas. São essas coisas que eu vivi, mas dentro da escola. Olha, eu acho que o espaço escolar é justo. Muitas vezes, as pessoas que trabalham nesse espaço é que tem excesso de poder, quem exerce. As pessoas que têm um poder maior exercem meio que na força. Muitas vezes eles têm razão, outras vezes não, porque cada situação é diferente, pode ser tratada diferente. Mas, infelizmente, é tratada meio que à força, sabe? Porque senão a escola não anda também. Se você der moleza a escola não... é falta todo dia, tem médico todo dia, as pessoas não querem trabalhar, as pessoas faltam demais. Alunos também que folgam porque acham que fez para um tem que fazer para os outros. Existem essas injustiças às vezes. É a direção que quer usar da grosseria, muitas vezes, para tratar com o aluno. E às vezes, você não sabe o que aquele aluno está passando. Então, eu aprendi muito com isso. Eu passei a ser mediador e eu também aprendi muito. Eu tinha uma diretora que ela tocava o dedo na cara do aluno, ‘você é moleque, você cala a boca’. E eu falei ‘puxa, não é possível você falar isso!’. Meu primeiro trabalho de mediação foi nessa escola. Ela falava isso, eu pensava: ‘nossa, o menino vai dar

um soco na cara dela aqui'. E eu estava junto, do lado, ficava do lado ali. E daí a pouco, 'chama a mãe, chama a mãe'. E eu ligava para a mãe, a mãe vinha buscar. E aí ela maltratava a mãe também, porque ela também falava grosso com a mãe. Não explicava direito, era o jeito dela. Dizem que ela era bipolar, sabe? Eu também não tenho certeza disso... Mas ela era uma pessoa boa, tipo assim... Dividia o que ela tinha de comida, por exemplo. Uma pessoa espetacular em termos de humanidade. Em compensação, na mesma hora que ela fazia isso, ela metia os dois pés em você, entendeu? E não queria saber. 'Aqui quem manda sou eu'. Onde já se viu? Não precisa você falar. Um dia eu disse para ela 'você não precisa falar isso, porque eu sei que você manda, eu te respeito muito. Eu sei que aqui o meu trabalho é diferente do seu, mas a gente apenas tem que considerar um pouco o outro aqui'. Então, eu aprendi a conversar direito com o aluno, sem que ele seja maltratado, sem que ele seja prejudicado na sua vida moral, familiar. Aqui eu tive vários casos de homossexualidade. Tanto masculino quanto feminino. Então, isso gera um problema de convivência dentro da sala de aula, preconceito. E a gente resolve tudo isso aqui. E eles aprenderam a me respeitar. Lá também uma mãe chegou a falar uma vez na cara dessa diretora, dizendo assim, 'o Raimundo, sim, tem educação para conversar, mas você não, você devia ser polícia, devia ser delegada'. Falava desse jeito. Só que ela é concursada. No concurso, a pessoa deveria ser selecionada também pelas competências, porque ter competência não é só no administrativo. A competência tem que ser em tudo. Na educação, no jeito de tratar, no jeito de falar. É claro que há momentos que você se altera um pouco, porque é muita coisa para um diretor também. É muita coisa. Você imagina uma escola igual a essa, onde você lida com 60 professores. Três períodos. É problema direto, é coisa quebrada, é vidro quebrado, é fechadura quebrada, sabe? É criança que põe palitinho dentro do cadeado... Então, quando eu entrei aqui, todos os vidros das salas de aula, todos, todos quebrados. A gente foi conversando, foi falando, hoje não tem nenhum vidro quebrado. São coisas que a gente vai dosando, conversando, 'por que que você fez isso?'. Você analisou o que você fez?'. É dentro desse contexto que a gente trabalha. E a justiça restaurativa ajuda muito, sim, ajuda muito. Eu cheguei a fazer algumas vezes aqui. Com alguns alunos dá para você fazer, outros não dá. Tem uns que não aceitam nada, é difícil. Em tudo. Se ele faz uma coisa errada, se você pune em alguma coisa ele, ele não aceita essa punição, ele acha que não merece nada, entendeu? Então, é preciso ainda conscientizar esse aluno de que o que ele fez é errado e que é preciso ser feito alguma coisa para que ele entenda que não é dessa forma que tem que ser. Em uma dessa, cabe a quem? Ao mediador. O mediador faz essa ligação entre escola, família/professor, mediador/professor ou direção da escola. Mas eu acho que a justiça restaurativa em si, é muito boa. Como eu já venho

trabalhando nessa linha, como eu disse que eu sofri lá com a diretora, que eu via, eu ficava do lado dela com medo dela tomar um soco. Então eu falava, ela ouvia o que eu falava. Eu que recebia os pais para conversar. Então eu fui aprendendo com aquilo, a ver os dois lados da moeda. O lado bruto, a maneira bruta de tratar, bem grosseira, e a maneira educada, que eu teria que mudar. Foi isso que eu falei para a coordenadora do curso, 'muitas dessas coisas que tem na justiça restaurativa eu trabalho na escola'. E realmente eu tenho trabalhado isso. O aluno que chega aqui com raiva, nervoso, querendo brigar, querendo até se cortar de nervoso, porque aconteceu alguma coisa, eu acalmo, dou água, converso, 'calma, senta aí, vamos conversar. O quê que está acontecendo?'. Então a gente faz todo esse papel já. Meio que sem saber o que era justiça restaurativa. Muitos dos conflitos que acontecem em sala de aula poderiam ser resolvidos em sala de aula sim. Eu não tinha esse problema quando estava na sala de aula. Quando eu estava na sala de aula, eu não mandava aluno para a direção, muito raro, porque eu chegava em cada um e conversava com eles. Então os alunos tornavam-se amigos da gente. É diferente de muitos professores que falam assim, 'aqui quem manda sou eu', como a diretora da escola. 'Na sala de aula quem manda sou eu'. Não tenho isso. Eu fui às vezes maltratado por alguns alunos, naquela ânsia de nervosismo, que é superada depois. Você tem que entender também. Então, após isso, eu falava assim, 'você vai pensar melhor, depois você vai conversar comigo'. E o aluno vinha pedir desculpas para mim. Tem coisa melhor do que isso? É assim que funciona em qualquer lugar. Não tem outro jeito. Você maltratou, você brigou, você viu que a outra pessoa foi prejudicada por alguma coisa, você não vai ficar sem dizer, você não vai ficar com a consciência tranquila se você não disser: 'perdoa, me perdoa', ou 'me desculpa, sabe, eu estava nervoso, eu estava com algum problema'. Então, eu trouxe muitas coisas da justiça restaurativa para a minha vida também. Eu acho que os princípios da justiça restaurativa vêm ao encontro, porque eu já tenho essa predisposição para isso. Talvez eu tenha um pouco mais de calma, sei compreender, sei olhar nos olhos e dizer, 'olha, você está errado. O quê que aconteceu? Não era para você ter feito isso'. Sabe, a gente senta com eles e conversa sobre isso. Eu já tenho um pouco dessa predisposição, mas é claro que a justiça restaurativa me ajudou bastante. Ajudou porque ela fez com que eu buscasse ainda mais essa mediação entre as pessoas. Olha... às vezes a gente está socorrendo alguns na escola, e em casa a gente está passando por algum processo também de transformação, de algumas coisas diferentes. E eu tive alguns problemas assim, com meu filho na escola, como qualquer adolescente. Mas que também foi corrigido, que eu ia na escola para resolver. E em casa também com a esposa também tive problemas. Chegou em um ponto que quase nós chegamos a nos separar. Mas através também dessa justiça

restaurativa e mais o ingrediente que eu já tinha comigo, eu consegui superar isso. Não existia muito conflito com os meus irmãos, porque quem mandava era o meu pai. Meu pai, o que ele falava tinha que obedecer. Eu não disse que o dinheiro tinha que dar na mão dele? Tinha que dar todo o dinheiro. É tão verdade que quando eu saí de casa, eu saí com um relógio de pulso que ele me deu, Seiko, daquele Seiko antigo. E com a roupa do corpo. Saí sem nada, nada. Agora os meus pais já estão falecidos, os dois. Eu perdi minha mãe faz uns quatro anos. Mas eu sempre superei essas coisas. Eu choro por um grande amor, mas não choro por uma morte. Ou por um sofrimento de uma pessoa também, não tem nada a ver comigo, mas tem com o meu sentimento. É que às vezes toca profundamente na gente. Então tem algumas histórias que marcam na vida da gente, que marcam. Eu não chorei com a morte da minha mãe, não chorei com a morte do meu pai. Não chorei, porque eles viveram bem. Que nem minha mãe, por exemplo, os meus irmãos falaram, 'mas você não chora, não chora!'. Mas eu vou chorar para quê? Ela viveu 86 anos. O meu pai morreu com 61. Ela viveu mais 25 anos. Então, eu vou ter que chorar para quê? Ela viveu, ela passou dos 80, isso é dádiva de Deus já. Não tem por que chorar. Eu sou muito assim. Não é maldade, não é porque eu não gostava, não. Porque às vezes as pessoas pensam 'ah, é por que ele não gosta'. Não, muito pelo contrário. É tão verdade, que eu perdi minha sogra no ano passado e ela deixou um menino com Síndrome de Down. Olha para você ver onde Deus me encaminhou. Eu casei com uma mulher que o irmão dela tem Síndrome de Down. E eu sempre ia lá, duas vezes por semana, e vou ainda. Ela ainda era viva, vinha me encontrar no portão. Dizia assim, 'eu vou morrer e ele vai ficar, eu queria que ele morresse primeiro do que eu, porque ele vai sofrer, ele vai sofrer. Quem que vai cuidar dele? Você morando nessa distância'. Porque ela mora lá em Nova Odessa e eu moro aqui. E eu falei, 'pode ficar tranquila que eu vou continuar vindo aqui, vou continuar fazendo tudo por ele, o que eu puder fazer por ele, eu vou fazer'. Ajudei que ele recebesse o LOAS, que é um salário mínimo. Eu consegui, ela ainda estava viva. Ela veio a falecer, e eu continuo cuidando dele lá, ele mora em Nova Odessa. Vou lá, dou banho nele, faço barba, lavo roupa. E eu lavava a dele e lavava a dela também. Passava pano na casa, limpava, fazia café para ela. Nos últimos tempos, ela ficou mais sentada, ela não aguentava mais nada. Ela ficava assim o tempo todo. E o menino está vivo, faz dois anos agora que ela faleceu, e eu estou cuidando do menino lá. Eu só acho que a gente nessa vida não leva nada. O que a gente leva é quando você faz alguma coisa de bom para alguém. Eu sempre pensei nisso. E eu tinha, tenho sempre, o maior prazer quando eu posso ajudar alguém. É outro sentimento que me emociona. É o caso do meu cunhadinho lá. Eu fico sem comer, eu fico sem dormir, mas se precisar levantar de madrugada, conta comigo. Quantas vezes levantei de madrugada, via minha mulher com dor,

levantava, pegava o remedinho para ela, dava o remédio. Eu sempre fiz isso, até hoje. E eu faço para o meu cunhadinho, fiz com um vizinho, com o sogro do meu filho também, que faleceu faz pouco tempo. Estava com câncer de estômago. Ele virava e mexia, me acordava, ligava em casa meia noite, duas horas da manhã, 'ah, ele está passando mal aqui, tem jeito de você levar ele?'. 'Tenho, deixa ele pronto aí, daqui a cinco minutos estou aí'. Lavava o rosto, trocava de roupa rapidinho, pegava ele e levava. E não é nada meu, é o sogro do meu filho, mas a gente faz por amor mesmo. Mas, por tudo isso, Deus tem me abençoado muito. Eu recebi agora a sexta parte da escola, muitos não recebem nada. Eu recebi uma graninha até mais ou menos que eu não esperava. Que eu não esperava, sabe? Então, eu acho que em tudo isso, Deus recompensa a gente, em alguma coisa a gente é recompensado. Eu já fui bastante religioso. Mas não sou mais não, porque eu via muitos erros na igreja. Eu fui católico, dava catecismo, ensinava as crianças, fazia tudo isso. Mas depois de tanto falar e olhar a bíblia e dizer que a gente estava errado ali em algumas coisas, estava cuidando de imagem, adorando imagem, que não era certo, corri para a igreja evangélica. Chegou lá, eu também cheguei a chamar a atenção do pastor. Então parei de ir. Mas eu fui batizado na igreja evangélica também. Parei de ir porque eu via que as pessoas... ficam muito atrás de dinheiro. Os apóstolos lá, e os profetas, ninguém ganhava nada. Agora não, era um tal de todo mês tinha reunião e falava assim, 'olha, precisa dar aumento para o pastor', 'ah, precisava comprar celular para o pastor', 'ah, precisa ajudar a pagar o aluguel do pastor', 'precisa comprar uma geladeira para o pastor, está com aquela geladeira velha'. Como que você fica em um negócio desse? Eu fui ser tesoureiro em uma igreja e quando a igreja não tinha pastor nós chegamos a arrecadar, assim, nos dízimos e nas ofertas, oito mil reais. Estava na conta da igreja. Eu falei, 'agora é hora', falei para os responsáveis pela igreja, 'agora é hora de fazer com que os irmãos, quando formos passear juntos, eles não tenham que pagar nada, o dinheiro da igreja tem que ajudar o irmão nesse ponto'. Aí o pastor fazia parte da comissão administrativa. Resultado, ele via que tinha dinheiro, ia pedindo dinheiro, ia pedindo dinheiro, ia pedindo dinheiro. Aí acabava o dinheiro. Às vezes, um mês não dava o dízimo o tanto certo e ia acabando. A igreja trabalhava sempre no vermelho. Eu falei, 'isso aqui não é vida'. Quando o pastor saiu, o chefe da igreja lá, todo dia ele vinha na nossa igreja. Vinha da organização Batista. Falava assim, 'irmão, a igreja não pode ficar sem pastor, tem que ter pastor. Onde já se viu?'. Aí eu falei, 'arruma um pastor. Olha no que vai dar...'. Dito e feito. Entrou outro pastor, já entrou ganhando por mês três mil reais. Nunca fazia visita na casa de ninguém. E aí quando um irmão se afastou da igreja, eu falava para ele, 'pastor, tal irmão não está vindo na igreja. O quê que está acontecendo?', 'ah, eu não quero nem saber, eu não falei nada com ele,

ele que se vire'. Eu falei, 'não, o Senhor está errado'. É claro, eu não falava no público, mas chamava ele e falava, 'o Senhor está errado, pastor, o Senhor tem que ir lá buscar ele, porque o Senhor diz que a igreja está aberta para os mendigos, para os andarilhos, para os bêbados, a igreja está aberta para todos, não é? São todos. Agora, o Senhor vai deixar uma ovelha que já está na igreja, o Senhor vai deixar ela desgarrar? O Senhor está errado'. Ele ficava doido comigo. Mas eu falava. Daí eu pensei, 'quer saber de uma coisa? Também eu acho que estou atrapalhado aqui, ou eu estou errado, ou eu estou fora da lei aqui. Eu não concordo com isso'. Fui visitar uma igreja uma vez, de um irmãozinho que trabalhava comigo. Ele juntava lixo lá, bem pobre, sabe? O pastor deu uma ordem para ele montar uma outra igreja em um outro bairro e ele iria pregar. Eu falei, 'o Senhor ganha alguma coisa?', ele falou, 'não'. Eu falei 'O Senhor está certo. É isso aí. Isso é igreja. Isso é igreja para mim'. Agora, essa igreja que fica arrecadando? Para. A igreja tinha que crescer, mas não cresce. No máximo que você faz é pintar a parede, sabe, comprar um instrumentinho lá, correndo, devendo, pagando a prazo. Tudo isso. Então nunca cresce a igreja. Você pode visitar as igrejas e ver isso aí. Você vai daqui a dois anos a igreja está a mesma coisa, está precária. E eu não concordo com isso não. E os irmãos, vai fazer um retiro, tem que pagar, 'quanto que é por pessoa?', 'é 80 reais por dia', 'quanto é? Três dias', são duzentos e tanto cada um. Espera aí, os irmãos ajudaram o ano inteiro, contribuíram, deram a oferta fora do dízimo, deram o dízimo, ajudaram, ajudaram dentro da igreja, e aí na hora de fazer uma confraternização com os outros irmãos tem que pagar? Errado. Eu falei 'Está errado isso aí'. Falaram: 'Como que você pode falar uma coisa dessas? E o pastor aí. Como você pode falar?'. Não aceito um negócio desses. Aí eu falei 'eu estou errado'. Falei para a minha mulher, 'ah, eu vou parar de ir'. A minha mulher falou 'você que sabe'. Ela foi mais uns tempos. E foram atrás de mim, falaram 'Raimundo, porque você não está indo mais?'. Eu falei, 'não, não dá certo. Não dá certo'. Outro dia, eu estava lá na Receita Federal, encontrei com o pastor. Três vezes que eu encontrei com ele, as três vezes ele falou, 'rapaz, eu preciso ir na sua casa'. As três vezes. Foi assim em todas as vezes que encontrei com ele, uns seis meses de diferença cada uma, mais ou menos, entre uma e outra. Acabou indo embora da igreja e nem foi na minha casa. Essas coisas me embolam. Eu não sou certinho, não. Eu sei que eu tenho muitas coisas que eu sou errado, sabe? Tem coisa que é difícil, está na gente, está naquilo que a gente é. Difícil de você tirar. Mas umas coisas dessas eu não concordo, eu não acredito, sabe? Aí, eu vou lá para quê? É mulher que vai só para mostrar roupa, tem até uma colega nossa que às vezes ela saía com a gente. Porque sempre, nos finais de semana, eu dou uma saidinha, dou uma voltinha, vou lá em Monte Sião, Serra Negra. A gente passeia, vai almoçar fora e compra alguma coisinha. E ela ia lá, pessoa pobre,

mas o marido era pedreiro, arrecadava um pouquinho de dinheiro, ela pegava o dinheiro do marido, ia lá, comprava aquelas roupas chiques. Falava, ‘eu quero essa aqui, porque domingo eu quero ir na igreja com essa roupa aqui. Tomara que esteja frio para eu ir com essa roupa’. Ah, pô! Perde o sentido. Eu já não sou assim. São coisas que vão deixando você magoado, vão deixando você aborrecido. Descontente naquele ambiente. Um ambiente que fica desagradável para você. Então eu acho que tem muitas coisas que a gente pode ajudar sim. Eu continuo ajudando, continuo fazendo o que eu posso. Eu vou na casa. Hoje eu fui em um velório do filho de amigos meus, eu fui lá, dei um abraço, confortei o cara. Eu gosto de gosto de estar nesses lugares. E eu faço o que for preciso, mas eu não aceito certas coisas, uns erros que me magoam mesmo. Aí para mim aquele ambiente já não serve mais.

Entrevista: Marcos

Duração: 00:10:26

Creio que de todas as entrevistas, a de Marcos talvez tenha sido a mais rápida. Tímido, quase não conseguia entender o que dizia de tão baixo que falava; também falava muito rápido, como se desejasse que aquele momento fosse breve, como de fato, foi. Não se negou a responder nenhuma das perguntas que fiz, mas as respondia de modo direto e objetivo, sem maiores delongas, por mais que eu tentasse aprofundar ou conectar essas respostas à outras experiências ou vivências suas, tive muita dificuldade em fazer avançar a entrevista no âmbito da sua trajetória de vida. Quando fui devolvê-la, ele havia mudado de escola, mas isso não se constituiu como um obstáculo: ele mesmo autorizou a antiga gestora a passar o seu contato para mim, e informou à nova gestora o dia e o horário em que havia agendado comigo para ler a sua narrativa. Pediu para que mudasse um trecho de sua fala por achar que o comprometeria e assentiu com todo o resto, sem mais palavras.

Eu fui criado em um bairro bem pobre, bem pobre de Campinas, vivi lá até os 18, 19 anos. Meu pai e minha mãe se separaram quando eu era jovem, fui trabalhar muito cedo. Comecei a fazer História porque aos 14 eu li o Manifesto Comunista e me apaixonei. Eu comecei a fazer História por causa da transformação que eu acredito que a História tem, você entender o seu passado, você entender o seu cotidiano, você pode transformar mais efetivamente o seu presente. Fiz História por causa disso, porque na verdade nem estava pensando tanto, no caso, eu estava pensando até em mim mesmo, conhecer melhor o passado e tal. Quando eu fiz 19 anos comecei a namorar com a minha esposa, aí me casei com ela. E ser professor eu acho que é essa coisa, mostrar para eles como que o passado interfere no cotidiano deles, as transformações. Eu acho fundamental a questão da justiça e dos direitos humanos. Eu já vivenciei várias, várias situações de violação de direito. Na comunidade que eu morava, o bairro que eu morava, a polícia era muito autoritária, estávamos na rua, você tomava geral, você apanhava da polícia. Então eu vi esse autoritarismo muito de perto... Sabe? E eu sempre achei o autoritarismo muito errado. Eu sou um cara democrático em tudo, tudo eu resolvo de forma democrática, conversando, dou o mesmo direito que eu tenho para os outros. Quando eu entrei na faculdade, quando eu comecei a estudar História, tinham poucos alunos negros na faculdade, éramos eu e mais dois. Eu trabalhava e saía tarde, não

tinha tempo de tomar banho, ia direto, então sempre ia sujo e tudo mais, o segurança durante um ano e meio, toda vez que me olhava falava: 'ô, você estuda aqui?'. Quase todos os dias. Então tive várias situações desse tipo. E eu sou calmo, tento conversar, mas minha esposa estudava comigo, ela já é mais estourada, ela briga e tal, mas eu sempre conversava. E sempre, sempre, até tempos atrás eu fui lá e: 'pô, e aí, você é aluno? Estuda aqui?' Então acho que ter vivenciado essas questões me mobilizou... Não tem como você determinar o quê que fez, mas toda a vivência, todo o percurso, tudo... Então, a justiça restaurativa é a melhor forma de resolver, apesar da gente não conseguir colocar tudo em prática, é muito corrido, mas eu achei fundamental para mim, até pela formação como pessoa. Mas se eu tivesse que falar da justiça dentro da escola, eu diria que a justiça é punitiva, não só na escola, na sociedade, ela é muito punitiva, ela resolve as coisas reprimindo, às vezes até de forma autoritária. Para mim é justiça punitiva. A justiça restaurativa ainda é muito pequena. E como eu disse, a justiça é punitiva na sociedade em geral, no espaço social, não só na escola. Vou dar exemplos: o aluno chegou para o professor e foi mal criado com o professor, a medida é botar para fora, advertência, transferência compulsória, então é punitiva. Até os professores também, tem professores que são muito assim, coercitivos, mas não é só na relação professor/aluno, acho que em todas as relações. Tem essa relação de caráter assimétrico. As relações não são simétricas, como deveriam... Em uma sociedade democrática você tem que ser igual, não é por que ele é aluno que eu vou tratar ele como inferior, não é por que eu sou professor, que o diretor... Mas é assim que funciona, sempre assimétrica, eu falo em tom superior, vou lá pegar lanche, corto os alunos, é sempre assim... Em alguns casos eu acho que a justiça restaurativa, ela consegue restaurar sim, em outros não. Muitas vezes, uma conversa ali não violenta, fazendo os acordos, você vê que deu resultado. O menino bateu no menino, vai lá fazer um acordo, você percebe que não tem mais, mas tem casos que não, depois de fazer o acordo você vê que volta a repetir, volta a fazer. Então tem casos que funcionam e tem casos que não. Eu vejo um espaço para essa proposta no ambiente escolar. Não.... Na verdade não tem... o projeto é muito jogado, todo mundo trabalha muito, mediador trabalha muito, professor trabalha muito, então essas práticas... precisam de tempo, demandam tempo, do jeito que está, como o tempo é gerido, não. Você faz o que é possível, mas para funcionar precisaria ser melhor. Mas eu acho que todas as culturas... todas as culturas são transformadas assim, independente do lugar, até aquela cultura de um grupo que acaba sendo hegemônica, não vamos impedir ela de existir, mas vamos persistindo. Persistindo positivamente. Eu gosto de trabalhar nessa escola aqui, apesar de ser uma escola bem carente. A comunidade aqui é bem carente. Comunidade carente, falta tudo... acho que o único braço do Estado que tem aqui é o

posto de saúde e a escola, mais nada. Então falta recurso, falta base, mas elas são muito amorosas, eu trabalhava em escolas mais centrais e lá os alunos eram mais frios, impessoais. Aqui são muito amorosos, são mais próximos. Eu gosto daqui. Mesmo sendo uma escola que tem muito conflito. Na verdade, em qualquer espaço escolar, você está lidando com o outro, o conflito faz parte, professor que pensa que vai dar aula e não vai ter conflito... Normal, normal, acho que nem mais, nem menos, pelo menos conflito com os alunos com os quais eu tenho contato... Mas tem situações que são atípicas, sabe? Igual do rapaz que a avó colocou para fora com 12 anos, mas tem casos que são atípicos, que mexem até com a gente, algumas vezes você vai para casa arrasado, nossa que... Que merda, sabe? É... A gente se sente pequeno nessa situação... Mas eu gosto da escola. Eu gosto. Mas em educação as minhas perspectivas estão caindo ladeira abaixo, estou achando que a cada ano, pelo menos no Estado, eu vejo que está desmontando mais, desmontando mais, fico até meio frustrado, e a cada ano está desmontando, menos dinheiro para alimentação, segurança, eu fico meio aflito com essa situação do Estado...

Entrevista: Gabriel

Duração: 00:59:42

Conversei com Gabriel em um canto da sala onde estava acontecendo o ATPC de sua escola por indicação sua. Perguntei se não desejava agendar um outro dia e me disse que não havia nenhum problema em que a fizéssemos ali. Por um momento, pensei se não estaria receoso em me conceder a entrevista, mas usa fala logo desvaneceu essa hipótese: muito franca e repleta de detalhes e exemplos que buscava em sua própria trajetória. A devolutiva ocorreu no dia e horário por ele sugeridos e foi aprovada sem alterações.

Eu tenho 40 anos, nascido em Campinas mesmo, hoje sou casado, formado em Ciências Sociais. Tenho Pós na área de Urbanismo e dou aula desde 2008, até como uma forma para que outras pessoas tenham a chance que eu tive de estudo, de 'querer ser alguém', ou seja, alguém que sonha com algo e vá, corra para que esse sonho vire algo real. A escola para mim foi isso sempre. Desde a época do parque infantil até o Carlos Gomes, porque eu fiz lá desde a primeira série até o ensino médio. Então... lá na escola era o quê? Aquilo que você quer, você pode. Mas só que para você conseguir aquilo que você quer, estude, por duas coisas: para ter conhecimento e para saber quem você é. Porque se você tem conhecimento e se você sabe quem você é, você sabe por que está no mundo e sabe como você pode agir no mundo. E se você sabe como agir no mundo, você vai ter duas escolhas: ou você aceita o mundo como está, ou você não aceita como o mundo está e age para que isso se rompa. Ou seja, você vai ter uma escolha para você ser quem você é. Alguém que aceita como está ou alguém que não aceita como está. Então eu ajo com os meus alunos assim: eles podem, eles conseguem, só que eles têm que tentar. E dando aula, já que é isso o que a escola é, um local que ensina, é também um local em que as pessoas devem arriscar. Mas infelizmente, já faz alguns anos que as escolas são vistas como o local onde eu deixo meus filhos e onde eles têm que tirar a média, não para ser alguém, ou para realizar sonhos, eles vão lá para ficar com alguém. Ou seja, eu tenho alguém que está cuidando do meu filho. Só que antes era o quê? Eu 'cuido do seu filho', mas eu vou ajudar na formação do seu filho. E os pais eram ativos nisso de vir, participar, conversar. Hoje em dia não. Hoje em dia é aquela coisa, meu filho entrou na escola, a escola que cuide do meu filho, eu não quero saber, eu só quero saber, quando muito, se ele passou de ano ou não. E isso é algo que me deixa muito triste porque a escola não é só isso. A escola é para educar o filho para ser alguém, para realizar seu sonho. Aí entra algo também que é a questão da família, porque pai e mãe, ambos sempre falando, 'olha, você

pode ser o que for, mas você tem que saber, você tem que estudar', por quê? Porque estudando você vai conhecer o mundo, conhecendo o mundo você vai perceber que você pode fazer qualquer coisa, que nada é impossível. Nada é impossível. Alguns vão olhar para você e vão falar que você é louco, muitos vão falar que é impossível, só que se você tiver conhecimento e você souber usar o conhecimento, você vai poder fazer aquilo que você quiser e ser quem você quiser. E se você é pobre, negro, o que for, não vai ser empecilho para que você não faça aquilo que você quer. Então corra, mas você vai ter que estudar. Então na minha vida estudo sempre foi tudo. E hoje dando aula é algo que eu faço até para que eu possa ajudar para que outras pessoas também façam isso, consigam isso. Que é o quê? Fazer com que seus sonhos virem realidade e que sejam cidadãos, que é o que falta muito hoje em dia é a pessoa ter uma consciência cidadã de quem ela é, por que que ela está aqui e o quê que ela pode fazer para mudar o mundo, porque as pessoas mudam o mundo, literalmente. Só que, infelizmente, hoje em dia poucas pessoas conseguem ter essa ideia de que ela pode fazer tudo o que ela quiser, desde que ela saiba como fazer isso. E a escola deveria fazer esse papel, infelizmente ela não faz por 'N' coisas. Às vezes ela não consegue fazer, outras ela não sabe como fazer e em outras, ela não quer fazer. Agora, cabe a quem dá aula hoje em dia ter esse papel de: eu estou aqui para que os meus alunos sejam alguém, ou eu estou dando aula para ter no final mês um salário? Porque se fosse essa a lógica eu não estaria aqui, porque eu tive chance, tenho chances de ganhar muito mais fora da escola do que hoje em dia eu ganho na escola. Então se eu estou aqui é porque eu quero realmente fazer com que a coisa mude e eu então consigo fazer isso, não com mil pessoas, não com cem mil pessoas, mas eu consigo fazer com as minhas salas e alunos. E de uma série de 28 alunos por sala, se eu conseguir que pelo menos uma dessas pessoas, que já são pessoas, consigam romper com aquilo que é considerado normal hoje em dia, para mim já vai estar valendo a pena. Nós vivemos em um país que é racista, classista, ou seja, você é julgado, ou por que você é pobre, ou por que você é negro. E se você for pobre e negro a situação é muito pior porque as pessoas têm como rótulo que você não é capaz, que não consegue romper aquilo que é 'normal'. E aí os meus pais, eles foram ótimos, por quê? Nós temos uma história, nós temos uma origem, a nossa história não é aquilo que é falado nas ruas ou na escola. Tem uma outra história que ela não é falada por outros fatores e você tem que saber por que você vai encontrar isso na vida. Você vai ouvir isso na vida, você vai sentir isso na vida, então nós, assim como seus pais, nós vamos falar sobre isso, conversar sobre isso, qualquer dúvida que você tenha, qualquer coisa que você sofra, fale com a gente, só que vai chegar uma hora em que nós não vamos estar aqui, só que o seu saber, aquilo que você construir por você mesmo, vai estar sempre com

você. E como que você vai conseguir isso? Escola. Escola, saber, estudo é a chave para que você saiba quem você é, para que você saiba quem aqueles que vivem com você são, você vai saber qual é a sua história, você vai saber a história daqueles que são como você, que têm o tom de pele igual ao seu, que ouvem as mesmas músicas, que têm os mesmos ritos, ou seja, você faz parte de um grupo histórico e esse grupo histórico, tem um conjunto de valores que são tão dignos ou tão importantes quanto qualquer outro. Só que você não vai ouvir isso de qualquer pessoa e você não vai ouvir isso em qualquer lugar. Mas quando você souber disso, em algum momento você vai sofrer, lógico que vai, porque você é humano, só que você vai saber como reagir a isso e como romper com isso. Só que eu como pai, ou eu como mãe, a gente vai te dar uma base, só que essa base você vai desenvolver e dar um acabamento para ela com mais saber e esse saber você que vai ter que ir atrás. A base para você ir atrás vai ser a escola, só que nunca se contente somente com aquilo que a escola lhe dá, sempre queira mais, sempre busque mais, questione, pergunte, de forma educada, para não ser aquela pessoa que está sempre causando problema, 'por que isso, por que aquilo?', mas pergunte, questione aquilo que você não concorda, aquilo que você acha que faltou, questione, pergunte. E mais ainda, ouviu, anote, guarde tudo, mas vá atrás sempre de algo mais, nunca aceite somente aquilo que te passam. Todo mundo vive situações de preconceito, de discriminação, de exclusão, alguns mais, outros menos. Agora, eu tive alguns casos na infância mesmo, em especial quando você vai para a escola, quando você chega na escola que você percebe que você é diferente entre os outros, você vê poucos com o seu tom de pele, com o seu cabelo, você vê poucos. E você ouve aquelas coisas, 'meu cabelo é liso, seu cabelo é de Bombril'. Então você chega em casa, 'quê que é isso, cabelo de Bombril?', 'porque seu cabelo é crespo. Porque nós descendemos de africanos...'. Aí você tem um conjunto cultural que seus pais passam para você. Então quando você ouve de novo isso, você fala, 'não, eu sou assim por causa disso, disso, disso, mas não significa que você seja melhor do que eu'. Essas coisas de às vezes você estar andando na rua e até hoje as pessoas esconderem suas bolsas quando você passa, de você estar andando pela rua e os vidros do carro subirem. E aí você fica pensando, quando às vezes você está no ônibus e você percebe que você está no banco sozinho e todos os outros bancos estão cheios, algumas pessoas estão em pé e não sentam ao seu lado. Em banco que você entra e a porta giratória é automática, mas sua entrada é bloqueada: daí você vira para a pessoa, 'então, mas eu não estou com nada de metal', e a pessoa, 'ah, é que a porta é automática, por isso que parou', e você, 'ah, tá'. E essas coisas acontecem no dia a dia sempre, mas você não pode abaixar a cabeça. Só que se você não tem referencial histórico, a base, você acaba assimilando esses estereótipos como algo negativo, e que são, mas você os

assimila como se fossem realmente verdade e como se fosse uma culpa sua. E com isso você não rompe o círculo. E você não rompendo o círculo, cada vez essa coisa aumenta mais. Então, com os meus alunos eu sempre falo sobre a questão de gênero, questão de racismo, de você ser pobre, de você ser rico. Infelizmente, nós vivemos em um país em que as pessoas são julgadas por sua condição financeira, por sua cor, religião, pelo sexo. E eu discuto muito isso com eles e até hoje com resultados muito bons. Ou seja, eu percebo que eu consigo fazer isso falando na frente deles. Hoje em dia você vê que alguns têm uma ação que, em comparação com a de antes, você percebe que essa pessoa está mais altiva. Você percebe que ela olha nos outros, olho no olho, algo que era aquela coisa, só olhava para o chão, só falava com os outros olhando para o chão e hoje discute, argumenta, então isso vale a pena. Então, voltando sobre a questão do racismo, isso afeta, afeta muito. Só que afeta muito mais se você se deixar levar por isso e se você não tiver, a base para romper com isso. E a base para romper com isso vão ser duas coisas: família e escola. Infelizmente, nos dias de hoje, a questão da família é algo muito difícil porque algumas famílias são famílias que passam por muitas dificuldades do tipo: o pai não fala com a mãe, a mãe não fala com o pai e os filhos não sabem o que fazer, não conversam com o filho, não dialogam com o filho e a escola que se vire. E quando o aluno chega aqui com essa ideia de que, 'ah, meu pai e minha mãe não querem nada comigo', ele acha que na escola é onde ele pode expor tudo isso que ele sente. Alguns conseguem articular aquilo que sentem, outros não. E esses outros geralmente são os mais rebeldes. E aí tem a história do curso à tarde, que foi até para que as pessoas vissem que aquele rebelde, que aquele que é o 'chato', ele tem uma história de vida por trás. Então conversa com ele, puxe ele e veja o que é, se realmente chegar a um ponto que: conversei, dialoguei, expliquei, e realmente continuar... aí é uma outra questão e a escola deve se posicionar, mas você já chegar para rotular, esse estigma de você colocar: 'não, não dou aula para aquele aluno', ou, 'eu não gosto daquele aluno porque aquele aluno é chato, insuportável'. Converse, conheça, rompa aquilo que às vezes jogam em nós também. Vai dar aula, se você não consegue dar aula é por quê? É por que eu tenho alguns alunos que... ah, então esses alunos é que são culpados se você não dá aula, bota para fora. Então eu rompo isso quando, mesmo com os alunos mais rebeldes, chamo, converso, deixo falar, ouço, 'não, mas quê que você quer falar comigo?', 'por que eu quero saber de você o quê que está havendo. Por que eu berrei com você, eu te fiz algum mal? Então, só que toda aula você está fazendo isso, está fazendo aquilo, o quê que eu posso te ajudar?'. E geralmente você consegue com isso quebrar esse padrão e o aluno muda, aluna muda e eles falam, 'nossa professor, naquela época você me ouviu e com isso eu percebi que eu podia agir diferente'. Mas se você consegue agir diferente na minha aula por

que que você não age nas outras aulas também, se você pode? Ou seja, aí entra a questão da minha responsabilidade com eles também. Por que são jovens? São. Eles estão em formação? Sim. Mas, eles já têm então que ter com eles essa questão da responsabilidade e da competência de, se você consegue fazer uma coisa com uma pessoa, se você consegue se comportar bem com uma pessoa, por que você não se comporta com a outra? Você pode chamar a atenção por sua capacidade, por aquilo que você é e não para ser o rebelde, para ser o cara que não segue regras. Em minha casa, qualquer coisa que eu não concordasse eu podia falar, só que tinha que conversar, não berrar, não me jogar no chão... Meus pais nunca me bateram, mas eles sempre diziam, 'a gente não vai te bater só que você não vai ficar chorando e fazendo manha, você tem que conversar. Eu não converso com sua mãe? Sua mãe não conversa comigo? Seus avós? Seus tios? Então você vai conversar porque é conversando que a gente se entende'. Eu só vou entender o que você quer ou o que você não gosta, se você conversar. Em casa somos 2 irmãos. Então em casa sempre foi assim, conversar, sempre. Por qualquer coisa tinha que conversar... com a minha irmã era a mesma coisa. E eu sou o irmão mais velho, então às vezes eles falavam, 'vocês têm que conviver juntos, conversar, pedir um para o outro e respeitar o outro, não é por que você é mais velho e homem que você é melhor do que ela.'. Aí entra também a questão de gênero em casa, que sempre foi trabalhada... meus pais sempre falaram, 'olha, não é por que eu sou homem que eu sou melhor do que a sua mãe', e minha mãe também, 'não é por que seu pai é homem que ele é melhor do que eu'. Então essa base já veio de casa, e de ler. Sempre estimular a ler. Ler desde o gibi da Turma da Mônica, até jornal, revista, e além de ler, com o passar dos anos, compreender: 'agora que você já leu explica para mim o que você entendeu, o que você acha que quis passar a história, a reportagem, o artigo, explica'. Ou seja, no início era o estímulo a ler, depois o estímulo para entender o que estava escrito ali, as ideias que estavam ali, 'e por que você acha que o autor, a pessoa, quis dizer isso?', ou seja, aquilo de você tentar entender o que a outra pessoa quis passar. Você se colocar na pele, na visão do outro. E aí na escola foi ótimo porque eu fui estudar no Carlos Gomes, na época em que o Carlos Gomes era o melhor colégio do Estado de São Paulo. E lá era o quê? Era uma visão humanista. Do tipo, 'olha, escola pública, se é pública é para todo mundo. Se nem todo mundo está aqui na escola, por que que não está? Por que alguns pais acham que os filhos deles não devem estar aqui, por quê? Ou por que alguns pais queriam que os filhos estivessem aqui, mas não têm condição porque moram muito longe. Vamos discutir isso.' Isso daí sempre foi uma prática desde a primeira série. Sempre teve essa visão humanista, de questionar o mundo que você está. E aí eu fui para a parte do ginásio e eu tive uma pessoa que foi ótima na minha vida que foi o professor de História. Ele

foi a pessoa que me deu o estímulo para eu ir para a área de humanas. E ele deu aula para mim da quinta série até o terceiro ano colegial. Eu estudei com ele dos 11 até quase os 18 anos. Nessa fase você realmente questiona o mundo, começa a ver o porquê, e ele falou, 'ó, você tem que ler Sérgio Buarque de Holanda, você tem que ler Gilberto Freyre, você não vai gostar de um monte de coisa, mas mesmo você não gostando, leia, que é importante porque você vai entender o Brasil, muitas das coisas que acontecem no Brasil, essa coisa das pessoas pensarem uma coisa e não falarem, você vai entender lendo Gilberto Freyre, você vai ter que ler várias vezes, Sérgio Buarque, Gilberto Freyre, Raimundo Faoro', e depois veio Marx, Weber, Durkheim. Ou seja, foi um mundo que ele me deu. Aí eu tive outro ótimo, o de Filosofia. Mesma linha também. O mundo está aqui não é por acaso, não é pela vontade divina, é pela relação entre os homens, seres humanos. Seres humanos, mas por que que nós falamos homens? Por que vivemos em uma sociedade machista. Por que que é machista? Os rótulos. E você só vai saber disso lendo, só que para você ler você tem que partir desde a turma lá de trás, Platão, Aristóteles. É chato, tem horas que vai te dar sono, mas leia que vai valer a pena. Agora, por que só os gregos, se você tem uma base chinesa, você tem uma base da África, que falam as mesmas coisas e a gente não conhece? E você não vai ver na escola isso? Porque a gente segue algo que já vem dado. E é difícil achar. E você vai achar por sua conta, onde você vai achar? Na PUC, UNICAMP, e mesmo assim vai ser difícil, você vai ter que ir atrás. Foi uma sequência que me trouxe até aqui. Fiz a Pós, que também foi sobre isso, e hoje eu estou aqui por causa disso, ter uma base de casa, da família e da escola, porque aí essas duas bases viram uma única coisa. E essa coisa que hoje em dia eu uso para passar para os que vem agora, os jovens. E eu falo para eles: 'vocês vão ouvir isso o resto da vida de vocês, mas é uma verdade, jovens mudam o mundo, só que ninguém quer que vocês mudem o mundo, porque tem muita gente que acha que o mundo como está tem que continuar como está e cabe a vocês romperem com isso ou não. Se vocês não quiserem romper com isso, tudo bem, mas vocês vão saber por que vocês não querem mudar isso. Se vocês quiserem mudar, vocês vão mudar porque vocês querem, ou seja, vocês não vão deixar o mundo como está por que foram usados e vocês não vão querer mudar o mundo porque alguém quis usar vocês também. Vocês vão ter pensamento autônomo, vocês vão pensar por vocês mesmos, eu espero que vocês pensem por vocês mesmos visando o bem dos outros. Agora, vocês têm o direito de pensar de maneira individualista tipo, 'eu, eu, eu', só que vocês vão estar agindo de maneira consciente, vocês não vão ser massa de manobra dos outros'. E aí vem a pergunta, 'quem são os outros?', 'massa, mas é pão?', falei, 'massa de pão é usada como uma forma de dizer que as pessoas utilizam outras pessoas como se elas não tivessem vontade, e se você não tem

vontade, você é uma coisa que pode ser moldada, massa. Vocês querem ser massa ou vocês querem ser alguém que modifica o mundo, um artista?'. 'Mas, por quê?', eu disse, 'por que uma pessoa que muda o mundo, ela é uma artista, porque ela muda aquilo que está e ela constrói uma outra coisa. Então vocês querem ser a mão que pega essa massa, que é o mundo, e fazer algo diferente, ou vocês querem ser a massa? Eu quero que vocês sejam uma pessoa e que essa pessoa faça coisas para que o mundo fique melhor. Agora, se vocês quiserem ser as pessoas que usam a massa para deixar o mundo como está, que vocês ajam de maneira consciente. O que eu não quero é que vocês sejam a massa.' Então mesmo sendo um espaço no qual eu sofri preconceito, eu tinha que ir para a escola, porque se eu não fosse para a escola, essas coisas ruins iam continuar acontecendo de qualquer maneira. E se eu por acaso deixar de ir, essas pessoas que agem assim, elas vão ter mais uma vitória. Então para que elas não tenham essa vitória eu vou continuar indo até para que, o filho ou a filha do amigo do meu pai ou da minha mãe vejam que, 'nossa, como que ele faz para estar no Carlos Gomes? Eu também quero!', ou seja, até para que outras pessoas possam usar aquilo que você faz para ela mesma, do tipo, 'se ele está lá, ele consegue, por que que eu não consigo? Então eu vou também'. E aí outros vão agindo assim e aí rompem com esse círculo. Encontrava força em casa também para lidar com isso, tinha sempre conversa, debate, falar, expor. Assim, alguns casos mais chatos que havia, pai e mãe iam na escola e falavam, 'está acontecendo isso, e aí?' E a escola que sempre teve essa visão humanista, 'quê que está havendo? Que história é essa de chamar até os outros para esculhambar?' Aqui não'. Isso sempre com o apoio dos pais. Sempre. Então, para mim os direitos humanos são referenciais fundamentais para qualquer pessoa que queira romper com essas coisas formais que temos no Brasil e no mundo também, que é aquela coisa de, quem pode mais chora menos, eu sou melhor do que você porque sou homem, porque tenho dinheiro, porque eu sou branco. Eu consigo romper essas coisas usando a questão dos direitos humanos, sociais, políticos. Me falam que existe outro mundo, que existem outras realidades e que são aceitas por causa de um conjunto histórico que impõe que, quem está no poder manda, quem não está no poder obedece. E você só consegue romper isso a partir do momento que você tem um conjunto de saberes, um conjunto de valores que te indicam um caminho que você pode seguir, que você pode conseguir alterar essa realidade-mundo. Direitos humanos e direitos sociais são fundamentais para que você mesmo construa a sua própria identidade. E para que às vezes você até mesmo reconstrua a sua humanidade. Essa questão dos direitos humanos e da justiça, elas se colocam em minha vida como referenciais de vida, de luta. Eu fiz parte do setorial de juventude do PT. E hoje faço parte do partido, e o meu estudo, enquanto sociólogo, tem esse enfoque nos direitos humanos, no caso,

jovens, negros, urbanos, da periferia. Então é isso que eu faço para fazer estudos, artigos, livros. Essa escola sempre teve um conjunto de pessoas que dão aulas e que tem essa visão humanista. De uma maneira geral, o conjunto das pessoas que dão aula nessa escola consegue fazer com que as relações entre alunos, entre as pessoas que dão aula, sejam boas e respeitosas. A autoestima dos alunos daqui é baixa, por quê? Por questão de família, por questões históricas. E na escola, ela tem um choque, elas se revelam. Então por esse aspecto, a escola funciona. Por outro aspecto, às vezes a direção da escola, até por ela fazer parte do sistema, ela tem que seguir algumas regras e acabam às vezes não estimulando o aluno a ver a escola como um espaço de experiência, de erros e acertos. Ou seja, às vezes para a direção, o aluno não pode errar, e se o aluno errou, ele tem que ser punido. E nós temos qual visão? Só erra quem tenta acertar. E você tem que fazer uma análise de cada erro. Que tipo de erro foi? Se foi um erro da idade mesmo, se foi um erro de alguém que está querendo acertar ou se foi um erro que realmente causou mal a outra pessoa, para a partir daí você poder realmente ver o que você vai fazer. E às vezes até por causa do sistema que te coloca que você não pode errar, a direção acaba tomando algumas medidas que nós que damos aula achamos que não é por aí. E tem aquilo que às vezes fazem algo com um aluno e não fazem com o outro. E os outros alunos que perceberam, 'bom, mas fizeram a mesma coisa e com um aconteceu 'X', e com o outro aconteceu 'Y', por quê?'. E aí há os choques, às vezes, entre os alunos e a direção, que eles vão e questionam. Alguns questionam de uma maneira mais articulada e outros questionam de uma maneira mais rebelde, bruta. E aí ocorre o choque. E tem aquela coisa, 'em vez de vocês estarem dando aula, vocês estão ensinando os alunos a serem rebeldes'. Em especial para as áreas de humanas. Aí explicamos, 'não, nós estamos ensinando a serem cidadãos, a exigirem seus direitos'. Você tem que responder. Só que, em geral, quem tem o poder não está habituado a quem é inferior, a 'quem está embaixo', a questionar aquilo que é falado, que é feito. E assim ocorrem os choques. Então, é uma escola justa, mas é uma escola que poderia ser muito mais se não houvesse esses choques entre aquilo que impõem à direção e ela não consegue passar para os alunos. Por que se você tem um diálogo e você explica o porquê, qual é o papel, que mesmo que eu não goste eu sou obrigado a fazer tal coisa se acontecer isso, você está pelo menos escutando e colocando ao outro o que vai acontecer. E a partir do momento que você não fala e que você só fere, que você age com o rigor da lei, com a força, você causa conflitos. E se você não consegue resolver os conflitos, eles vão aumentando cada vez mais. E aí cabe a quem dá aula, que são as pessoas responsáveis em acalmar os conflitos, dialogar para que os conflitos sejam resolvidos. Só que até você conseguir isso, às vezes você perde o tempo da aula por causa de coisas que você não tinha

que fazer. Só que como você quer o bem dos alunos e o bem da escola, você até abre mão da aula em si para resolver essa coisa que são as relações entre as pessoas que formam a escola, que no caso são os alunos, as pessoas que dão aula e a direção. Então, justiça na escola existe, é uma escola justa, mas podia ser bem melhor. A justiça restaurativa, ela veio para cá até para que a escola consiga agir melhor com esses alunos que ficam com raiva do mundo, ou que já vem com raiva do mundo e usam a escola para expor. Em casa às vezes não adianta expor porque em alguns casos a casa é só o físico mesmo, não tem aquela relação do pai e da mãe de chamarem o filho e a filha para ouvir, conversar, ensinar. É aquela coisa, 'eu mando', 'cala a boca', geralmente pai que espanca a mãe com os filhos vendo, e aí o filho ou a filha não conseguem resolver isso em casa e na escola jogam isso com raiva, com revolta. Aí entra a história de você ouvir, 'o quê que está havendo? Fala para mim. Porque eu posso chegar aqui e falar, falar e falar e vai entrar no seu ouvido e vai sair pelo outro, não vai adiantar nada, porque é você quem tem que falar, porque você não está bem, porque se você estivesse bem você não ia estar causando em sala ou na escola, como você está fazendo. Se você está fazendo isso e você sabe que vai chegar uma hora que você vai ter a sua atenção chamada ou que você vai acabar indo para a direção. Se você não consegue falar, não consegue articular, não consegue pedir, eu estou aqui, fala para mim, quê que está havendo'. E aí você consegue... nem sempre, mas você consegue com que essa pessoa abaixe as armas e que ela veja realmente a escola como um espaço dela, que ela pode usar a escola para virar aquilo que ela quer ser. Nesse caso, a justiça restaurativa foi importante, ela abriu os olhos de várias pessoas, até dos alunos mesmo, deles perceberem que há outras maneiras de agir. Então eu posso ser rebelde indo contra o mundo, chutando carteira, derrubando carteira, xingando minha amiga, xingando meu amigo, mas eu posso ser rebelde com o mundo sendo aquilo que eles não esperam que eu seja, ou por eu ser pobre, ou por eu ser negro, ou por eu ser gay, tem alguns alunos aqui que são e que às vezes em casa falam que não podem assumir porque é contra a religião, porque o pai não aceita, porque a mãe não aceita. Só que chegam na escola assumidos ao extremo, e você fala, 'mas, você está agindo assim por que... você realmente age assim por que você quer, te faz bem, ou você está agindo assim para chamar atenção e causar?'. Aí você ensina, 'se você é gay, ou não, é uma situação sua, concorda? Ninguém tem nada a ver com isso, só que você está em um mundo que vão te julgar por causa disso e você tem que ter outros referenciais para você perceber que, primeiro, não é pecado', porque muitos entram no discurso de, 'o padre falou, o pastor falou que é pecado, que eu vou queimar no inferno...'. 'Você não é vergonha para a família, se você for, ou não, talvez você esteja em uma fase, ninguém sabe, então, calma, você tem uma vida inteira para viver, se você não

aceita rótulos, não desenvolva para você rótulos tão cedo e, calma, não é pecado, não é mau, mas você tem que conhecer o mundo. Como você vai conhecer o mundo? A escola te fornece isso, só que você tem que usar essas ferramentas que você tem. Até para você conhecer o mundo e para você ter pessoas com quem você pode conversar. Em casa você tem?', 'não, não tenho', 'amigo e amiga?' 'Tenho, mas tenho medo de falar por que, de repente, fala para o pai e mãe', aí falo, 'então, aonde você pode conversar?', 'na escola', falei, 'então, não joga isso fora'. Ou seja, com a justiça restaurativa você consegue estabelecer diálogos com quem, em geral, não consegue dialogar, com quem não consegue se fazer ouvir e que você percebe que não sabe agir em relação a isso. E você consegue com isso chamar o aluno ou aluna para conversar, falar, 'do que adianta você não fazer a prova, tirar um zero, se você tem a capacidade de fazer, vai mudar alguma coisa em você? Tira por que aí você pode chegar em casa pelo menos e falar, 'ó, minha nota tá aqui''. Por quê? Por que se não é o quê? 'É um burro, só tira zero, me faz passar vergonha'. E você chega e fala, 'não, ó minha nota', o pai e a mãe vão olhar e vão falar o quê? 'Olha, melhorou então', e aí você começou a estabelecer um diálogo por outras coisas para chegar naquilo que você quer falar, porque senão você vai estar sempre com o rótulo, 'vagabundo, burro, só tira zero, só tira dois, por quê? Porque não sabe, porque é retardado'. A gente ouve muito isso de aluno e aluna vir chorando que pai fala que é retardada, retardado, e você vê que não é nada disso, que é por que, 'estou revoltado com o mundo, ninguém liga para mim e eu não vou ligar para os outros, não vou fazer a prova'. Pega a folha, tem alguns que dormem em cima da prova. E aí nesse caso tem que ir para a direção, porque senão influencia os outros alunos, 'ó, fica dormindo e eu estou aqui', aí chega, 'por que você tá dormindo?', 'porque eu estou com sono', 'por quê?', 'é...'. Aí chama pai e mãe, 'me fez passar vergonha', porque dormiu, 'ah, vagabundo'. Só que depois que você chama o aluno ou aluna, 'quê que aconteceu, quê que foi?', 'não, estava com sono', 'não, tudo bem, você dormiu porque estava com sono, mas na sala de aula. Quê que está acontecendo?', daí a pessoa se abre e conta a história de vida dela e aí você percebe que ali está uma pessoa em formação, que ela está te pedindo ajuda. E nisso a justiça restaurativa é boa porque ela te dá ferramentas, ela te dá referenciais que você pode usar com os alunos e isso faz com que a vida na escola fique melhor. Eu cheguei aqui em 2010, até 2012, não tinha nenhum tipo de reclamação nessa escola. A partir de 2012, começou a haver o uso de álcool por alguns alunos, maconha e cocaína, coisa que não havia. Isso daí causou um choque geral porque alguns eram alunos nossos de quinta série, sexta série... antes era, 'oi professor, bom dia, oi professora, bom dia' e de repente, 'ah, vai tomar... vai se...'. E aí com a justiça restaurativa nós conseguimos passar para outras pessoas que dão aula também uma forma que elas podem

agir, de chamar o aluno, conversar, que em último caso vê que não vai conseguir, não entre em choque, não entre em conflito, chama alguém que fez o curso, a gente conversa com o aluno para que não haja choque em sala de aula. Porque já que nós queremos que a escola seja algo que eles possam falar sempre, expor aquilo que eles querem, se nós às vezes entramos em choque com eles, a gente acaba influenciando os outros que estão ouvindo aquilo e que podem pensar: 'eu nunca vou conversar porque olha o que aconteceu, porque se ele está lá batendo boca, ela está lá batendo boca com ele, hoje é com ele, amanhã pode ser comigo, então eu não vou'. Então viu que a situação vai chegar um ponto além, chama a gente que a gente chama o aluno em particular até para que não se exponha perante os alunos, para que os alunos continuem com essa ideia de que essa escola é um espaço que eles podem querer ser aquilo que eles são e que eles podem buscar ser aquilo que eles almejam. Depende do caso, porque, infelizmente, alguns casos são muito mais sérios, fogem da escola, foge até mesmo da questão da família. São casos que vão além e aí você até pode dar uma ajuda, você pode até chamar para conversar, para ouvir, mas às vezes há casos que não tem como, que infelizmente, está além daquilo que a escola pode fazer. Alguns alunos que sofrem abuso em casa. É uma situação que a escola foi importante, por quê? Porque o aluno, ele teve a confiança em expor aquilo que estava havendo, pedindo ajuda. E veio falar com alguém que dá aula e usou a escola para isso. Isso é uma forma que ele demonstra que a escola para ele não é só aquele lugar em que ele vai para tirar nota, é aquele lugar em que ele se sente seguro, se sente bem. Então, com a justiça restaurativa, chega um ponto em que você consegue estabelecer diálogos, estabelecer confiança, para que os alunos relatem casos assim, que são sérios, que acabam fugindo da alçada da escola, mas que a escola agiu como um porto para que ele pudesse expor e às vezes até evitar que isso continuasse, agir. Então a justiça restaurativa, ela tem limites, mas até onde ela fornece as ferramentas, a escola consegue ir. Só que como vivemos em sociedade que é formada por vários conjuntos, chega uma hora em que o conjunto do qual faz parte a escola, tem que passar a situação para outras instâncias. E aí vai para o judiciário que vai dar o rumo à história. Às vezes resolve bem e às vezes resolve no caso de o pai ou a mãe ter que sair de casa e às vezes até indo para a cadeia. Ou seja, ela funciona? Funciona. Ela é importante? É. Mas ela tem limites. Ela não resolve o mundo, mas ela te dá ferramentas para que você possa agir no mundo. Eu gosto muito de trabalhar nessa escola. Gosto muito porque ela tem uma visão humanista muito forte e os alunos que estudam aqui, eles têm algo que é ainda puro, eles não têm vergonha de querer ser aquilo que eles podem ser. Ou seja, eles não têm medo de sonhar. E isso, infelizmente, nos dias de hoje, é cada vez mais raro, você ter um conjunto de pessoas que não têm medo de falar dos sonhos e

que vão atrás. Então isso te dá um estímulo de acordar cedo e vir dar aula aqui. Ou seja, pelos alunos que aqui estão e pelas pessoas que dão aula aqui também.

Entrevista: Lara

Duração: 00:12:44

Lara recebeu-me muito receptivamente, mas foi mito breve em sua narrativa, por mais que me esforçasse. Quando desliguei o gravador, compreendi seu motivo: disse-me que não tiveram uma boa experiência com a coordenadora do curso da justiça restaurativa na escola. Aprovou o conteúdo da sua narrativa sem correções.

Eu já sou aposentada como docente. E voltei a trabalhar... na verdade, me aposentei em 1990, então são 26 anos. Voltei a trabalhar depois de três anos de aposentadoria porque na verdade eu gosto, eu gosto de dar aula, eu gosto desse contato com os alunos, embora esteja um pouco difícil, mas eu acho que é só saber levar... eu acho que faz bem para a gente isso, o contato com o aluno. Então eu voltei a trabalhar no primeiro ano como eventual, depois eu consegui umas duas classes fixas e hoje estou aqui dando aula de Física, mas na verdade sou professora de Matemática. Me aposentei como professora de Ciências, voltei a dar aula como professora de Matemática, e esse ano é uma nova experiência, estou trabalhando com Física no Ensino Médio. Eu sou de uma cidade do interior próxima daqui. Fazer o normal, na verdade, não foi bem uma opção minha no início, porque na época todas as mulheres faziam o normal para ser professora. Mas durante todo esse percurso, eu acabei saindo do normal e indo fazer Ciências Físicas e Biológicas e segui para a profissão mesmo. Eu percebi que era isso que eu queria e, a partir daí, o meu trabalho foi direto com os alunos. Comecei a dar aula aqui em Campinas, eu estava no último ano de faculdade e já comecei, eu estudava à tarde, e trabalhava. Eu vim para cá porque lá não tinha muito campo, então eu vim, morei em um pensionato, trabalhei aqui durante quatro anos, depois eu me casei, meu marido trabalhava em São Paulo e a gente acabou morando aqui porque ficava mais fácil. E daí em diante eu fiquei nessa profissão, que foi o que realmente aconteceu. Mas, quando adolescente eu queria ser aeromoça. Mas assim, depois... eu não sei, naquela época era muito difícil, os pais não deixavam você nem ser modelo, nem ser aeromoça, era coisa que não era para as meninas, não era bem visto. Então naquela época era mais difícil, a cabeça dos pais era bem diferente do que é hoje. Então eu segui para o lado do ensino e acabei gostando, acabei me realizando dentro disso. Hoje todo mundo fala, ‘nossa, você está aposentada e continua’, eu falo, ‘gente, mas eu gosto’, pode ser que seja difícil, mas eu gosto. É uma coisa que eu gosto. Até quando eu comecei a fazer esse curso eu não tinha uma noção verdadeira do que era justiça restaurativa. Nós fomos aprendendo lá. Eu achei muito interessante, principalmente para o

adolescente, ao invés de, dependendo do que ele fez, de repente, você já colocar direto em uma cadeia ou em um lugar para menor, você trabalhar com ele, ter uma pessoa especializada nisso. Então eu acho que nesse ponto é muito bom, a justiça é bem trabalhada. Mas não houve nada em minha vida que me impulsionasse a trabalhar com essas questões, nenhum episódio de injustiça, nenhum episódio mais complicado não. Na verdade, eu fui indicada para fazer o curso, não que eu não quisesse, mas porque não tinha quem fizesse, quem fosse. Eu acho que muita gente ainda não sabia o que era realmente a justiça restaurativa, então disseram, 'ó, você vai'. E eu fui. E gostei, gostei. Tem momentos que não dá para você aplicar na sua realidade daqui, não é tudo que você consegue aplicar, cada escola é uma realidade, mas eu acho que o curso, a justiça restaurativa é mais uma ferramenta geral, então teria que ir em cada escola e fazer adaptações. Mas em nossa escola eu acho que o espaço é justo. Eu acho que aqui nada é feito de maneira errada, de maneira a prejudicar o aluno, quando tem um aluno que falta, a gente chama primeiro o aluno. Depois chama os pais, aí se os pais não aparecem, aí é que a gente vai seguindo toda aquela escala, em último caso é que vai colocar na delegacia do ensino ou no juizado de menores para acionar a família. Eu acho que aqui eles seguem um caminho bem justo. E nós conversamos muito com os alunos, nós trazemos o aluno de volta, aquele aluno que às vezes está um mês, dois meses fora por algum motivo que a gente acha que deveria receber de volta, dá trabalho, repõe falta. Então acho que a nossa escola nesse ponto, ela aplica bastante a justiça. Ouve os alunos quando tem algum problema entre eles, e aí que vem a justiça restaurativa, não é? Ouve os dois lados e procura... a mediadora daqui, ela conversa muito, eles se abrem muito com ela, coisa que ela nem passa para a gente porque eles se abriram com ela e que não é para passar para a gente. Então eu acho que aqui funciona bem, à nossa maneira, não talvez como a justiça restaurativa realmente deveria ser, mas a nossa adaptação eu acho que está bem. E isso também acontece quando existem os conflitos entre os alunos e os professores. No entanto, a justiça restaurativa nem sempre restaura as relações. Nem sempre. Muitas vezes sim. Vamos falar da justiça que a gente faz aqui. Certo? Porque a que é colocada lá, você não pode aplicar tudo, é lá. É muito bonito, mas nem tudo pode ser aplicado aqui, então vamos dizer daqui. Às vezes, em toda escola, eles são integrantes de gangues, eles têm a turma deles. Então, o quê que acontece? Às vezes, eles fazem... 'ah, tá tudo bem?', 'tudo bem', dos dois lados aqui; de repente, lá fora, um chama a turma dele, o outro chama a turma dele, e se pegam lá fora. Então nem sempre o que foi dito aqui entre as duas partes, lá fora é cumprido, eles mantêm. A maioria das vezes sim, nós tivemos acho que uns dois casos só aqui que aconteceu isso, de uma turma chamar de um lado, uma turma do outro, pegaram o menino aí fora, ter que separar. Mas muito pouco,

eu acho que dá para a gente controlar bem. Nem sempre essas questões repercutem na escola. Algumas vezes sim, embora algumas meninas ou rapazes tragam para a escola aquilo, mas a escola trabalha, trabalha bem com isso, quando começa a dar um problema sério, ‘vamos arrumar então uma vaga em um lugar onde você se sinta bem porque aqui você não tá legal’. Então conversa-se com o aluno. E às vezes consegue que a família, que o próprio aluno diga, ‘não, eu quero começar em um outro lugar que é melhor porque aqui já não está dando certo’. Quando eu falo gangue também não é assim aquela coisa como você vê por aí, mas tem, rola, às vezes pode rolar droga no meio, que isso tem em qualquer lugar. Apesar de nós termos favela aqui do lado, eu não acho o bairro violento. Eu moro aqui do lado, eu moro a uma quadra daqui já há mais de dez anos e nunca tive problema nenhum. Eu acho gratificante trabalhar aqui nessa escola. Agora eu sou uma pessoa meio à parte de todo mundo, mas eu gosto, gosto. Gosto ainda mais agora que eu estou trabalhando com o Ensino Médio, eu acho que no Ensino Médio eles são mais adultos, embora eles tenham mais problemas, mas eles têm um diálogo maior com você, eles falam direto aquilo que eles pensam, então é mais fácil. Eu esse ano estou achando muito gostoso. Também é o primeiro ano que eu estou trabalhando à noite com o Ensino Médio. É a minha primeira experiência com os dois, com Ensino Médio e com noturno. Vou continuar trabalhando até quando a minha cabeça permitir, não é?

Entrevista: Dolores

Duração: 01:30:27

Dolores foi a terceira professora que entrevistei. Com uma larga experiência enquanto professora, aquela entrevista parecia representar para ela um momento catártico no qual pode contar todas as dificuldades que atravessou em sua vida para tornar-se professora. Esperei a manhã inteira na escola para conseguir submeter à sua leitura a sua narrativa, que aprovou sem restrições.

Eu não sou de Campinas, sou de uma cidadezinha de cinco mil habitantes, no sul de Minas. Fui fazer meu Magistério em um município vizinho porque na época não tinha na minha cidade, só tinha uma escolinha de primeira à quarta, uma de quinta à oitava. Não tinha o Ensino Médio, então a gente tinha que ir pra uma cidade maior. E meu sonho desde criança era ser professora... através de uma professora da terceira e quarta séries eu fui gostando, eu via como ela gesticulava na sala, gostava da matéria dela, da professora, do jeito que ela falava, tratava os alunos, eu me incentivei. Foi aí que eu pensei: 'ah, um dia eu vou ser professora'. E a gente, como morava no sítio, andava léguas para ir para a escola, eu com meu irmão, passava perto de um cemitério e tudo. Fiquei, estudei, fiz da primeira à quarta série nessa escolinha, depois fui para a quinta, que hoje é o sexto ano, e depois a minha opção, meu objetivo mesmo era ser professora. Era o meu sonho. Mas eu não tinha condições financeiras. Morava em um sítio de favor, do meu avô. Era muito pobre. A região não tinha trabalho, meu pai lutava, minha mãe em casa com quatro filhos. Quem ajudava muito a gente era minha avó, que ficou viúva com 16 filhos. O mais novo dela era só um mês mais velho do que eu. Quando eu fui morar nessa outra cidade para fazer o Magistério, eu já arrumei um emprego, do que eu conseguia do meu trabalho eu já pagava, porque era só particular o Magistério, e eu não tinha condições financeiras, nada mesmo. Diante disso, eu arrumei emprego e comecei a trabalhar. Eu tinha um irmão mais velho, que hoje já é falecido, na época ele me ajudava, tadinho! Sempre com muita dificuldade me ajudou a me manter na cidade, mas logo consegui esse emprego. Lá eu fiz o Magistério, trabalhei no banco, eu já fui melhorando; depois recebi um convite para trabalhar em uma agência da Volkswagen como secretária. Aí eu comecei a Pedagogia. Como era uma Faculdade Federal, eu não tive condições de dar continuidade no curso de Pedagogia. É que lá na Federal, como eu trabalhava, eu não tinha como me dedicar aos estudos, a minha prima estudava dia e noite. Eu tinha que me manter então não tinha um período todo para estudar. Voltei e minha mãe falou: 'vai para uma cidade maior'. Ela tinha

uma prima e deu tudo certo de vir para Campinas. Conheci Campinas, me casei e fui fazer Pedagogia com 40 anos. Antes não conseguia. Então foi muito difícil com relação aos estudos. Quando eu vim para Campinas, meu sonho era conseguir dar aula porque lá em Minas a gente não conseguia. Os professores que se formavam, alunos jovenzinhos, não conseguiam porque cada professor já tinha cadeira, e ainda seriam muitos anos até eu ter uma chance. A prima da minha mãe me ajudou, me acolheu em Campinas, fiquei uns meses na casa dela; ela me ajudou a arrumar um emprego em um escritório que não tinha nada a ver com educação. E lá um belo dia, dentro de um ônibus, escutei uma professora dizendo que ia ter uma atribuição de estagiárias no Estado. Eu entrei na conversa, pedi licença, me apresentei, falei que estava há pouco tempo aqui em Campinas, que meu sonho era ser professora. E ela falou onde seria, eu não conhecia nada aqui, fui para essa atribuição trabalhando nessa empresa, no escritório. Quando cheguei lá tinha um monte de gente, eu pensei: 'meu Deus, eu não vou conseguir pegar nem uma aulinha, nunca trabalhei aqui no Estado!', eu dei algumas aulas como eventual lá em Minas. E, de repente, eu consegui pegar, era para entrar como estagiária. E eu perguntei para a supervisora que atribuiu, 'nossa, mas eu não sei nem onde fica a escola, eu sei que eu estou morando no Taquaral de favor com uma Senhora do grupo de oração', que hoje já é falecida, foi minha madrinha de casamento, uma pessoa que me apoiou muito, que me ajudou, nessa época eu já não morava mais com a prima da minha mãe. Eu tinha que tomar meu rumo, aprender a me virar com as próprias pernas. Tudo eu falo, tudo é por Deus mesmo! A supervisora falou, 'pega, você mora no Taquaral, você vai precisar só de um ônibus'. E daí eu pensei, vou me arriscar, vou pegar. Fui no trabalho, agradeci tudo, falei que tinha pegado umas aulinhas. O que eu ia ganhar era só para o passe, era uma moedinha que não dava para nada, um mês eu comprava uma blusa, outro mês eu comprava uma calça, mas ainda assim eu fui. Cheguei lá e peguei aula de substituição. Naquela época de estagiária tinha que ser especialista, e a diretora falou assim, 'olha, a professora da sala de alunos especiais vai tirar 15 dias, você fica na sala?'. Tinham sete alunos, mas eram aqueles alunos que furavam o olho um do outro, você tinha que ficar tomando lápis, tomando material porque tudo era perigoso. Eu disse que se ela quisesse eu ficaria sim. O que não me faltava era boa vontade. Isso eu sempre tive. Vim para uma cidade grande, eu queria realizar meu sonho que eu não consegui realizar lá na minha cidade natal, porque infelizmente não tinha, era só uma escolinha lá e também era difícil. Daí ela falou, 'não, você vai conseguir, você vai ficar os 15 dias na sala especial aqui, eu acho que você tem perfil para isso e eu vou te colocar'. Falei: 'se a Senhora está me dando esse voto de confiança eu vou fazer da minha parte o possível e o impossível'. A professora entrou nesses 15 dias de

afastamento, fiquei esses 15 dias com essa sala de sete alunos, quando ela voltou, a diretora falou, 'já tenho uma substituição para você, mas antes da substituição você vai fazer um trabalho com meus alunos que têm mais dificuldade e não tem local aqui na escola, você topa na quadra?'. A escola era muito pequenininha. Topei. Sol, tempo nublado, então eu ficava duas horas e meia como estagiária lá. Eu ficava na quadra com os alunos com dificuldade. Ela falou que queria que fosse trabalhado o lúdico com as crianças. E comecei a trabalhar. Lá os nossos alunos eram de um abrigo, eu não me lembro o nome, e tinha também crianças de um abrigo de uma entidade das freiras, então eram crianças carentes, longe dos pais... Eles moravam nos abrigos que tinham no entorno da escola. Então era esse o público alvo da escola. Chegando lá, tinha o abrigo das freiras que também recolhiam as crianças. A escola era estadual e atendia as crianças dos dois, do abrigo, cujo nome não me lembro, e o das irmãs. Nessa época eu tinha simplesmente o Magistério, que o Estado aceitava, eu entrei como estagiária e era a última turma de estagiários no Estado. Então o quê que era importante para mim? Minha pontuação. Um dia que eu trabalhava já era um ponto no Estado. Se não eu nunca ia ter oportunidade de entrar no Estado, se eu não tivesse ponto como eventual. Então fiz o trabalho com eles no concreto mesmo, bem lúdico. Alfabetização, que eles tinham muita dificuldade, as continhas de somar, aprender matemática, eu usava muito material dourado com eles lá na quadra porque não tinha espaço na escola. Os professores gostaram muito. Passaram duas semanas após terminar esse projetinho que eu trabalhei com os alunos, a minha diretora na época chegou para mim e disse que ia ter uma atribuição para uma substituição até o final do ano de uma terceira série. Dito e feito. Na outra semana já foi a atribuição, e ela atribuiu para mim, tinham mais professores, mas a preferência era minha como estagiária porque eu já estava na rede. Trabalhei até o final do ano e dali não parei mais. Peguei aula lá no Dante e fiquei. Eu sempre pensei que se fosse pela vontade de Deus eu ia conhecer Campinas e ia dar tudo certo, então já estava tudo engatilhado, Deus preparou tudo para mim. Tinha uma pessoa da renovação carismática, também do grupo de oração, eu já escrevia lá de Minas para ela, e ela sempre me ajudou muito, essa Senhora muito boa, que Deus a tenha no céu, arrumou emprego para mim em uma ONG, uma entidade lá no centro da cidade que eram alunos que as mães deixavam para ir trabalhar e eram pré. E eu fui lá me inscrever e deu tudo certo. Eu comecei, peguei uma salinha do pré, fiz festa junina, eram aqueles pimpolhinhos gostosos que eu amo de paixão. E foi muito bom. Nessa época eu já estava namorando, eu namorei muito pouco, também logo me casei, porque marido já tinha 34 anos e eu ia fazer 30, então já era uma idade bem assim... Ele nunca teve namorada, eu chegando de Minas, também não conhecia, não tinha maldade... Eu acredito muito no ser

humano, pode ser o pior que for, eu sempre gostei de conversar com as crianças, com os adolescentes. Eu sei que eu fiquei no Estado e no pré. Logo depois eu me casei e deixei o pré porque já estava com aula no Estado e fui ficando. Enfrentei muita coisa no Estado. Minha história de vida no Estado é uma benção. Eu amo o que eu faço, faço de coração, se eu estou na mediação é pelo meu perfil, porque não é qualquer professor que consegue a mediação, a gente é bem entrevistado, eles veem o que você fez pela educação. Ganho pouco? Ganho. Mas eu amo o que eu faço. Então nesses 20 anos, trabalhei com sala de recuperação de ciclo, trabalhei com sala de aceleração. Todos projetos que vêm do Estado. Mas eu não era efetiva, era contratada no Estado. Todo ano a gente perdia o vínculo, então eu ficava triste, chorava... Eu me lembro que uma das últimas vezes que eu perdi o vínculo eu tinha uma atribuição. Então, de lá dessa escola eu já fui para outras escolas, outras Diretorias, como em Campinas tinham quatro Diretorias, depois que ficaram Leste e Oeste, mas tinha primeira, segunda, terceira e quarta delegacias de ensino, depois unificaram, ficaram só duas. Eu fui da Oeste, depois que eu passei para a Leste, para as escolas da periferia. Eu fui para a região do Campo Grande, no Campina Grande, na invasão, depois eu fui para Vida Nova, depois voltei para o Campo Belo, fui para uma escola de tempo integral. Quando surgiu a escola de tempo integral, no primeiro modelinho, trabalhei seis anos lá nas oficinas à tarde. E houve um concurso, eu era PEB I até então. Quando ingressei na escola de tempo integral eu já estava no Estado há muitos anos, acho que uns 15 anos e eu não tinha uma formação específica. Minha diretora falou: 'faz uma formação específica para você, faça, seja qual for, com sacrifício, se você tiver dinheiro ou não, mas faça'. Antes disso, o Estado cobrou a Pedagogia, porque eu tinha só o Magistério. Fui fazer Pedagogia no interior de Minas Gerais, eu ia à noite, chegava às três horas da manhã, mas fiz, concluí a Pedagogia em 2004. E nesses dois, três anos que eu estava fazendo a Pedagogia, no Estado surgiu o Teia do Saber aos sábados na UNICAMP. Eu saía daqui de Campinas cinco horas da tarde, época de prova eu chegava às quatro, levantava às cinco horas e às sete já estava na escola. Porque eu pegava duas conduções para ir para a escola, lá no Campina Grande, que era longe, invasão de São Luís. Peguei salas-projeto, o diretor pediu porque a professora que tinha pegado não ia dar conta da sala. Essas salas tinham professores afastados porque tem muito problema de agressividade, de mobilidade, tinha de tudo nessa sala: roubo, furto, tudo que você imaginar tinha nessa sala. E nessa sala de quarta série teve um aluno que foi armado. Eu trabalhei com ele dentro da minha sala. Naquela época, a gente dava Educação Física, agora tem professor de Educação Física e Artes de primeira à quarta, mas naquele tempo não tinha, éramos nós mesmos, polivalentes, dávamos todas as matérias. E o menino deu uma bicuda no outro na aula de

Educação Física, no outro dia, ele veio com uma arma, ele já era um aluno procurado, foragido, de menor. E veio armado para a minha sala e eu conversando com ele, ele tinha dupla personalidade. Eu sempre trabalhei com meus alunos assim, com muita transparência, sabe? Eu estava comentando outro dia aqui na escola que tem alunos meus que eram daquela região que um dia eu levei na minha casa para almoçar comigo, eram alunos que eram usuários, eram alunos do projeto Casa Amarela da Prefeitura. As minhas colegas falavam assim, 'mas você não tem medo?' eu respondia, 'não, eles são gente como a gente. São eles que são os nossos alunos, são eles que nós temos que trabalhar'. E levava, passava o domingo, dançava, ajudava a fazer almoço, eles ficavam o dia inteiro na minha casa. Menino que já foi deixado pelos pais dentro de uma perua velha, a mãe foi para o Rio de Janeiro, não conhecia nem pai, nem mãe mais, tinha o quê, dez, onze anos. Eles falavam assim, 'professora, eu tenho que pagar as drogas senão eles vão me matar aqui no bairro'. Todos usuários. Tudo de menor. Eu tinha uma aluna na aceleração também que ela tinha os dois sexos. Ela sofria muito. Até que consegui encaminhar ela para a UNICAMP e ela fez a cirurgia para definição de sexo. Sempre que vejo meus alunos da região das periferias de Campinas, eu fico feliz. Eu sempre tive uma visão da sala de aula, talvez seja de onde eu vim, porque na minha região o professor assim, é um mestre mesmo. Acho que eu ganhava pouco como outros professores também, mas sempre achei que a gente tem que amar a profissão da gente porque se não amar a pessoa tem que partir para outra coisa. E eu era tão feliz, e sou, com a minha profissão, pode ganhar pouco, mas eu me sinto realizada de realizar meu sonho de infância, que consegui com desafio, porque não foi fácil, eu só fiz a Pedagogia quando eu vim para cá quando o Estado cobrou, mas tudo quanto era curso eu gostava de fazer na diretoria de ensino. Sempre eu era a primeira a ser chamada. Eu amava. Eu nunca mandei aluno para a direção, nunca na minha vida, mesmo o aluno com a arma eu fechei a porta da minha sala e tentei resolver. A minha sala era pré-moldada, bem simplesinha. Mas eu sempre conversava com eles, 'larga dessa vida, isso não vai levar a nada, essa vida é tudo, é uma vida só que você tem, seja feliz'. Pedia, falava assim, 'vai para uma igreja, quem tem Deus no coração não pensa nessas coisas, sabe? Tem jovens, grupo de jovens', sempre gostei de instruir eles. E daí foi passando. Quando eu estava na escola de tempo integral a diretora chegou para mim, falou para que eu fizesse a formação específica porque ia ter mudança no Estado. Quando eu fui para a escola de tempo integral eu me tornei uma professora PEB II, sem ter formação específica. Quem tinha Pedagogia poderia dar aula porque faltava professor naquele tempo. As meninas todas fazendo Artes em Araras, fui fazer então. Concluí Artes. Gosto das Artes? Gosto, mas o que eu gosto mesmo é de estar junto com o meu povo. Eu falo

assim: ‘meu povo’, meus alunos, os pais, enfrentar desafio, orientar, sabe? Então quando surgiu a mediação, me identifiquei. Porque eu já tinha substituído a vice-diretora na escola de tempo integral. Eu substituí as férias da vice e da minha diretora na época. Então, eu falo que eu cresci, porque: você vem de uma cidadezinha pequena, só fez o Magistério, uma cidade grande você teve que enfrentar tudo isso. E hoje, faz seis anos que eu estou aqui. Minha diretora já me convidou duas vezes para a vice-direção e eu não aceitei. Meu marido esteve doente e eu agradeci muito porque eu sei que é um cargo de confiança. Inclusive agora na época de licença prêmio só estávamos eu e a vice-diretora na direção. Mas eu amo o que eu faço, eu acho que a gente tem que lutar sim e dou como exemplo meu histórico aqui na mediação. Você pensa que eu não falo com meus alunos? Eu já passei fome, já passei necessidade, vocês ainda têm mais regalia do que eu tive. Lutei para chegar a ser uma professora, para realizar meu sonho, sabe? E na mediação eu me identifiquei. Gosto muito, gosto dos pais, dos meus alunos, graças a Deus agora não tem mais problema de droga aqui dentro da escola. Mas já teve. À tarde aqui no corredor era uma coisa de doido quando eu entrei aqui. E tive oportunidade também de fazer o curso da mediação pelo Estado, que também conta para evolução. E eu fiz esse da justiça restaurativa, que foi um curso que para mim veio multiplicar as coisas. Eu gostei do curso, o problema era a distância para mim, que era muito longe e eu dependia... Na época que meu marido ficou doente com câncer, se tornou difícil, mas nada disso me impediu de fazer. Eu fui bem nas notas, recebi certificado. E me sinto assim, orgulhosa, porque participei de tantos cursos. Mas eu gosto, eu acho que a gente tem que amar a profissão da gente, eu acho que o professor tem que se dedicar, eu passava noites acordada quando eu estava com as salas-projetos porque a gente recebia curso na Diretoria de Ensino que era lá na Cidade Judiciária. A gente ficava três dias direto lá, o dia todo. Eu chegava em casa à noite e ia preparar minhas aulas. Se você não se preparasse para esses projetos você não conseguia dar aula. Por que tinha muita indisciplina, eles eram enormes, agressivos, terríveis na sala. Muita gente perguntava se a minha sala era especial, mas não era sala especial, eu dizia que eram alunos que eu estava recuperando. Até a autoestima, porque eram alunos assim, que o pai estava preso, usuário, passava muita necessidade, a mãe. Até na mediação eu converso com os pais. Eu tive uma mãe em uma reunião de pais que ela veio me falar que o filho dela foi de um estupro, sabe. Eu já vi o filho dela com outros olhos, porque eu sempre fui de observar meus alunos, eu sempre sentava com meus alunos, eles gostavam na hora do intervalo de ficar conversando comigo e eu gostava de saber quantos irmãos tinham, se o pai trabalhava, a mãe, se eles tinham uma religião, sabe? Assim eu ia... tudo quanto era festa que tinha na casa deles, o povo morria de rir de mim

porque eu ia. Perguntavam se eu não tinha medo, mas eu nunca tive. Eu tive uma mãe que ofereceu a casa dela para a gente fazer festinha no final do ano de uma quarta série, deixou a chave da casa na minha mão. Me fez levar todos os meus alunos, a gente ainda deixou tudo arrumadinho. E hoje essa filha dela já é uma advogada, sempre encontro, encontro muito com meus alunos, a maioria. Tem alunos que já são falecidos, que morreram porque se envolveram no crime, roubo, essas coisas... não foi por falta de eu dar uma ajuda, eu sempre orientei bastante. Acho que eu enfrentei tudo que eu poderia enfrentar na educação nesses 20 anos que eu já vou. No Vida Nova eu trabalhei também, vi cenas, assim... ontem mesmo conversando com um pai aqui, ele preocupado, eu falei, 'pai eu já presenciei cada cena na minha vida que o Senhor não possa nem imaginar. Olha pai, eu conheci um cemitério aquático, eu dava aula em uma terceira série e tive um aluno que veio de São Paulo, esse aluno veio foragido, ficou na casa da madrinha porque eles queriam matar ele lá em São Paulo, de menor'. E esse menino estava faltando, eu falei para a professora de Artes para irmos atrás desse aluno. A gente chegou a achar que eles já tinham matado ele. Como ele estava com a madrinha então a gente ficou muito preocupada. Aí nós fomos, sabe? Indo no caminho assim, nossa! É uma coisa que você fala, 'isso não é Campinas, não é aqui nessa cidade que está acontecendo isso'. Era uma estradinha de terra que passava só um carro, não dava nem para a gente retornar se quisesse voltar, você tinha que ir até o final. Era barranco e você não via nada, aquelas casinhas, um pessoal estranho... e a gente ia. E andando, quilômetros, quilômetros... Até que a gente se deparou com uma lagoa, bem longe. E estava com o endereço da avó, da madrinha, eu achando que era tudo muito tranquilo, era assim: no alto ficava a casa dela e a lagoa lá em baixo. Mas a madrinha do aluno que nos atendeu disse que era um cemitério aquático. Ela falou, 'você está vendo as rodas dos carros boiando lá e esse monte de homem em volta? Eles que mandam aqui, então aqui não entra polícia.' No momento eu pensei: 'meu Deus, onde nós viemos parar!?'. Eu sei que nós conversamos com a madrinha do aluno e ele tinha voltado para São Paulo, mas ia retornar para Campinas, parece que a mãe estava doente, ele teve que ir lá e também esteve adoentado, depois retornou para a gente. Eu conto hoje como experiência, igual contei ontem para o pai aqui na mediação. Pobreza, agressividade, a troca que eles fazem para matar uma pessoa a sangue frio, você fala assim 'meu Deus!'. O Vida Nova também não foi nada diferente porque era periferia. Nossa, tive uma quarta série que a biqueira era próxima à minha sala. Aí teve uma chacina aqui em Campinas que mataram alunos da sexta série, eram alunos meus. Porque era uma gangue que tinha contra os meus alunos, entraram nessa escola que eu trabalhei atirando e mataram meus alunos. Então enfrentei coisas assim, absurdas no Estado. Eu falo que é uma experiência de vida muito

grande. Passei por muitos, muitos desafios nessa cidade, gosto da área que eu estou, gosto dos pais. Às vezes os pais entram por essa porta agressivos, xingam, falam, eu acalmo, ele senta aí. Eu primeiro escuto, porque na mediação primeiro você tem que saber ouvir. Daí você ouve, ouve, ouve até o momento em que ele se acalma, ele ou a mãe. Então eu começo a conversar com os pais. Mas, se eu achar que ainda não é o momento para eu entrar na mediação com ele, eu deixo para uma outra ocasião, chamo outro dia, a gente senta e conversa. Aqui a mediação é mais que um psicólogo, do que um tribunal, muito mais do que um padre no confessionário, sabe? É muito confidencial. Aqui nessa escola eu já passei por muita coisa. E hoje eu tenho pais que são uma graça. Eu já tive pais que agrediram o filho aqui. Eu já cheguei aqui com pais com filho ensanguentado, camiseta da escola cheinha de sangue. Porque já tinham batido. Era padrasto, 'eu morei numa favela, sou gente que presta, estou cuidando de você...' e a mãe aceita aquela agressividade. Aí eu tinha que trabalhar com o padrasto, com a mãe, com a família inteira, porque você vai conversando com um, com outro, você vê que a família toda está comprometida. Precisa de psicólogo, psiquiatra. Por mais que eu não seja especialista. Quê que a gente faz? Mando o de menor para o pediatra. E tenho parceiros aqui também com os quais eu trabalho. Mas o curso da justiça restaurativa veio muito a acrescentar, ajudar a gente. Só que eu não fiquei muito surpresa com o curso porque tudo eu já faço um pouco. Só o círculo restaurativo que a gente não chegou a fazer. Se, por exemplo, dois alunos brigaram hoje, os dois estão nervosos, eu tento separar porque naquele momento eu não posso fazer um círculo restaurativo, não posso tentar nada, tenho que acalmar eles. Eu tiro de perto porque se deixar, eles se machucam mesmo. Então, eu tiro um, mando o professor ficar com o outro, aí chora, fala, eu deixo, eu ouço. No dia seguinte eu ligo para os pais: 'olha, eu preciso falar com vocês', mesmo que seja o agressor ou a vítima, eu recebo em horários diferentes no primeiro momento. O círculo a gente tem que tentar fazer sim porque, no primeiro momento, às vezes o aluno conta de uma forma, o agressor ou a vítima conta de outra em casa, então eles não sabem a história direito. Muitas vezes eles contam a versão de cada um, não é? Eu, por exemplo, o agressor conta a versão dele e a vítima conta a versão dela. Então aqui na mediação quando convocamos os pais, quando tem a necessidade, se precisar vir dos dois, vêm, ou mais gente da família, dos alunos envolvidos, para a gente conversar. No primeiro momento eu quero conversar com os pais, primeiro porque eles são de menores e outra coisa, eu falo muito aqui para os pais, não adianta você querer bater no filho, eu acho que punição, a revolta é maior. Tem que sentar e tem que conversar com os filhos, tem que saber ouvir, falar, orientar: 'olha meu filho, a vida é assim'. Hoje é o fundamental, diálogo é tudo. Não é agredindo. Eu converso com os pais, falo, 'olha

pai, aconteceu isso na sala, do professor tal, seu filho fez isso', se ele foi agressor, se ele foi a vítima. Aí a direção vê se tem que dar suspensão, aí suspende. Eu não acho uma boa a suspensão porque eu acho que tudo a gente sentando... eu consegui muita coisa aqui na escola na mediação, eles fumavam maconha no corredor, cheiravam. Nossa! Minha sala era uma... até eu passava mal. Mas, hoje é bem mais tranquilo, eu vejo minha escola hoje como uma escola de qualidade. A nossa escola é uma escola de cultura de paz, eu já considero, porque eu vim aqui e a fama já era horrorosa. Eu cheguei bem no auge. Eu quero ir onde não conheço direção, não conheço colegas, não conheça a clientela, a comunidade escolar, ninguém. E foi isso que eu fiz. Então, o curso da justiça restaurativa, para mim, não foi novidade porque eu já fazia o círculo com meus próprios alunos antigamente, só não sabia que se chamava círculo restaurativo, justiça restaurativa. Eu posso dizer que os meus alunos eram excluídos. Mas eu conversava, eles gostavam tanto de mim e eu passei isso para meus alunos todos, acho que é por isso que a ligação é muito forte com meus ex-alunos também. Eu tenho muitos alunos meus no 'Facebook'. Eu me sinto realizada. Eu realizei meu sonho. Então nunca, nunca deixei de acreditar na educação, com tudo isso, e nunca, nunca vou deixar, porque eu acho que a gente sempre tem coisas boas para passar para o aluno da gente. Eu fico triste quando eu vejo aqui na mediação vir um professor falando com conflito. Já enfrentei muito aqui professor e aluno, professor com pai, nossa, eu fico assim, arrasada. Porque eu falo, gente, se o professor vai bater de frente com o aluno, ele vai perder o respeito dele. Eu acho que a educação está difícil, a gente sabe que é difícil, o pessoal reclama de tudo. Recursos, principalmente na rede estadual. Agora, eu fiz muitos cursos. Então, o professor que estacionou dentro da sala, que fica só na lousa e no giz, ele ficou porque ele quis, ele não teve evolução porque ele também não procurou, ele não teve a boa vontade, não teve oportunidade. Por quê? O dele era o giz e a lousa. Tudo que eu tive de oportunidade no Estado eu soube aproveitar. Peguei sala de projeto, para participar de projeto era analisado o perfil, não era qualquer professor, o diretor que fazia uma entrevista, escolhia, olhava seu trabalho, tudo. Eu trabalhei a maior parte da minha vida com projeto. Não era fácil, mas eu fazia com carinho. Sempre fiz com carinho. Para você ter uma ideia, meu marido esteve doente e eu não faltei um dia, meu marido com câncer, eu não tive ninguém aqui em Campinas por mim. Minha sogra tem diabetes, tem ferida na perna, minha mãe tinha falecido fazia três meses, eu tinha só minha filha. E aqui eu fui acolhida, eles me ajudaram muito na escola, a minha direção, minha vice-direção, coordenação. Ele esteve hospitalizado no centro médico, ficou lá uma semana, elas que me levavam, porque eu tenho carta mas não dirijo, tenho carro, mas não adianta. Eu já tive muito aluno em liberdade assistida na sala também. Eu acho que não é punindo, eu sou contra

punição, a gente tem que dar um voto de confiança para ele, você tem que mostrar o caminho certo, sabe? Nós da educação temos que mostrar sim o caminho certo para seguir, orientar, é o que faço aqui com todos os meus alunos. Eu tenho uma boa convivência com meus alunos aonde eu passo. Eu até me admiro porque eu entro bem na afinidade deles assim, tudo. Ontem um aluno conversando, ele falou que o irmão morreu com 18 anos e que quando ele tiver 18 anos vai sair de casa. Por quê? A mãe é separada, ele está no nono ano. Esses dias ele chegou cortado, com a sobrancelha cortada assim, sabe? Outro dia ele trouxe maconha para dentro da escola. E era um menino doce, era separado da mãe, a revolta dele foi porque o pai pegou a guarda, o pai evangélico, a mãe mora lá nos DICs da vida, o pai mora aqui para cima. Como eu tenho uma ligação muito forte com os pais, eu cheguei no meu aluno e falei, 'olha, você vai me falar a verdade, eu quero preto no branco porque eu estou aqui para te ajudar, não estou aqui para te punir'. Punição eu acho que os pais perdem os filhos mais rápido ainda. Pena para pagar, essas coisas, não, eu acho que eles têm que trabalhar esse lado, conscientizar esses alunos, eu acredito muito assim, na educação, em uma justiça, sabe? Não é por que ele é bandido que ele vai continuar sendo, se você der a mão para ele você vai conseguir resgatar alguma coisa desse aluno. Primeiro, eu conversei com o aluno. Esse pai, no primeiro dia que eu chamei ele aqui na mediação, tirou a cinta e queria bater no menino aqui, chamou o menino lá atrás da cantina. Eu falei para a minha diretora que eu não ia deixar ele bater nesse menino. Eu não deixei, eu fiquei no meio. O pai tirou a cinta ali atrás, eu falei, 'não pai, o Senhor não vai corrigir ele assim, nós vamos conversar, o Senhor não vai bater nele. Eu não vou aceitar o Senhor bater nem aqui dentro na escola, nem em casa. Amanhã o Senhor vai estar mais calmo, o Senhor vai vir aqui comigo na hora que o Senhor puder venha que eu estou aqui no período da tarde, até 18:20, a gente conversa'. Por que ele era de dar tapa na cabeça, chegou a dar tapa entrando aqui no portão um dia, chute. Evangélico o pai. Falei, 'não faça isso pai, que o Senhor vai perder seu filho, vai chegar um momento que ele vai sair para o mundo, aí não tem como o Senhor resgatar ele, não vai ter o que o Senhor fazer com ele mais, o Senhor está mandando ele embora assim. Começa a agir assim, senta e conversa com ele, está jantando, acabou de almoçar, na televisão, senta para ouvir seu filho'. Por que, muitas vezes, os pais falam aqui que não têm tempo e acham que tem que partir para a ignorância mesmo, tem que bater, mas não é assim que a gente corrige. 'Ai...' uns falam para mim, 'deixa para a justiça, Fundação Casa tomar conta'. Eu digo que não, o filho é seu, não deixa lá fora, são vocês que têm desde o princípio que trabalhar esse lado, sentar, conversar. Se chega tarde para jantar, senta todo mundo na mesa, igual eu fui criada. Gente pobre, mas sentava todo mundo, obedecia, respeitava. Então eu tento passar até a forma como eu fui

educada, criada para o mundo. Eu falo que até minha filha eu crio para o mundo. Por que tem tanta coisa boa nesse mundo, tem tanta coisa ruim. Então, eu conversando com esse pai, disse que a gente tem que pensar muito antes, vai perdendo o respeito, ele vai revoltando, ele já está longe da mãe. Agora ele está um pouco revoltado porque ele perdeu o irmão por parte de mãe com 18 anos, deram seis tiros nele, ele estava roubando um carro, tem até no 'whatsapp', tem no jornal, ele leu tudo para mim. Eu falei, 'então, você já teve um exemplo ruim na sua vida, você sabe o que a vida é... as pessoas procuram um caminho errado, a vida é curta e não vale a pena... é tão bom você andar com a cabeça erguida, é melhor você chegar assim, 'professora, você pode me ajudar com alguma coisa, eu estou precisando disso'', vamos fazer até aqui na escola mesmo, vamos ajudar esse aluno ou essa família que está passando por um momento difícil. Então a justiça, eu acho que não é pela força da justiça retributiva, mas sim a restaurativa. Porque eu acredito nesses jovens. Não é por que hoje ele roubou, ou porque hoje ele está no mundo das drogas, que ele não vai ser uma pessoa de índole boa, futuramente um pai de família, vai construir. Eu sempre acreditei. E eu vejo na própria educação o colega dizer que não tem o que fazer, eu me sinto tão mal quando eu vejo isso. Eu acredito porque eu acho que eu já sofri tanto desde criança. Fui criada separada dos meus pais, depois criada com a avó... Eu ia para a escola, minha avó dava três minutinhos para eu chegar da Educação Física, que era à tarde, eu fui criada em regime bem militar. Quando meus pais se separaram eu ainda era pequena. Então eu acho que isso me ajudou muito a crescer. Eu sempre falei que quando eu casasse eu não ia querer isso para a minha filha, eu iria lidar de outra forma. E quando eu fosse professora eu ia querer ter essa visão para trabalhar com meus alunos. Eu sei que a vida é difícil, a cada ano que passa está ficando mais difícil, as coisas muito caras, as crianças necessitam de alimentação e eu passei muita necessidade. Eu vivi com essa realidade, não que meus pais fossem bandidos, pelo contrário, mas era porque não tinham recursos, se separaram. A gente não conhecia droga, fui conhecer maconha eu estava com 40 anos, aqui na mediação, eu nem sabia o que era maconha, lança perfume, crack, cocaína, o cheiro das coisas. Então eu tive que presenciar para eu realmente saber. Igual eu enfrentei meu aluno com uma arma que ele alugou por cinco reais, de dar um tiro para fora da janela só para assustar o colega. Por tudo que eu passei é que eu quero o melhor para minha filha, para os meus alunos, sempre tentei e lutei muito para ser uma professorinha... me formo em Minas, venho trabalhar na rede estadual de São Paulo... Às vezes tem colega que pergunta se eu me sinto realizada, graças a Deus, eu me sinto realizada! A minha filha mesmo fala que me admira porque eu me sinto realizada. Eu nunca fui aquela professora que fala assim, 'aluno na carteira, professora autoritária', não. Eu sempre procurava trabalhar o que meus alunos

sabem, o que eles gostariam, eu acho que é por isso que era muito trabalhoso para mim, mas eu me dedicava muito, estudava muito à noite, preparando as aulinhas. Nunca na minha vida eu entrei em uma sala de aula sem as aulas preparadas. Nunca. Tinha uma diretora, quando eu ingressei no Estado, hoje ela é aposentada, tem oitenta e poucos anos. Foi ela quem me ensinou muito na educação, aprendi muita coisa com ela e a admiro como pessoa, como a profissional que ela foi também, e ela é uma pessoa que me admira muito. Então sempre tem umas pessoas assim que você vê que também acreditam na educação como você. Ela chegava na escola, era de terra, ela estava varrendo a frente todinha da escola porque ela era alérgica, jogando aguinha sabe, para baixar a poeira. Então isso é um marco na vida da gente. E eu vejo professor chegando, 'ah, vou embora, não vou dar essa aula', tira licença, se afasta, não prepara aula, isso me dói. Eu vejo que quem está saindo no prejuízo são os meus alunos. Não tem o dom, porque se tivesse o dom seria bem diferente. Você vê que uma aula está tendo um problema de indisciplina porque o professor não preparou a aula dele para entrar na sala. Isso dói, dói muito. Olha, para mim a justiça dentro da escola é aquela justiça que gera paz mesmo. Eu acho que o aluno depredou um patrimônio, estragou alguma coisa aqui na escola, a gente tem que trabalhar esse lado com ele, conscientizar, conversar com os pais, porque se ele está fazendo isso é por que os pais não passaram para ele. Manda chamar os pais. Eu não digo que a justiça dentro da escola deve ser de punição, porque não vai resolver nada, eu acho que aí vai complicar mais. Por que pela geração que a gente trabalha, do tempo que eu ingressei no Estado até agora, se você bater de frente, fizer um boletim de ocorrência, não vai resolver nada. No curso da justiça restaurativa foi dito que a maioria dos Boletins de Ocorrência que têm na Vara da Infância partem da escola. Não resolve gente! Se eu chegasse aqui, como mediadora, falasse 'ah, esses alunos usando maconha, vou chamar a polícia, fazer o Boletim de Ocorrência', não ia resolver. Não ia. Você tem que ajudar. Igual eu tive um aluno, que eu peguei ele no primeiro dia de aula, o pai mudou do bairro, tudo. Deixou a vida profissional dele para cuidar do filho porque a mãe trabalhava e era o único filho que ele tinha. Era um pai que chorava aqui comigo, eu também sou emotiva, tem momentos que é difícil até para a gente. E ele disse que o dinheirinho que ele tinha na poupança ia investir no filho porque ele tinha 13 anos e estava usando drogas, já estava roubando carro, quando ele veio para nós, ele já começou. Eu disse para ele que ele estava certo porque o filho é tudo para a gente... Isso para mim é um orgulho, o pai falar isso preocupado, 'por que eu tenho duas saídas: ou vou ver meu filho morto, ou eu tenho que fazer alguma coisa pelo meu filho', mas não são todos os pais que pensam assim. O que o pai fez? Internou o filho por seis meses e matriculou em outra escola, voltou para o bairro dele, mas ele pensou até em sair de

Campinas, morar em uma fazenda lá para o Norte, sabe? E foi assim, muito sofrimento, a mãe não aceitava, não acreditava. Até que no primeiro dia de aula eu peguei ele aqui fumando maconha. Eu cheguei nele e disse que eu não estava aqui para puni-lo, pelo contrário, eu como professora mediadora eu estava aqui para ajudá-lo, que ele tivesse confiança em mim. Então eu acho que se você for falar tem que punir, ir para a justiça, nós temos que agir assim, não. O aluno com 12, com 14 anos, ele já é responsável pelos atos dele? Gente, eles são tão imaturos! Talvez eles vão para o caminho errado pela estrutura familiar que não tem em casa, não tem o diálogo, o pai e a mãe hoje necessitam trabalhar, a mãe tem que ajudar porque tem bastante filhos, às vezes não tem nem o pai, só a mãe, que é pai e mãe ao mesmo tempo, às vezes é doente, é velhinho, são os avós, cada um tem uma história. Mas, a justiça mesmo, eu acredito muito na justiça de igualdade, sem discriminação, sem preconceito, sem raça. Eu acho que tem que ter muito diálogo. Eu acho que não é por que um caiu uma vez que ele não tem chance de recomeçar de novo. Por que a gente vê, você já observou esses evangélicos? Tem um pai aqui que ele usava droga, hoje ele é pastor e ele contou a vida dele todinha para o filho, que é nosso aluno. E se você vê esse pai, você fala, que exemplo de pai, não é possível que esse pai passou por tudo isso, usuário, tráfico. Converteu, mudou. E esse pai vem toda tarde buscar o filho, e é jovem o pai. E a mãe não sai daqui, ela vem sempre saber, muito boa. Então eu acho que tinha que ser feito também um trabalho sobre a justiça dentro da escola com os pais. Na mediação eu estou conseguindo umas palestras, por que o pai às vezes não sabe nem educar os filhos. Eles acham que tem que chegar lá, bater, espancar, está estressado, ele precisa sair para trabalhar, colocar o alimento para dentro, eu já recebi aqui na mediação pais muito agressivos, ou os pais também são usuários, às vezes é criado com a avó, às vezes é criado com uma tia. Mas eu agradeço muito a Deus também e peço muito todos os dias quando acordo para ter a paciência para eu fazer justiça também com meus alunos. Meus alunos falam assim, ‘ai, foi mal’. Eles usam muito essa palavra. ‘Ah, foi mal eu não vou fazer isso mais, foi muito feio’. Mas, eu vou e pergunto assim: ‘mas o quê que vocês acham? O que que poderia melhorar para não acontecer isso mais?’, tanto em um conflito, em um furto, tem muito dentro da escola, principalmente celular. Eu já resgatei muito celular conversando, sem punição. Já tinha passado para uma biqueira, já tinha passado para uma parente, já tinha vendido. Eu falei ‘não, vamos combinar, eu pedi para o pai até amanhã, vai lá, resgata esse celular para nós, ninguém vai ficar sabendo, não passo nem para a direção, sou eu, você, e as quatro paredes, ninguém vai ficar sabendo. Eu falo que eu achei esse celular na escola, morreu o assunto’. E com isso eu ganho, e eles também, o respeito, a segurança. Muitas vezes eu tento até conversar mais com os pais, porque eu observo que em casa está sem diálogo,

sem fé, que a gente tem que ter uma fé, crível eu acho, sem uma família estruturada, está tudo assim... o pai não vê o filho, trabalha, a mãe sai cedo, quando chega o filho já está dormindo. Eles não têm quem os eduquem, tadinhos... E eu percebo que a escola para eles assim... eles não querem ficar de férias. Quando tem atividade no sábado aqui, nossa! Eles amam. Eles querem vir para a escola. Então eu acho que a justiça somos nós que fazemos, a justiça de igualdade, através de um diálogo, de um círculo restaurativo... se eu achar que já resolvo aqui com eles, nem preciso chamar novamente os pais. E aí quê que eu vou fazer? Eu vou tornar a chamar eles. Passa uns três dias já estou chamando de novo os dois e aí... ou as duas, ou um casal, ou às vezes eles mesmos me dão a solução do problema. Então as questões trabalhadas no curso eu já sabia, já trabalhei com projetos, então, é a mesma fala, é o mesmo pensamento. E eu também tinha essa abertura. Isso é importante porque tem professor que não, ele quer ser aquele professor que o aluno fica sentado e ele dá a aula dele. Não é por aí mais. A clientela que está vindo é completamente diferente, a geração é outra, não foi do mesmo tempo que a gente ficava quietinho ali não. E é até ruim porque quando tem reunião, eu sou a primeira a levantar, falo: 'gente do céu, como nossos alunos aguentam ficar sentados, pelo amor de Deus', por que eu não aguento. Então eu sempre preparava coisas diferentes para dar para eles, sempre tirava um pouco da sala, passeio sempre eu tomava a frente. Mas eu vou ser sincera. Eu tive professor que já está há muito tempo aqui, mas agora eu não sei se é porque está no final da carreira, ou se é mesmo por problemas também que já passaram com filho, tudo, eu estou vendo professores mudando a postura e isso me deixa muito feliz. Por que até então é aquela professora que não tinha nem conversa entre o aluno e o professor. E hoje vejo que ela chama, ela fala para mim assim: 'olha, estou preocupada com aquele aluno, você viu, ele está faltando'. E isso é muito gratificante. Por que quando eu ingressei aqui, essas professoras achavam que o mediador era para punir, e eu não sou, minha função de professor mediador pelo contrário, é ajudar, é o diálogo, é ajudar a entender o quê que não está legal, vamos ajudar, no quê que eu posso te ajudar. Não é por que meu aluno está usando droga que eu vou falar, 'não, vou fazer o BO'. Não, 'eu vou te ajudar, o quê que está acontecendo em casa, você está com algum problema? Como que está a situação?'. Pergunto tudo, a mãe, o pai. O pai está trabalhando, os irmãos, vocês têm diálogo em casa, vocês conversam, vocês vão em uma igreja, vocês vão passear, tem lazer, um momento de lazer, de conversar, o que não está bem, se está com problemas de saúde em casa, porque isso afeta muito as crianças também quando o pai está doente, acamado. Eu tenho uma aluna que os pais dela são surdos e mudos, então ela que é responsável por ela, de menor, ela que cuida dos pais, tem que levar e tudo. Então são situações assim que a gente... eu tenho alunos que engravidaram, que eu

acompanhei e hoje retornaram para nossa escola, estão aí estudando. Antes de ontem ainda perguntei para uma delas ‘seu filho está com quantos anos?’, ‘ah, três já’. Agora, com relação aos valores, você sabe que eles não têm, as crianças. Assim, ‘por favor, com licença’. Eu fiz um projeto, o meu nono ano quando estava na sexta série, que eu trabalhei valores humanos. Foi muito bom. Por quê? Essa sala é uma sala que tem desde a quinta série a mesma turma e os professores reclamam dessa sala. Por quê? Indisciplina, indisciplina. Mas, o quê? O giz, livro e alunos. E eles não param. Se o professor está... lá você tem que preparar bastante coisa além mesmo, porque eles querem mais, eles ficam assim ‘quero mais’. Eles têm dificuldade? Tem, por que são bem dispersos devido à indisciplina. Hoje eles estão na oitava série. Só que comigo, eles me respeitam, mas tem professor que eles não respeitam. Não é minha função, mas eu quebro um galho para os professores, ‘olha, saiu, foi no banheiro, não voltou’. Falo, ‘poxa, o professor está lá para dar aula, por que que você está para fora, por que você está enforcando aula dentro do banheiro?’ ‘Ai, aquela professora, não sei...’, ‘meu filho, quem vai precisar é você, não é a professora, faz isso por mim’. Eu tenho uma troca com eles muito grande. É uma sala difícil, que os professores perdem a paciência, ali você tem que ter mesmo uma paciência de Jó. Tivemos depredação de patrimônio, mas foi resolvido aqui. Eu tive alunos que limparam a parede, tive uma turma que veio pintar em um sábado que tinha uma reunião de pais, conversando de boa, agora já tenho afinidade com eles, brinco, mas quando chamava... ‘nossa, dona! Não, não, nós vamos ter consciência, nós temos que parar de fazer isso e sabe o que nós vamos fazer? Nós vamos fazer uma vaca, nós vamos comprar tinta e vamos pintar a sala’. Pintaram. Se fosse outra direção, equipe gestora nos tempos de mil novecentos e lá, que era autoritária, o quê que ela ia fazer? Boletim de ocorrência, depredação de patrimônio, chamar os pais. Não cheguei a fazer o círculo restaurativo, mas o círculo restaurativo é assim, por exemplo, quem foram os envolvidos? Chama os pais, ponho na roda todos juntos, o grupo envolvido, o pai de um, o pai de outro, professores, a direção, o facilitador, que pode ser a mediação, como pode ser o professor, como pode ser o diretor, vice-diretor... Aí nós vamos conversar. O bom é quando tem o bastão que você passa a fala para todos, todos vão falar. Então passei o bastão no círculo restaurativo, convoquei os pais, estamos todos em uma reunião, vamos fazer uma ata, ‘se reuniu no dia tal, na sala da mediação, participaram a direção e a equipe gestora, professores das salas, funcionários’. E o que acontece? Nesse círculo cada um vai falar, ‘olha, eu fiz essa participação com meu colega assim, tal’. O pai sabia da participação do filho dele, às vezes o outro não sabia da participação do filho, nem sabia por que estava sendo chamado na escola. Então cada um vai ter o momento da sua fala. E em qual conclusão nós vamos chegar? Eles mesmos já têm essa

conscientização do que é certo e errado, eles sabem quando eles estão agindo de má fé, ou não. Graças a Deus que eles têm bastante consciência. Não precisa fazer um boletim de ocorrência, é um círculo restaurativo. Cada um vai fazer sua parte, passa a fala para o outro, para o outro, para o outro... Só que a justiça restaurativa é muito nova nas escolas. Por que tem diretor que não aceita, ele acha que ele é autoridade, que ele vai resolver. Agora também tem o grêmio que ajuda bastante e nós temos aqui na escola. Então acho que tudo nessa vida através de uma boa conversa, um diálogo... Por que tem aqueles pais que ainda são também do tempo antigo. Mas aí a gente dá uma interferida também, eu digo 'não pai, o Senhor não acha que é melhor assim, a gente resolve o problema aqui, eles são alunos, a escola não é minha, não é da mediadora, não é da equipe gestora, não é de vocês, a escola é deles, a escola é estadual, é patrimônio da escola, são eles que têm que cuidar'. Então, eu estou com um projeto de limpeza de carteira, à tarde sou eu que sou responsável, de manhã é o grêmio que fica porque eu pego mais no período da tarde. É muito gostoso, você vê e o professor também. Você vê que bonitinho, ontem o professor estava lá junto com eles, direcionando, tudo. Então é muito bonitinho. Por quê? Facilita, ajuda, porque são poucas pessoas para limpar, então agora a gente já está com problema sério da água que tem que economizar, mas nossa escola estava muito limpa, por que as meninas lavavam. Então, se cada dia é uma sala que limpa a carteira de manhã e à tarde, quando chegar na sexta-feira, começa a semana não fica sujo, elas vão limpar, cuidar do chão. Pichação, eu peguei aqui uma vez. Nossa! Eu peguei uma sala que os alunos picharam, foi logo no início da mediação também, nossa, as drogas, a pichação era... para você ter uma ideia, a gente ficava trancado aqui com cadeado, era tudo grade. Aquele portão ali que está aberto quando você entra, nós ficávamos todos trancados aqui. Olha que mico que era nossa escola. Porque tinha medo, senão eles iam mexer, iam furtar, iam arrombar, iam fugir, pular muro, ir embora. Era assim nossa escola antes. Nós éramos todos trancados aqui. Eu tinha que descer, abria cadeado, descia fechava, abria para entrar, era tudo assim. Mas foi mudando. Hoje nós somos uma equipe aqui que é todo mundo junto. Agora nós estamos com um grupo muito bom de professores, tem muitos professores que se formaram na UNICAMP e que se efetivaram aqui. Isso é muito bom, eles têm outra visão, sabe? Eles são novos, e a mentalidade que eles têm é diferente, isso é muito importante. Mas eu acho que com essas capacitações, essa orientação técnica também que o Estado está dando, todos estão indo, saindo para fazer formação. E como é mais jovem a turma agora, os que estão ficando são os mais novos, então você lança assim a sementinha, todo mundo apoia. Vamos, a união faz a força. Por isso que eu falo que tem que amar essa profissão. Eu acho que tudo é um sonho realizado, eu acho que eu já nasci mesmo, Deus me colocou nesse mundo

para ser uma professorinha, então eu acho que é isso que é importante para mim. Eu sempre falava, ‘não, eu quero ser professora mesmo, uma professorinha’, e quero encerrar minha carreira assim, é muita experiência que eu tenho, vivenciei muitas cenas horríveis também, de pais agredindo meus alunos. Às vezes eu já saí da mediação, ou até da sala de aula mesmo, e chegar em casa e ficar pensando, lavando louça, ‘meu Deus, por isso que meu aluno é assim’. É difícil demais. O nosso mundo que Deus fez tão bem feito, se a gente pudesse transformar tudo em uma paz... Eu vou repetir uma fala de um padre que ele diz assim, ‘a casa que não tem paz, Jesus não habita ali’. E não habita mesmo, porque onde tira a sua paz, ele não está no meio. Eu acho assim que tudo quanto você faz tem que fazer com carinho. Quando eu entrei aqui uma colega falava, ‘eu te admiro muito, você é muito guerreira’, primeiro por tudo que eu passei com meu marido, e segundo, ‘pela forma que você lida com suas crianças’. Mas é gente, eu tenho que ter muita calma, se eu começar a gritar também... Porque tem mediador, que eu recebi aluno de outra escola que chegou a falar para mim, ‘quem era sua mediadora?’, ‘ah, ela só gritava no corredor’. Eu falo, ‘nossa, a função do mediador não é essa, gente!’ Mas eu acho que cada um de nós tem uma missão aqui na terra, então a minha é essa, eu faço com carinho, gosto e o que eu puder fazer para ajudar eles, os pais... Eu me envolvo muito, tanto emocional, como com a família. Então eu acho que isso é meu, ninguém vai tirar isso de mim. Falar assim, ‘ai, você não pode se envolver’, não adianta. Eu já enfrentei ir na casa de aluno ficar lá até dez horas da noite esperando pai para a gente conversar. A minha diretora proibiu, mas se precisar eu vou. Eu acho que é assim. Eu tive um caso na nossa escola, ela é nossa aluna, e ela foi abusada. Ela é uma criança, ela está hoje no oitavo ano. Ela tem o quê? 12, para 13 anos. Eu com a minha vice ligamos no Conselho Tutelar, falei, ‘olha, está acontecendo isso’. Então a gente acompanha casos assim. E assim vai indo. Pega alunos que chegam com problema, ou os pais. Muitas vezes a gente tem que conversar muito, ouvir, falar com os pais. Então esse é o trabalho gostoso da gente, que não ganho muito, mas sou feliz. Eu acho que eu faço o que eu gosto, o que eu sonhei, e com isso, eu já me sinto realizada.

Entrevista: Ana

Duração: 00:24:53

Entrevistei Ana na sala dos professores em meio à agitação da hora de ir embora após a última aula. Tímida, mas solícita, não se negou a contar-me sua trajetória, embora a tenha feito de maneira bastante econômica. Não sei se por receio, ou se como ela própria repetia, não havia mais o que dizer, eu a senti tensa ao longo de toda a entrevista. Penso que isso transparece em seu relato. Ficou um pouco incomodada com o tom coloquial da entrevista, mas tendo sido informada que por se tratar de uma pesquisa sobre história oral de vida era esse mesmo o tom desejado, não apresentou nenhuma restrição quanto ao conteúdo.

Eu sou paulistana. A minha família é de origem simples, bem humilde. Até os 14 anos eu fui filha única, quando eu tinha essa idade minha mãe engravidou, depois ela teve problemas de saúde sérios, mas ela acabou melhorando, engravidou e eu tenho um irmão hoje de 26 anos. Eu sempre fui boa aluna, estudiosa. Meu pai trabalhava, minha mãe também trabalhava fora, mas não tinha necessidade deles irem à escola por comportamento, sempre tirava notas oito, nove, dez. Eles iam sim, para fazer e refazer a matrícula no final do ano, e me parabenizar. Mas de certa forma, doía um pouquinho porque eu queria que eles estivessem presentes para ver as minhas notas e isso não acontecia. No Ensino Médio, no primeiro ano, a escola que eu estudava era técnica, naquele tempo tinha Magistério e tinha Contabilidade. O Magistério firmava em quatro anos e a Contabilidade em três, e eu não tinha dificuldade, nem em humanas, nem em exatas, então fiz o curso técnico em Contabilidade e o certificado do Ensino Médio juntos. E saí à procura de emprego, desilusão... Não conseguia emprego porque era necessário experiência, não tinha experiência, sem experiência... passou um ano, um ano e alguns meses, não me recordo assim a quantidade de meses, eu sei que eu consegui um emprego porque um primo meu trabalhava em uma loja e o contador foi lá e por um acaso comentou com o meu primo que estava saindo uma funcionária do escritório de contabilidade e que ele estava admitindo, se o meu primo não conhecia alguém. Aí meu primo, 'sim, sim', logo se prontificou, 'eu tenho uma prima, ela fez técnico em contabilidade'. E eu comecei a trabalhar. Naquele tempo o salário mínimo não era valorizado como hoje, então eu ganhava um salário e meio, era talvez como o salário mínimo de hoje, mais ou menos. Eu comecei a trabalhar meio desiludida por causa do salário, e na prática, tudo o que eu tinha aprendido não era a mesma coisa. Na verdade eu entrei ali como uma pessoa sem experiência, entrei por

causa do meu primo e eu aprendi com eles lá no escritório. Então eu pensei, ‘caramba é totalmente diferente!’, prática e teoria, nada a ver! E eu trabalhei e quando foi para fazer faculdade, na época o meu pai falou assim: ‘tem um amigo meu que a esposa dele fez Letras, você lembra como você foi atrás, você ficou mais de um ano sem trabalhar procurando, era necessário experiência. Você se recorda?’, eu falei, ‘lógico pai, não vou me esquecer disso’, ‘então, a esposa dele fez Letras e ela não precisa ter experiência para dar aula’. Isso me chamou atenção, eu falei, ‘sério?’, ‘sim, sério, e ela já está ganhando...’, na época era mais do que o dobro do que eu ganhava. E eu tive a opção de fazer Letras ou Matemática, porque a carga horária é a mesma, no Ensino Fundamental hoje são seis aulas de Português, seis de Matemática, e no Ensino Médio, seriam quatro de Português e quatro de Matemática. Só que eu ia bem nas duas matérias, mas eu tinha mais dificuldade em Português e aí eu me lancei um desafio. Eu acho que por conta da desilusão também de procurar emprego e não conseguir e depois de conseguir emprego ganhar aquele salário, um salário assim, que, poxa, não ficava satisfeita, era pouco o que eu ganhava... Eu pensei assim, ‘ah, mas eu vou fazer Ciências Contábeis? Não consigo emprego na área, se eu fizer Matemática posso ser professora, mas deixa eu jogar o desafio então para Letras’. Acabei fazendo Letras. E realmente, eu estava no último ano de Letras, eu pedi para ser mandada embora do escritório e já comecei a dar aula. Comecei a dar aula e eu fui aprendendo assim, no dia a dia com os colegas, com os coordenadores, nunca tinha entrado em uma sala de aula, então, eles foram assim maravilhosos e o que eu acho muito bonita é a união que nós temos. Igual aqui, para mim, nessa escola mesmo, eu posso dizer que eu tenho uma família. E a iniciativa de fazer o curso da justiça restaurativa, não foi para restaurar alguma coisa que se rompeu, mas foi pela curiosidade, então comecei a fazer o curso. E realmente algumas simulações que foram feitas, algumas práticas que já realizamos em sala de aula, acabamos realizando por experiência com outros colegas, colegas assim, ‘olha, não deu certo, eu agi dessa forma’, ou ‘o aluno se voltou contra mim e foi pior’, que você vê colegas chorando, tristes e outros... ‘então, bom, eu não vou tomar esse caminho’. Os alunos são diferentes, alguns são mais geniosos do que os outros, então se é um aluno genioso, se o tom de voz dele é alto, a minha voz está mais baixa do que a dele, sempre. O meu tom de voz já é baixo, não é? E se o aluno já vem com ironia ou até agressões, assim, verbais, então eu já vou abordando de uma outra forma, mesmo às vezes sendo difícil para mim e eu ficando triste com aquilo, mas para já contornar a situação de forma que não gere mais violência. Eu não posso dizer que tenha vivido situações nas quais meus direitos foram negados. Não, não posso dizer isso... Eu acho que não se aplica assim. Eu poderia dizer que tenho uma relação positiva com a justiça, eu sou uma pessoa tranquila,

calma, eu nunca abordei alguém com tom mais alto, eu nunca fui agressiva, porque eu acho que isso já vem do jeito que eu fui criada, da formação, eu acho que é muito de família. Às vezes alterava a voz em casa, minha mãe já questionava, 'mas o quê que aconteceu?', o meu pai também. A cultura do diálogo vem de casa mesmo, desde pequena. O meu pai é uma pessoa muito pacífica. Sempre conversou muito comigo e até os 14 anos eu era filha única, então eu era muito amada pelo meu pai, pela minha mãe, tudo bem que com problemas de saúde, mas enfim, não tinha o que fazer na época, depois ela melhorou e teve só essa fase difícil, já era adolescente, quase adulta, aquele momento da procura do emprego, mas fora isso consegui, antes de terminar o curso de Letras, dar aula, comecei a dar aula com 22 anos. Novinha. Então, teve barreira? Não, não posso dizer que teve barreiras. Às vezes não tinha aula em uma escola, mas tinha em outra, nunca fiquei desempregada. Depois que comecei a dar aula nunca mais eu fiquei desempregada. Isso é algo positivo. E nunca fui agredida. Verbalmente sim, verbalmente... mas por alguns alunos que estavam com problemas em casa, então, eles transferiam às vezes problemas para a sala de aula, mas sempre dei um jeito de contornar. Eu acho que... é o meu jeito de ser. Olha, eu acho que a questão da justiça aqui na escola é bem flexível. O aluno é chamado, faz alguma coisa, ele é advertido verbalmente pelos professores em primeiro lugar, se não há condição mesmo, em último caso, é levado à direção, depois há uma advertência verbal na direção. Então ele tem muitas, muitas oportunidades antes de chegar a uma advertência por escrito. E são casos extremos, eu não conheço alunos que foram transferidos, que foram convidados a frequentar uma outra unidade escolar, mas quando falo extremo já chega a uma agressão com um professor, talvez. Vou citar um exemplo que aconteceu aqui há alguns anos, de um professor. Esse aluno, ele não era nosso, veio de uma outra escola, ele estava aqui há poucos meses, se eu posso dizer meses, eu acho que nem meses eu posso dizer. Ele estava fazendo uso do celular na sala de aula, conversando mesmo, fazendo uma ligação e o professor explicando a matéria. E aí o professor falou, pediu para ele desligar, ele não desligou, ele continuou conversando, o professor pediu uma segunda, acho que uma terceira vez e aí o professor foi para pegar o celular da mão dele e ele se levantou e o agrediu fisicamente, dando um soco no rosto do professor. Então isso não acontece, nunca vi, desde 2009 que eu dou aula aqui, foi a primeira vez. Era um aluno que não era nosso, ele entrou e aí aconteceu isso. Porque talvez se fosse um aluno nosso, se recebesse uma ligação, se fosse importante, ia pedir, porque isso é algo que desde o sexto ano, desde quando eles iniciam, a gente já vai conversando, 'olha, celular na sala de aula não pode, enfim, tem uma lei, além disso, se for necessário, o pai, a mãe, passamos o telefone da unidade escolar para os pais entrarem em contato, se for algo, assim, extremo, com certeza a

vice-direção virá até a sala de aula e vai chamá-los, vocês poderão se retirar da escola e, se for necessário também, porque não, peça ao professor', eles têm um crachá para sair da sala de aula para ter um controle, que realmente, ele está sendo autorizado pelo professor. Então chegando na vice-direção, 'olha, tem algum problema', e aí acaba ligando. Tem diálogo, nós temos um diálogo desde quando eles entram aqui, desde pequenos, mas com esse rapaz já não teve porque ele não frequentava, veio de uma outra unidade. São dadas muitas oportunidades para os alunos... Uma advertência por escrito, por exemplo, é feita quando um aluno agride um professor verbalmente ou entre eles mesmos, às vezes em uma troca de professor, às vezes já estavam se maltratando ou brigando, falando alguma palavra que o outro não gosta e nessa troca de sala, eles acabam brigando, brigando mesmo, se agredindo fisicamente, aí é feita essa advertência por escrito. Mas eu não acredito que a justiça restaurativa dá conta de restaurar todas as relações não. Tem alguns problemas que eu acho que são traumas de infância. Então assim, melhora? Sim, melhora, mas traumas que alguns alunos já vêm desde pequenos, não. Pai espancando a mãe em casa, usando palavras de baixo calão. Isso você vai trabalhando em sala de aula com eles, eu acho que eles acabam às vezes ficando nervosos por algum motivo, falam aquela palavra que o pai e a mãe utilizam no dia a dia, é algo que faz parte do vocabulário do pai e da mãe deles, infelizmente. Essa agressão com a qual talvez a mãe ou o pai possa tratá-los... Por exemplo, a minha filha, ela estudou no sexto, um semestre do sexto e o sétimo ano inteiro aqui. No sétimo ano veio um aluninho e fez assim, 'professora, o seu marido, ele é pai da sua filha?', eu falei, 'sim', e ele ficou muito admirado, 'nossa! A senhora sabe que isso é raro aqui?'. Então eu acho que isso gera uma intriga, uma violência dentro de casa, às vezes não é o pai da criança, é apenas o namorado da mãe, ou aquela pessoa que está convivendo naquele momento e não têm algumas obrigações, e eles acham que, 'bom, não é meu filho, eu não tenho tal obrigação, então você se vira com o seu filho, é seu filho'. Acho que aí eles acabam ficando revoltados, 'por que eu não tenho o meu pai, eu queria ter o meu pai'. Às vezes alguns sentem falta, não só do pai, mas da mãe, muitos são criados pelos avós e vários, os pequenos do Ensino Fundamental, já chegaram a chamar vários professores de pai ou de mãe. Tem o professor como a figura paterna e a professora como a figura materna. Mas para mim é maravilhoso trabalhar aqui nessa escola. Porque eu tenho os colegas, o corpo docente, a gestão como se eles fizessem parte da minha família. E as crianças fazem parte da minha vida. A iniciativa de participar do curso sobre justiça restaurativa não foi minha, na verdade foi a escola que indicou o meu nome e eu fui. Eu não sei se escolheram porque acharam que tinha alguma coisa a ver com o perfil, não sei como que foi a escolha. Só sei que eles falaram, 'você vai fazer o curso', eu falei, 'ah, beleza. Eu gostei do tema, então deve ser

ótimo mesmo’. E deu certo.

Entrevista: Paulo

Duração: 00:69:41

Ao longo de entrevista, mudamos de lugar por duas vezes, na primeira, porque a aula iria começar na sala em que estávamos, então fomos à quadra de esportes e pouco tempo depois ela também seria utilizada; concluímos sua entrevista na sala da coordenação da escola, mas em momento algum ele perdeu seu raciocínio, tampouco o entusiasmo com o qual me contava sua trajetória e seus feitos. Aprovou sua história oral de vida sem modificações.

Meu nome é Paulo, tenho trinta e oito anos, sou formado em História, filho de pais que vieram da Bahia, casaram-se e aos vinte e cinco anos de idade eles vieram para o Estado de São Paulo; alguns irmãos nasceram em outras cidades do interior de São Paulo e o restante foi chegando aqui na cidade de Campinas. Eu sou o sétimo filho, são três irmãs e três irmãos. O meu irmão mais velho, ele tem, aproximadamente, se eu não me engano, cinquenta e dois anos, e não tem muita diferença assim de um filho para o outro, é uma diferença assim de dois anos... quatro anos... então, sou campineiro, eu falo que sou campineiro com sangue baiano, porque a família é bem animada, a gente não nega a raça... o sangue baiano, né? Graças a Deus nós sempre tivemos uma boa relação, nós temos uma boa relação de irmãos, eu me dou muito bem com meus irmãos e meus irmãos se dão muito bem entre si também... Eu sou de uma família humilde, mas minha mãe sempre incentivou, priorizou a questão do estudo, ela trabalhava muito para trazer o pão de cada dia, mas sempre incentivou que nós estudássemos, que nós fôssemos pessoas dignas, honestas, o espelho que eu tenho da minha mãe é esse, do meu pai também, essa questão do trabalho, minha mãe sempre trabalhou muito, meu pai também, então nós crescemos em uma família de trabalhadores. O trabalho na minha vida e na vida da minha família sempre foi muito importante. Quando não estou trabalhando sinto falta, hoje eu sou efetivo do Estado, mas eu me lembro que comecei a trabalhar muito cedo também para ajudar a família, sempre surgia alguma coisa assim, ‘ah, tem um vizinho que está construindo ali uma casa, e precisa de um menino para ajudar ele’. Por uns dez, onze, doze anos eu sempre ajudei e foi muito bom porque a partir do momento em que eu comecei a ganhar meu dinheirinho, e pude comprar as coisas que eu queria, dentro das minhas possibilidades, e pude ajudar minha família, eu percebia a importância do trabalho. A importância de você ter o seu dinheiro. Gastar, investir de uma forma consciente e se sentir útil. O trabalho dignifica as pessoas, quando você fica mais produtivo, ativo. Eu fui crescendo

nesse ambiente, graças a Deus, de tranquilidade, de trabalho. Tive uma infância bem gostosa, lembro que eu não tinha muitos brinquedos, já que era de uma família humilde, mas a gente brincava muito, mesmo não tendo brinquedos modernos como hoje a criançada tem. Adorava brincar no mato, a gente morava em uma região que era uma mata auxiliar, tinham pomares, tinha um riozinho que passava lá, então a nossa diversão era esse contato com a natureza, 'ah, vamos subir na árvore, vamos fazer uma casa na árvore, vamos caçar passarinho?', mas eu não gostava de matar passarinho. Mas gostava de pegar, fabricar a arapuca, armar a arapuca... depois que pegava, soltava, não tinha nada de prender. Não gosto de matar bicho... matar não. Até hoje eu não gosto de matar nada. Eu gosto das coisas vivas, eu gosto dos pássaros soltos. Adorava brincar, ter esse contato com a natureza, nadar no rio. No final de semana, juntava com meus amigos e íamos nadar lá na lagoa que tinha perto de casa, era uma lagoa limpa, hoje a maioria tá tudo poluída. Aí nós vínhamos naquele caminho, naquela trilha, pegando frutas: banana, manga... Era muito gostoso esse contato com os amigos, as aventuras saudáveis da vida, e os brinquedos... eu lembro que nós fabricávamos esses brinquedos, aqueles brinquedos antigos que hoje em dia quase a molecada não sabe o que é, por exemplo: jogar peão, jogar bolinha de gude, aquela bolinha da mamona, pegava e cortava os canudinhos, molhava na água com sabão em pó e fazia as bolinhas... aquela brincadeira da lata, pega a lata de leite, fura e coloca uma cordinha e fica andando em cima da lata... pegava um pedaço de madeira, depois pegava uma lata e pregava ali com uns pedacinhos de ripa, colocava uma latinha na frente, engatava um fio e ele virava um tratorzinho para brincar na areia. Eu era uma criança muito criativa. Por mais que eu não tivesse recursos avançados, de tecnologia, tinha amigos que tinham videogame, tinham aqueles brinquedos modernos, sofisticados, eu não tinha nada disso, até sentia uma certa inveja, mas aquilo que eu fabricava eu me sentia orgulhoso também... 'Poxa, eu consegui fazer!'. Lembro que a gente fazia um tabuleiro, pregava vários pregos, pregava umas carinhas, jogava a bolinha e caia a pontuação, quem fazia mais pontos ganhava; mesinha de sinuca com bolinha de gude, construía as caixinhas, eu gostava muito disso, gostava muito de criar, era muito legal. Essa foi a infância que eu tive – fora as brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, brincadeira de rua, que era muito gostoso e que hoje você quase não vê essa criançada fazendo isso –, a minha infância foi assim... daí eu fui crescendo, mas sempre focado no estudo. Nunca deixei de estudar, nunca deixei de levar a sério os estudos, ajudava minha mãe em casa, enquanto eu não estava trabalhando, minha mãe dizia: lava essa louça, limpa a casa, ajuda seus irmãos. Aquilo que eu pude fazer dentro de casa para colaborar, eu fiz. E nunca deixei de ter um foco, um objetivo, porque eu vi o sofrimento da minha mãe... então, estudar para crescer, evoluir para um dia

retribuir tudo o que minha mãe fez por mim. Meu pai veio para Campinas e trabalhou em uma empresa super boa, era uma empresa daqui que trabalhava com pavimentação, foi uma época em que o emprego estava no auge porque Campinas estava expandindo demais, principalmente na região da periferia, surgindo novos loteamentos, bairros novos. Muitos migrantes vieram do Nordeste para ocupar essas regiões. Era uma empresa que empregava bastante e foi muito bom; depois meu pai, eu não sei o que aconteceu, ele começou a desanimar... não sei se tinha alguma revolta, se tinha alguma coisa assim... ele começou a beber, virou alcoólatra, deixou de trabalhar, minha mãe trabalhava, nós éramos pequenos. Então a gente passou uma época de muita violência dentro de casa, no sentido de agressão, minha mãe tentava defender os filhos e se defender também, meu pai quebrava as coisas... mas ao mesmo tempo a gente se unia muito, um cuidava do outro, meu irmão mais velho cuidava, meus irmãos cuidavam. Ele começou a passar mal em decorrência da bebida, nessa época meus irmãos estavam um pouco maiores, com dezessete, dezoito anos, eu estava no meu primeiro emprego. Resolvemos internar meu pai em uma clínica de recuperação, que na época ainda se chamava ‘telhadão’, que existe até hoje. Internamos meu pai, eu já estava com mais ou menos uns, treze para catorze anos, não lembro exatamente quando foi, mas ele ficou um ano internado. Ele voltou outro homem, voltou renovado, forte, bonito, isso por causa dos medicamentos também, daí ele não bebeu mais. Foi quando eu realmente conheci meu pai de verdade, porque quando eu era criancinha assim, bem jovem, sete, oito anos, ele já estava bebendo, eu sei que ele gostava de mim, ele gostava de mim... mas a gente não tinha uma relação muito de pai para filho, dele me dar conselho, ele estava sempre alcoolizado, mas não era de me agredir, eu acho que ele até gostava de mim, ele gostava sim. Ele brigava mais com meu irmão mais velho porque era aquela coisa, meu irmão mais velho tentava defender a mãe quando rolava agressão, meu irmão com 18, 19 anos já ia para frente, já enfrentava. Eu lembro que eu saía com meu pai, a gente saía para ir caçar. Meu pai gostava muito de caçar. Ele tinha uns cachorros, porque meu pai quando saiu da Bahia eles tinham terras lá, uma pequena propriedade. Então meu pai sempre foi ligado a essas coisas da terra, de plantar, de cultivar. Quando eles vieram para cá, tiveram que vender, isso fez falta para ele, ele gostava de criar galinha, de sair com os cachorros para caçar tatu, pescar... aquela coisa de caçador. De vez em quando ele me levava também, eu olhava meu pai assim, aquela coragem, aquela criatividade dele. Nossa, que bacana! Essa coisa meio aventureira, meio desbravadora, eu tenho do meu pai, assim, de enfrentar a vida sem saber o que virá, de ter coragem. Depois quando meu pai voltou é que nós pudemos nos aproximar mais, a gente conversava, ele dormia separado da minha mãe, houve separação de quartos. Minha mãe dormia no quarto,

ele dormia comigo, e em outro quarto dormia outro irmão. Nossa casa tinha três quartos, sala, cozinha, a lavanderia, o banheiro, e tinha um terreno lá no fundo que minha mãe construiu depois de um tempo, conforme meus irmãos foram casando, até eles conseguirem a casa deles, foram construindo as casinhas no fundo. Depois meus irmãos foram casando e foram comprando suas casinhas, mas elas até hoje estão lá, minha mãe alugou durante um tempo. Então eu dormia com ele no mesmo quarto e nós conversávamos muito, dávamos risada, ele contava umas histórias da Bahia e eu achava superinteressante! Até hoje eu não fui à Bahia. Mas um dia eu quero ir porque meu povo está lá, minhas raízes, minha identificação... e eu sou muito curioso, no sentido de ver meus outros parentes, por parte do meu pai, por parte da minha mãe, quem restou por lá. Eles são do interior da Bahia... tenho uns documentos lá da minha família, certidão de casamento, essas coisas que eu guardei, para uma hora ver essa parte da minha família. Eu até falei que um dia eu queria entrar no cartório para buscar dados dos meus bisavós, saber de onde eles são. Recentemente até conversei com uma prima, nós fizemos a festa junina da família, cada um levou um pratinho e eu conversando com uma das primas mais velhas, de quase cinquenta anos, ela falou que quando meu pai e minha mãe vieram, depois vieram os meus tios, irmãos do meu pai, e a minha avó, que era a mãe dele. Ela disse que a nossa avó era uma negra alta e lembrava muito a Maria Julia Coutinho, a Maju, do Jornal Nacional, ela usava um turbante e fumava um cachimbo, era uma daquelas negras bem baianas, e gostava muito de fazer crochê. Carregava uma bacia de coisas que levava para a casa dos netos que iam nascendo... aí nascia um neto aqui, ela ia visitando, ia andando de chinelinho, com seu cachimbinho... Levava lá mantimentos, fazia uma colcha e levava... Bom, então minha avó tinha essa questão de visitar os netos, ajudar as noras, ficar lá com as minhas tias e tal. E conversando com essa prima, porque eu gosto de saber dessas histórias, não sei se é porque eu sou professor de História, mas eu tenho que saber a minha história também, ela falou: 'você sabia que o bisavô era holandês e ele casou com uma africana e nosso avô era conhecido como negro aço', como eles chamavam lá na Bahia, que é aquele branco com cabelo de negro, com traços negroides, branco de cabelo ruim. Meu avô era descendente de holandês e casou com minha avó, uma africana, e daí foram nascendo meus tios. Então misturou a família: índio com negro, com branco, com português, com holandês, uma salada de frutas. Meu irmão mais velho tem o olho azul, negro, bem negro mesmo, alto, de um metro e noventa. Então daí que vêm esses traços mais europeus. Eu pensei: de onde que vem? Meu pai não tem o olho claro, minha mãe também não tinha. Mas quando você busca lá atrás, vem do holandês da nossa família. Eu acho isso muito interessante, daí a minha vontade de um dia ir lá na Bahia... Quem sabe um dia eu possa saber

de onde vem meu bisavô holandês. Daí um dia eu estava assistindo um programa da Globo, no sábado, eles estavam em uma ilha maravilhosa, na Bahia, onde tinham descendentes de índios, negros e holandeses. Eu falei: nossa, os holandeses invadiram a Bahia naquela época. Depois foram expulsos. Tá vendo, que bacana! Que história genial! Bom, fui crescendo, sempre focado no estudo e fui fazer SENAI. O SENAI era extremamente competitivo para entrar, hoje até que é mais flexível. Era período integral, eu entrava das oito até as cinco da tarde. E foi muito legal o SENAI porque a defasagem que eu tinha na escola em muitas disciplinas o SENAI ajudou, puxou a parte de Desenho Geométrico, aquela parte da Matemática, a parte das Ciências, Língua Portuguesa, e outras disciplinas. Porque até a sétima série eu estudei na escola da Prefeitura, e aí depois que eu fui para o Estado. Me formei em mecânico geral pelo SENAI, mas nunca trabalhei em metalúrgica, porque quando eu terminei a formação de mecânico geral, que foram dois anos de curso, eu já estava na fase do quartel, lá pelos dezesseis ou dezessete anos completos. Batia de porta em porta com o diploma, o cara falava assim: eu não posso te empregar porque você está na fase do quartel. A gente também não pode te contratar e não registrar aqui porque menor de idade não pode. Pensei: 'poxa, que decepção! Depois de dois anos de curso agora eu não vou poder trabalhar? Que pena!'. Mas valeu como experiência de vida, como aprendizagem. Fiquei fazendo uns biquinhos... ajudava os vizinhos, trabalhava em obras, que era uma forma de conseguir dinheiro e ajudar minha família também, mas nunca fiquei parado. Prestei concurso para entrar em um curso técnico. Eles tinham Ensino Médio com curso técnico em Contabilidade. Prestei, passei e me formei em técnico em Contabilidade na escola pública. Depois que desmembrou. Hoje existe colégio técnico e existe colégio de Ensino Médio. Nesse colégio técnico tinha o CIEE, que é o Centro de Integração Empresa Escola. No meu último ano eu consegui um estágio numa empresa... foi meu primeiro emprego registrado. Até então eu só trabalhava nesses biquinhos assim, de quebra galho, daí fui trabalhar em uma agência de cobrança. E eu cobrava cartão de crédito. Eu peguei uma fase do cartão de crédito que todo mundo falava: 'isso você não vai conseguir receber'. Tinha aquele cliente que deve uma semana, tem aquele que fica devendo um ano, e tem aquele que o pessoal já perdeu o contato, aquele que você fala que é impossível... Comecei a cobrar esses casos perdidos. E eu tinha uma meta todo mês. Todo cobrador tem uma meta, né? Você tem que recuperar trinta mil reais. Fiz todo um trabalho, naquela época a gente podia ligar para os vizinhos, para os parentes da lista telefônica, porque lá tinha o nome e o sobrenome, 'oi, fulano é parente da senhora? 'Eu sou prima'. Então anota aí um recado', quando eu ia para o trabalho, já tinha ligado. Às vezes a gente ligava em determinado lugar, 'ah, não mora mais aqui'. E eu comecei

a fazer isso e eu batia minha meta toda. E isso também me ajudava porque quando eu batia a meta eu tinha um valor a mais em meu salário, para mim era ótimo! E eu sempre vesti a camisa das empresas onde trabalhei. Eu queria ser o melhor dentro daquilo que eu realizava. Para mim era uma questão de honra mesmo, quando você se propõe a fazer alguma coisa você tem que se dedicar àquilo, não tem como você ser mais ou menos, ou você é, ou você não é. Isso me faz crescer, me faz querer mais. Fiquei nessa empresa dois anos, foi muito legal, conheci pessoas novas, tive relacionamentos, e depois de dois anos essa empresa começou a entrar em um período de crise, e alguns amigos tinham saído dali para ir trabalhar em outras empresas, começou a atrasar salário, pensei: 'ah...que pena, gosto tanto daqui mas eu acho que se aparecer uma outra oportunidade eu vou sair'. Um amigo me ligou, ele trabalhava no setor de cobrança de uma grande rede de supermercados. Ele perguntou como eu estava e eu lhe disse: 'aqui está atrasando pagamento', comecei a chorar, ele falou: 'Cara, vem para cá, aqui tá contratando, eu falei para o meu chefe de você, vem para cá!' 'Então tá bom, eu vou levar o currículo e faço uma entrevista. E vamos conversar primeiro, com calma'. Fui na semana seguinte, levei o meu currículo, fiz a minha entrevista na hora do almoço. Fui até lá correndo... E o chefe dele disse: 'olha, se você puder começar amanhã, você já está contratado'. Voltei para a outra empresa, estava atrasado na hora do almoço, meia hora, minha chefe olhou assim: 'o quê que aconteceu?', eu disse: 'quero conversar com você, eu quero me desligar da empresa porque eu consegui outro emprego'. Ela: 'ah, que pena!'. Entreguei minha carta de demissão. Depois de um mês, dois meses depois, a empresa faliu. Faliu e os empregados não receberam. Eu saí na hora certa. Fui trabalhar em um grande supermercado, trabalhei dois anos e pouco lá. Um ambiente super bacana. Trabalhava sábado, domingo, feriado, folga era por escala, mas eu gostava de lá. Entrei na faculdade nesse período, para fazer História. Era aquela correria: trabalha durante o dia, faculdade à noite, prova, final de semana estudar. Mas eu fui amadurecendo também, fui crescendo. Esses meus amigos de infância, cada um foi por um caminho, foram casando, foram mudando, e aí você percebe que as pessoas tomam caminhos diferentes e nem sempre você vai poder conservar aquela amizade, um ao outro... E hoje, principalmente na fase adulta, você vê como é raro as pessoas conseguirem manter o contato, mas mesmo assim foi bem bacana, eu tive ótimos amigos. Fiquei indo para a faculdade e para o supermercado. O setor que eu trabalhava era o do cartão. Fazia cartão de crédito para os clientes. Era cartão da própria rede. Então eu abordava o cliente, oferecia os serviços, captava clientes, enfim. Quando o cliente tinha problema lá no caixa que não passava o cartão dele, eu era acionado. Eu liberava... Dava todo aquele suporte. Aí comecei a acumular funções. Além da minha função, eu fazia serviço do gerenciador, fazia

serviço do analista e isso começou a me incomodar um pouco. Eu pensei: ‘poxa, eu estou ganhando ‘X’, mas estou fazendo o serviço de várias funções’. A minha chefe falou: ‘Paulo, precisa captar clientes’, mas era período de férias, janeiro o mercado ficava vazio, todo mundo viajando. Como era um mercado meio elitizado, então os ricos viajam mesmo... Pensei: ‘e agora, o que vou fazer?’ Bom, eu estudava em uma Instituição Privada de Ensino Superior. Vou ligar lá para saber se eu consigo captar os funcionários de lá, porque essa faculdade era gigantesca e tinham muitos funcionários e ficava mais fácil para eu tentar. Entrei em contato com o setor administrativo, que faz essa parte de divulgação, de captação, quando você tem algum serviço para oferecer, mandei a proposta via fax, na época existia o fax ainda! Mandei, e uma semana depois, um rapaz me ligou: ‘Paulo, se você quiser, como vai ser? Vai mandar montar um Stand aqui, vai mandar uma equipe?’ Eu falei: ‘é isso mesmo!’. Preparamos sete mil propostas, com as orientações, montei um ‘quiosquinho’ lá na parte do refeitório da faculdade. Os funcionários iam almoçar, depois passavam ali naquela mesinha e me davam os dados: nome, CPF, RG, endereço, essas informações básicas. Perguntava, mais ou menos, quanto a pessoa recebia, informava que os dados fornecidos passariam por uma análise e que aguardasse uma resposta em casa. Mas liberou para todo mundo praticamente, porque era interessante ter o cliente, acima de tudo. E dessas sete mil propostas que nós encaminhamos, eu acho que consegui fazer ali, pelo menos, uns três mil clientes. Eu pensei: ‘poxa, que bacana!’ E as pessoas que não puderam passar ali na hora, depois foram até a loja. ‘Ah, eu recebi chamada lá na faculdade. Vim fazer. Falaram que vocês já vão liberar!’ Então, o importante era vender e eu consegui. Um dia, o chefe de São Paulo, que visita todas as lojas, passou lá, a loja estava realmente tranquila, era um feriado prolongado. A loja não tinha nem mosca. Ele passou e me viu sentado, nós estávamos ali aguardando. Ele chegou, ele era super grosseiro, arrogante, soberbo. Ele nos tratou assim ‘esse bando de vagabundo sentado aqui’. Aquilo me incomodou. Me deixou extremamente chateado, porque ele nem chegou a falar: ‘Parabéns pelo trabalho que você fez’, isso ele não fez. Ele ofendeu, ofendeu o nosso moral, o nosso profissionalismo. Eu disse: ‘não vou ficar mais aqui, eu não vou ficar!’ Comecei a mandar currículo. Na faculdade tinha um pessoal que trabalhava em um ‘callcenter’. Isso nos anos 2000. ‘Callcenter’ nos anos 2000 pagava muito bem! Hoje, ‘callcenter’, coitado, ganha uma mixaria, trabalham muito, tem um monte de problema, de doença. Estresse, pressão, problema de timbre, enfim... Peguei as orientações com a colega, ela falou: ‘vai nessa agência, deixa um currículo’. Eu já estava todo animado para sair do supermercado. Ela me passou o endereço e eu fui. E eles pegavam só universitários na época, não pegavam pessoal do Ensino Médio. Pegavam só nível universitário para manter uma qualidade no atendimento.

Eles associavam que quem estava na faculdade tinha uma forma de tratar as pessoas melhor. Eu fui e me chamaram para fazer a entrevista. Foram três dias de entrevista, foi dinâmica de grupo, eu tive que fazer um teatrinho, para mostrar a desenvoltura frente aos problemas. Tive que cantar, fazer paródia, simular uma ligação, uma pessoa que brigava com você, como que você ia atender aquela pessoa, em uma situação de estresse... Eu fiz todas essas entrevistas, eu trocava meus horários de trabalho: 'ah, eu vou ter um compromisso'. Dava para encaixar. Quando terminei a terceira entrevista, na semana seguinte eles me ligaram: 'Senhor, o senhor passou, tem que trazer sua carteira, vai começar o treinamento'. Entrei no supermercado, chamei minha chefa lá, e disse: 'estou pedindo minhas contas', 'ah, mais porquê dessa saída?' Eu não quis falar na hora que tinha conseguido outro emprego, porque minha chefe ali era gente boníssima, 'não, eu vou trabalhar em outra área. Meu irmão é caminhoneiro, já tinha muito tempo de trabalho com caminhão e ele me ofereceu uma oportunidade para trabalhar com ele, vai me pagar mais. Vou ter tempo para estudar'. Ela falou: 'se você não conseguir outro emprego, e se eu estiver aqui ainda você vem que eu tento colocar você em qualquer setor porque você é um excelente funcionário! Eu respeito sua decisão, respeito que você quer sair, me desculpe qualquer situação que teve', ela soube da história, eu contei para ela que o cara de São Paulo veio e chamou todo mundo de vagabundo, eu achei aquilo errado. E eu agradeci de coração, mas agora vou seguir para outra história de minha vida, disse. Fiquei dois anos lá no 'callcenter', ganhando bem, trabalhava seis horas por dia, o horário encaixava com a faculdade, ajudava em casa. Super legal! Super Bacana! Sempre tirava notas boas, porque tem toda a avaliação do atendimento, quem trabalha em 'callcenter' é monitorado dentro da sua ligação, para ouvir como você está atendendo o cliente, se você falou corretamente as informações, ver se você tirou aquela dúvida do cliente. Chama-se qualidade, o setor de qualidade fazia toda essa inspeção. E eu gostava, porque nunca tive nenhum problema. Fiquei lá dois anos. Depois de dois anos começou a mudar a empresa que era terceirizada e ia entrar uma outra empresa. Iam cortar benefícios, iam diminuir. Porque foi a época que começou a aumentar muito o número de 'callcenters', começou a ficar competitivo. Então aquela empresa que pagava um bom salário foi trocada por uma outra empresa terceirizada, mas que oferecia um salário menor. E para a empresa Vivo, porque eu trabalhava na Vivo na época, era interessante pegar uma outra empresa terceirizada, que ia contratar funcionários mas com um valor reduzido, pensei: 'não, já estou há dois anos aqui', já estava no segundo ano de faculdade, querendo saber como que era a sala de aula, esse contato com os alunos, 'vamos ver se é isso realmente o que eu quero para a minha vida'. Uma coisa é a faculdade, outra coisa é viver ali, a realidade. Tiveram vários amigos meus que fizeram

cursos, quando entraram na sala de aula falaram: ‘aqui eu não volto nunca mais na minha vida’. Que é isso?! Ele achou que a escola era um paraíso... Primeiro dia que ele entrou o aluno mandou ele para aquele lugar. Teve uma briga, teve uma desavença. Daí ele falou: ‘Imagina, eu não fiquei quatro anos na faculdade para passar por tudo isso!’ Aí você percebe, realmente, quem vai lidar com toda essa situação, quem realmente tem esse perfil para ser professor, lidar com as adversidades da vida no dia-a-dia. Mas, enfim, depois de dois anos, a empresa estava demitindo voluntariamente, então se fosse demitido, ia receber todos os direitos, tudo certinho. Poderia ser recontratado pela outra empresa, se quisesse. Mas eu falei: ‘não, dois anos aqui, já deu’. Daí eu comecei a dar aula. Foi em uma escola lá na periferia, perto do Jardim Aeroporto. Eu fiquei batendo de porta em porta, porque na minha época, você chegava em uma escola, a secretária pegava seus dados e abria a sua portaria, abria sua vida na educação. A partir daquele dia você era funcionário público, e aí você podia dar aula. Eu fui em uma escolinha, uma moça falou que estava precisando de professor eventual, se eu poderia ficar da manhã até à noite. Respondi: ‘com certeza! Meu objetivo é trabalhar’, ficava de plantão. E faltavam muitos professores nessa escola. Eu ia de manhã, faltavam cinco, seis professores. Uma escola gigantesca, com vinte salas. Sempre faltavam muito e a gente ficava lá substituindo os professores. Ficava à tarde. Ficava à noite. Dava muita aula, muita, muita, muita! E ganhava o equivalente a um efetivo. Porque como eu trabalhava todos os dias, o salário era igual, a única diferença é que eu não era efetivo. E isso foi muito legal porque eu fui adquirindo experiência. Então já faz quinze anos que estou na educação. Não me arrependo... não me arrependo. Faria tudo de novo. Gosto do que eu faço! Acredito no que eu faço. Acredito na Educação como forma transformadora. Transforma o ser humano. É claro que tem suas dificuldades pontuais, como existe em qualquer setor da vida assim, mas eu ainda acredito. Hoje faço Pedagogia como complementação, porque um dia eu quero ser um vice-diretor, eu quero ser um diretor, eu quero galgar outras oportunidades. Fiz uma Pós em Psicopedagogia Clínica e Educacional, mas eu nunca atuei na área porque sempre que tem os concursos públicos para psicopedagogo eles pedem Pedagogia. Então eu falei: ‘eu vou fazer a Pedagogia para conseguir outras oportunidades’. Mas eu me vejo em uma gestão, eu já fui coordenador pedagógico durante dois anos em uma escola, gostei. Claro que existem outras cobranças. Outras cobranças com relação ao professor. Você tem que cobrar, exigir resultados. Nem todo mundo gosta de ser cobrado, né? Então a situação é outra. Mas me ensinou muitas coisas, tem a flexibilidade, entender que cada um tem suas dificuldades, mesmo sendo adulto, mesmo sendo professor, e a gente como gestor tem que saber lidar. Gestor não é só você mandar, tem muito gestor aí que humilha professor, humilha colegas de trabalho, ameaçam,

‘eu sou diretor e você tem que fazer algo!’. Eu acho isso extremante errado! Eu não quero isso para mim. Eu penso nisso... eu gosto de estudar, quando sinto que estou ficando para trás, eu vou fazer algum curso, fazer alguma coisa. Depois que terminar a Pedagogia quero fazer um outro curso, mas fora da Educação. Eu quero fazer alguma coisa que eu possa fazer em casa. De repente fazer um curso de cerâmica. Montar um atelierzinho em casa. Uma coisa que possa ser como terapia. Coisas que também possa ter um ganho com aquilo. Eu quero pintar quadros, enfim, alguma coisa ligada à Arte. Acho que a Arte humaniza. Ela nos relaxa. Transporta para outras dimensões. É muito bom! Até então, eu não conhecia a justiça restaurativa, eu não conhecia a proposta, como funcionava, já tinha ouvido falar em alguma gestão, mas não sabia o que era. Essa proposta chegou, já existia aqui na escola de anos anteriores, eu vim para essa escola no ano passado, então já vinha sendo trabalhada aqui, outros professores já tinham desenvolvido, funcionários... A diretora falou desse curso, eu pensei: ‘não sei, porque não conheço como funciona...’. Daí veio a coordenadora do curso no nosso ATPC e falou como funcionava, qual era a proposta, qual era o objetivo do curso. Foi perguntado quem gostaria de participar. Eu falei que eu gostaria sim, primeiro, é um conhecimento a mais adquirido, acho que tudo que vem para somar é muito bem-vindo e quando ela expôs, falou de situações de conflito na escola, disse: ‘ó, existe muita situação de conflito entre professor, aluno, funcionário, e entre alunos, o próprio professor com outro professor, e a justiça restaurativa vem como uma forma para amenizar, tentar entender esse processo, o que levou àquela situação de conflito e como que nós podemos resolver...’ Para que ambas as partes possam reconhecer que erraram, ou identificar ali o problema e falar assim: ‘olha, eu errei realmente, você errou, vamos então cada um reconhecer a sua parcela de culpa e vamos reconstruir, vamos partir do zero, não adianta continuar aquele conflito, vamos organizar, se eu falei alguma coisa que te magoou, ou você falou e ficar aquele bate-boca, então... o que levou a isso? Como nós podemos mudar a situação?’. Pensei que essa era a minha realidade em sala de aula, muitas vezes, entre alunos, professor e aluno, existiam muitas situações que ocorriam que eu já vi e sempre procurei conversar com os alunos. Mas tem alguns colegas que são mais resistentes. Eu percebo que tem alguns colegas que não gostam, não querem fazer, não querem aprender. Eu sou uma pessoa que adoro aprender. Vai que dá certo? De repente você influenciou aquilo... Diretamente talvez eu não tenha vivido nenhuma situação de injustiça na vida. Eu sou negro. Ser negro nesse país já tem essa questão do racismo. Tem muitas pessoas que são racistas, são preconceituosas, te rotulam: ‘é negro!’. E eu já passei por alguma situação, talvez não diretamente, mas já percebi, um ar de racismo, preconceito... por ser negro. Uma vez eu fui ao banco com minha mãe, ela tinha a pele mais

clara, branca. Meu pai que era negro. Eu acho tinha que quinze, dezesseis anos, ela falou: ‘olha, vamos ao banco comigo, porque eu preciso resolver umas coisas’, aí quando estava entrando no banco, o segurança do banco falou: ‘‘ah, você está acompanhando? O que você é? Porque você está entrando junto com ela? Quem você é?’ ‘Não, eu sou filho dela’’. Daí então, não sei, talvez se eu tivesse a mesma cor da minha mãe será que ele faria essa pergunta também? Poxa, um rapaz é negro, a mulher é branca, porque que ele está acompanhando ela entrando no banco? Mas assim, isso passou rapidamente. Depois eu pensei, eu fiz essa reflexão: ‘pô, acho que ele fez essa pergunta porque eu sou negro’. Mas eu nunca também deixei que essas coisas me afetassem. Eu lembro, por exemplo, que eu tive uma namoradinha na faculdade, primeiro ano. Eu gostava dela, ela gostava de mim também. Ela era loira e eu negro... na verdade a gente não namorava, a gente ficava, estava se conhecendo, mas a gente se dava super bem, daí eu fui visitar a família dela, ela falou: ‘vou fazer um almoço, vamos lá para você conhecer meus pais?’ Não era um namoro oficial, mas ela falava de mim para os pais. Eu cheguei, me apresentei à mãe dela, teve o almoço e tal... No dia seguinte a gente se encontrou, ela começou a chorar, ela estava triste porque a mãe dela falou que não queria que ela namorasse comigo. ‘Mas porquê? Qual foi o motivo?’. ‘A questão social’, ela falou. Porque ela tinha o poder aquisitivo maior que o meu, ‘e também pela questão de você ser negro’. Eu falei: ‘então nós vamos ser amigos, cada um segue sua história’, enfim, de repente tem situações que as pessoas brigam mais. Enfrentam mais... nós nos amamos, vamos lutar, enfim... Mas naquela época não era assim, não era algo muito sério, eu estava muito focado na faculdade, trabalho, bom... então deixa, o que não é para ser, deixa. Mas você percebe, né? Até hoje eu percebo isso quando entro no mercado. Porque eu sou negro, sempre tem um segurança com um olhar diferenciado, ‘ó, entrou um negão ali...’ Você percebe! Eu percebo. Mas eu não posso chegar assim e falar: ‘moço, você está me seguindo? Você está achando que eu vou roubar alguma coisa aqui no mercado?’ Porque senão vou fazer isso em todo lugar. Mas eu percebo que essa é uma questão do racismo, mas eu nunca tive algo mais sério, além disso. Infelizmente isso faz parte da sociedade, infelizmente. Mas eu tenho que fazer a minha parte. Eu sei o que eu sou, o que represento, e essa questão eu vejo também na escola. Quando eu percebo que o aluno está sendo xingado: ‘Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o que!’ Não só essa questão do racismo, mas a questão do homossexual, essa questão de ser obeso... Essa questão de ofender, de agredir, eu me incomodo com essa situação do aluno. Eu me incomodo. Poxa! Eu sou capaz de sentir, não o que ele está sentindo, mas já passei por algumas injustiças na vida e sei o quanto que a gente sofre, quando as pessoas começam a te taxar, te julgar, pela classe social que você tem, pela cor da sua pele, enfim... Então eu

procuro meio que ser o defensor, ali. Pô, peraí, deixa dessa brincadeira. Ano passado eu fiz isso, na oitava série tinham uns alunos, era um grupo de amigos, eles se conheciam desde a quinta série, mas um menino ficava: 'Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o quê!' Eu olhava para aquele menino assim: 'eles eram amigos!' E ele não abria a boca, e aquilo me incomodava. Ele não reage, nem xinga o nome do menino de outra coisa, nem retruca. Como se fosse uma zoeira de adolescente. De boca fechada, cabisbaixo. Falei: 'não, eu vou perguntar sim o porquê disso', começou a me afetar. Ele chamava o outro de macaco e eu me colocava no lugar, me colocava na situação. Aí um dia eu chamei os dois, e falei: 'você, faça o favor', 'você, vem cá. Porque você fica ofendendo seu colega? De macaco, de chipanzé, tal... 'Eu não professor. É zoeira!' 'Zoeira?' 'Não, é zoeira!' Eu perguntei ao outro, que era o ofendido, que era o agredido. 'Como você se sente...quando ele fala essas coisas para você, macaco, chipanzé, seu preto? 'Ah, não. É zoeira!' 'Mas isso não te incomoda? Você não se sente triste, ofendido, revoltado? Não sente nada?' 'Não, é zoeira!' Tem certeza? Porque isso me incomoda. A brincadeira é com você, mas isso me incomoda. Te juro. Eu me sinto assim, agredido! Você tem nome. É um menino educado, inteligente, gente boa. Porque que ele te xinga? Será que é alguma coisa que incomoda ele? Porque ele não pode tratar você pelo seu nome, com respeito, já que vocês são tão amigos assim?! Eu não vejo você se defender'. Então eu falei para os dois que a partir daquele momento, eu não queria mais esse tipo de brincadeira na minha aula, não queria mais, se possível nas outras aulas também, se possível na vida. Acho que todo mundo merece respeito... 'Você não gosta de ser bem tratado? Então trate as pessoas bem também... Nos olhos dele não parece que ele está gostando. Ele não fala nada porque é o jeito dele, entendeu? Mas, eu acho que ele não está gostando não. Vamos tratar o colega com respeito. É tão bom ser bem tratado, né?' Ele falou: 'então tá bom professor, desculpa, desculpa, eu não vou fazer mais isso'. Esse aluno parou com a brincadeira. Parou. Não brincou mais. E sempre que eu percebia que ele ia fazer uma zoeira, eu olhava assim e ele: 'não, professor. Beleza!' E parou. Mas alguém teve que chegar e falar isso para ele, os outros professores não falavam. E eu falei. Então para mim a justiça, a questão de justiça, de igualdade... vem ao encontro da educação. Acho que uma das funções da escola, principalmente hoje em dia, até os educadores falam, os pensadores falam, que a escola hoje perdeu essa função de ser só conteudista. Existem escolas conteudistas, escolas mutiladas que preparam o aluno só para o vestibular, para serem empreendedores, mas quando você trabalha com escolas mais periféricas, você percebe que a necessidade deles é outra. Claro que o conteúdo é importante, totalmente importante, mas aí você percebe que não adianta ficar falando quarenta minutos sobre a revolução se você percebe que a necessidade

ali é outra. Que a necessidade ali às vezes são valores. Você fala: ‘olha, você tem que respeitar seu colega’, porque de repente o cara já vem de um ambiente de violência, o irmão tá preso, o pai tá preso, viu uma agressão dentro de casa, é agredido. E como vai ter cabeça, naquele dia?! Às vezes não tem nada o que comer. Tá passando uma dificuldade, tá fugindo, porque a mãe fugia, são histórias assim... Você acha que ele está ali cem porcento íntegro, preparado para receber aquele conhecimento? E de repente é em uma conversa que você vai ter ali mais individualizada, que você vai perceber que eles precisam de muito mais do que conteúdo. Ele precisa de um olhar, ele precisa de um abraço, ele precisa de um conselho. Ele precisa acreditar que ele é capaz. Porque às vezes a sociedade, a família, não acreditam, ou não dão condições, infelizmente, para ele acreditar em si próprio. Aí a função do professor, quando vê uma criança com esse olhar, é dar outras ferramentas... ‘Poxa, você pode, você vai superar isso, você vai passar por essa, mas acredite. Não desanime. Não desanime!’, porque quando eles estão na periferia, eles estão à mercê de tudo. Sabe hoje em dia como é: é droga, é violência, é a marginalidade. Então quando eu falo para ele: ‘não desanime, acredite na educação, acredite em você que você pode, por mais que você esteja passando uma fase difícil agora, vamos pegar firme, vamos passar essa fase, você vai para o Ensino Médio, você vai estudar, você vai trabalhar’. Às vezes você vê alunos que falam: ‘ah professor, eu vou chutar o pau da barraca, eu vou fazer isso, eu vou fazer...’ ‘Não’, sabe?! ‘Poxa, vamos trabalhar, vamos crescer, para você ajudar sua família, acredite em você’. Então essas são as coisas que eu acredito. No primeiro ano que eu fui dar aula lá no Campo Belo, que é uma região bem periférica, é uma região de invasão, então os alunos não tinham nada! A escola era o melhor lugar do bairro. Alí você ouve histórias de chacina, sabe? Como na faculdade que eu estudava tinham vários grupos artísticos: tinha coral, dança, teatro e tinha uma parte instrumental, na qual você fazia instrumentos diversos, de cano de PVC, etc., eu fiz parte do grupo de teatro durante cinco anos. Foi muito legal! Eu adorei, eu amei! Eu trago até hoje essa experiência comigo, sabe? Procuro ser um pouco mais teatral, trocar essas experiências com os alunos também... e nessa escola que fui trabalhar lá na periferia, tinham alunos que davam muito problema em sala de aula. Oitava série e Ensino Médio. Todo dia estavam na direção, todo dia estavam na direção... ‘ai, desacatou’, então, um problema. Um dia eu cheguei para a coordenadora e falei: ‘posso desenvolver um projeto na escola? Montar uma peça de teatro para esses alunos? Mas eu quero os piores! Eu quero aqueles alunos que dão trabalho’. Selecionei. Eu fiz toda uma coisa séria. Falei que a gente ia montar o grupo de teatro da escola. ‘Preparem-se! Aguardem!’ Depois fui batendo de sala em sala, fiz as inscrições, mas eu queria aquele lá, aquele perfil. E aí se inscreveram uns cinquenta alunos. Desses cinquenta,

fiz testes. No primeiro teste eu peguei um texto, era o hino do Brasil, para eles improvisarem na interpretação. Eles tinham que interpretar com emoção o hino... ‘fala, recita o hino, bota toda a sua emoção’. Cada um falava de um jeito, eu pensava: ‘esse daí tem uma veia artística, dá para trabalhar’. Tinha que improvisar a parte corporal, colocar o corpo em uma música e emitir toda uma expressão. Deixar o corpo fluir. Então você percebe que a pessoa... ela é solta, o corpo é livre, sabe? E depois fiz uma dinâmica de grupo para ver essa questão de respeitar o espaço do outro, saber ouvir, saber trocar... Em teatro você tem que ter essa troca com seu colega ali. Aí desses cinquenta, eu selecionei dezesseis alunos. Selecionei, parabenizei, coloquei uma lista dos aprovados, fiz toda uma coisa para eles levarem a sério. Depois eu mostrei para eles o que eu ia fazer. Eu fiz uma adaptação do ‘Morte e Vida Severina’, do João Cabral de Melo Neto. O texto é denso, mas eu selecionei algumas partes e eu tinha gravado, há muitos anos passou na TV e eu gravei. Mostrei para eles, juntei a galerinha numa sala, estourei pipoca, trouxe refrigerante, aquele momento de confraternização. E falei: ‘galerinha, é isso que nós vamos fazer. Vocês topam?’ Eles viram as cenas, a parte poética do texto e disseram: ‘nossa, que legal professor!’, ‘Então, vamos fazer?’, ‘Vamos!’. Aí eu preparei os textos, as falas, e fui fazer uma leitura dramática, uma leitura do texto, até para ver onde cada um se encaixava, as vozes, os personagens, daí eu comecei a distribuir os papeis. E foi muito legal porque nós ensaiávamos depois da aula, vamos bater o texto, vamos marcar as cenas, e nesse meio tempo, tudo o que foi produzido em termos de figurino, foi tudo reciclado. Tinha uma loja têxtil, uma fábrica de roupas do bairro e eu pedia: ‘Vocês não têm retalhos que possam doar para nós, para a gente montar um figurino?’. As meninas usavam uma calça, aquela calça molinha, de ‘legging’. Fizeram um vestidinho cheio de retalhos, aquela coisa bem maranhense... Os meninos usavam roupa de retirante mesmo, chapeuzinho de palha e tal... Eu levei uns tambores de papelão. Tinha horas que a gente batia os tambores para fazer um som bem ‘bum, bum...’, para pegar um efeito. Eu fiz uns canhões de luz com lata, aí vem essa minha parte da infância que eu falei. Essa parte de criar coisas que eu acho muito bacana! Então peguei uma lata de tinta vazia, comprei uma luz, um diner, peguei papel celofane de várias cores, um azul, um amarelo, eu queria uma luz como se fosse de um canhão de luz. Aí eu gravei uma fita k7. Na época era fita k7 ainda. Eu ficava no som, toda a trilha sonora que eu usei foi a do filme ‘Eu, Tu, Eles’, do Gilberto Gil. Eu ficava no som e uma pessoa ficava com o papel celofane ali para criar o canhão de luz. Eu fui em uma loja de construção civil pedir um plástico, porque tinha um palco, mas o palco não tinha recuo. Nós prendemos um arame e colocamos o plástico para que eles tivessem um recuo por trás. Muito legal!!! No dia da apresentação, nos apresentamos nos três períodos:

manhã, tarde e à noite. E à noite eu fiz um convite especial para os pais, dentro de um envelope: ‘convidamos os Senhores responsáveis a comparecer tal horário à noite para assistir à apresentação onde seu filho estará presente’, tal... E os pais foram. E à noite foi legal pois eu pude usar o recurso da luz. E o pessoal amou! Os pais amaram! Os pais choraram, os professores choraram. Muitas pessoas choraram! Os alunos se emocionaram. E eles não erraram uma fala, e se empenharam de uma forma! Eu falei: ‘tá vendo gente, ninguém dava nada para vocês, e olha a capacidade que vocês têm. Vocês foram fabulosos, geniais!’. Foi a primeira escola que eu trabalhei, em 2000! Como eu já tinha essa coisa do teatro, eu falei: ‘eu vou usar tudo que eu estou pegando... vou experimentar para ver se dá certo.’ Cheio de ideais, né? Aquela coisa que a gente tinha na faculdade, de fazer leitura... sentava com eles e fazia roda de leitura para debater assuntos, na faculdade a gente tem bastante isso, às vezes dá para fazer isso em sala de aula, às vezes não dá para fazer nada, dependendo da sala, hoje em dia. Mas foi muito boa essa experiência! Depois eu mudei de escola, eles mesmos remontaram a peça no ano seguinte, assim eu soube. Foram convidados para apresentar na diretoria em São Paulo. Teve uma menina que gostava de dança, de folclore, que gostava de teatro, e ela remontou com os alunos e foram apresentar a escola lá e foi muito legal, muito bacana! Então eu acredito que a escola tem essa função transformadora. Não adianta só criticar, só falar, falar, se você não oferece outras oportunidades, outras possibilidades... Então que justiça é essa que você não dá chances para que aquele ser humano se transforme? Só julga, pune e adverte, e suspende... peraí, o que você está fazendo? Quais as outras possibilidades que você oferece para ele? Então eu penso que a escola é um espaço onde se procura ser justo. Com as pessoas, com os funcionários, com os alunos. A escola aqui depois que implantou a justiça restaurativa, estabeleceu o seguinte: ‘olha, aqui não suspende mais alunos porque foi oferecido o projeto para a escola e para os professores com esse objetivo, diminuir as suspensões, essa questão da punição’. Então se a escola buscou outros caminhos para trabalhar com esses alunos, procurando incentivar os professores, não tem como punir o aluno, se pensou em outra possibilidade. Teve professor que quis participar e teve professor que não quis participar. Então o professor que não quis participar tem que resolver essas questões ele mesmo, porque ele não aderiu ao projeto. Mas eu acredito que ao não ter mais como punição a suspensão, busca-se essa questão da orientação. De orientar o aluno, procurar entender. Isso eu vou fazer semana que vem, é que hoje nossa mediadora teve que se ausentar, mas tem um grupinho de alunos aqui que eles são indisciplinados. Por várias vezes, você tem que falar: ‘senta, respeite seu colega’, toda aula, toda aula... E eu falei com nossa mediadora: ‘vamos pensar em alguma coisa para trabalhar com esses alunos? Por que está muito

repetitivo, todo mundo está reclamando das mesmas coisas e não está existindo resultado. Então eu pensei em fazer dentro do que eu aprendi na justiça restaurativa, vamos fazer um círculo restaurativo para essa sala?' E eu pensei em algumas dinâmicas. Pensei em algumas coisas, claro, dentro da minha experiência e dentro daquilo que eu acredito que faz um efeito, mesmo que às vezes não seja imediato, mas que afete o inconsciente deles. Eu pensei em fazer um tipo de círculo restaurativo com a sala toda...vão ter vários momentos: eu vou colocar uma música, eu vou ler um texto, fazer um momento de relaxamento, para eles ficarem mais tranquilos e buscarem participar daquele momento. Depois eles vão escrever em uma folha de papel. Elencar uma ou duas qualidades que eles têm. Elencar e apontar para mim algo que eles precisam melhorar. Algo que ele tem de bom, e algo que, não falo de ruim, mas algo que ele pode melhorar: 'ah professor, eu sou muito inteligente, mas eu preciso diminuir a bagunça. Brincar menos em sala de aula'. Para ele fazer essa reflexão, ele mesmo. Não adianta eu falar, ele mesmo. Depois, nós vamos socializar isso, e cada um vai falar: 'olha, eu preciso melhorar isso, isso, tal'. Depois eu vou pedir para eles, isso é da parte da psicopedagogia, vou dar uma folha de sulfite e eles vão desenhar... vou escrever assim: desenhe a sua família. De que modo eles enxergam a família deles. Segundo a psicopedagogia, a forma como você desenha seu pai, sua mãe, seus irmãos, o tamanho... revela muito! A visão que ele tem da família. Eu vou pedir para ele desenhar a escola também. 'Desenhe sua escola'. Ele vai desenhar grande, bonita, colorida? Então, até que ponto a escola é importante na vida deles? Até que ponto? Isso vai ser para eu analisar. E depois, a minha intenção é fazer uma árvore de papel, vou pedir para eles fazerem pétalas de flores, e para eles escreverem em uma pétala um desejo que ele tem. Ou para ele, ou para a sociedade, para o mundo, enfim... Fala o que você deseja. Amor? Paz? Aí nós vamos completar nossa árvore. Depois nós vamos colocá-la no pátio. Deixar bem bonita a nossa árvore e colocar ali no pátio, como uma homenagem à primavera também. Qual que é a minha intenção ao fazer isso? A minha intenção é que eles reflitam, primeiro: a visão que eles têm de si próprios, o que eles têm de bom, o que precisam melhorar. Analisar a família, eu quero saber como é essa relação com a família. A visão que ele tem da escola. E o sonho na árvore é como se fosse algo que ele planta, mas que tem que cuidar, regar, para colher bons frutos. E eu vou deixar essa árvore no pátio para que eles passem e olhem para aquela árvore e façam uma reflexão. Aquela árvore não vai estar ali no pátio só por estar. 'Poxa, eu preciso melhorar, eu almejei coisas legais, boas', porque de fato eles são crianças, têm 12, 13 anos. Pode ser que neste momento eles não consigam entender a proposta, talvez alguns sim, outros não. Mas isso vai ficar no inconsciente deles. A gente sabe disso. Tem coisas que a gente lembra desde a infância, das

nossas professoras... E eles vão lembrar. E aos poucos, eu quero que eles façam essa reflexão. Então não adianta só punir, punir, punir... E não plantar a reflexão. Então a justiça restaurativa, ela me ajuda a ter esse olhar. Como eu posso restaurar essa sala? Quando eu fiz as dinâmicas dos círculos restaurativos lá no curso, nós falávamos das experiências da escola, e a facilitadora perguntava: 'mas qual é o seu sentimento?', perguntava isso. Eu acho que na escola, o círculo restaurativo também tem essa questão. E aí o quê que seria interessante? Não fazer só essa vez, mas depois, sei lá, uma vez a cada quinze dias. Voltar a reunir o círculo de novo. E falar assim: 'pessoal, vamos fazer um balanço? Essa semana como é que foi? Tá melhorando? Quê que tá faltando?' Ouvi-los também. Ouvir sugestões. O que eles acham que poderia ser feito? O que precisa melhorar? O que está falhando? O que está dando certo? O que nós podemos fazer? Ouvir também os anseios dos alunos. É importante. Eles têm muitas ideias, têm muitas sugestões que são interessantes. Eu acredito que quando você faz um círculo, que você tem esse bate papo, essa conversa, esse diálogo, essa troca informações... eu acho que por isso é importante sim esse círculo.

Entrevista: Helena

Duração: 00:15:26

Helena não parece ser do tipo que fala muito. Embora tenha sido breve em sua narrativa, me pareceu ter sido franca. Sua recepção ao documento foi das mais bonitas: lia-o com uma expressão de sorriso nos lábios e a todo instante repetia: é assim mesmo, é assim mesmo...

Eu sou de uma cidade do interior, cidade pequena, Estado de São Paulo. Sempre quis ser professora, batalhei muito. Morava em uma cidade, trabalhava em outra e fazia faculdade em outra, então a vida era muito corrida. E sempre com o objetivo de fazer a faculdade, estudar e dar aula. Terminei a faculdade, em uma cidade pequena, não tinha como dar aula. Vim embora para cá, em cidade grande você tem mais oportunidades, e comecei a dar aula. E já se passaram 15 anos no Estado. Não sou efetiva, sou categoria 'F', com estabilidade. Eu fui para o lado da mediação porque eu estava assim, 'ah, vai perder a aula, não vou pegar aula'. Aí surgiu a mediação. Em princípio eu li o quê que era, falei, 'ah, eu acho que eu me enquadro'. É uma coisa que eu gosto e é o que eu faço hoje, ouvir o aluno. Então, deu uma confusão, uma briga... Eu estou há cinco anos na mediação, é uma coisa que eu gosto, mas tem dia que chego com a cabeça estourando. Porque você acaba sabendo um pouquinho da vida de cada aluno, o que acontece. Eu acho que tenho perfil para trabalhar com a justiça restaurativa assim, pelo meu jeito, sou uma pessoa que gosta de ouvir, eu acho que eu sou bem calma, sou paciente, sou uma boa ouvinte, uma boa amiga, guardo segredo, isso eu tenho a minha vida inteira. Então eu falei, 'acho que eu me enquadro e vou trabalhar nessa linha, trabalhar na escola'. Para a minha vida pessoal levo também, porque a justiça restaurativa é você ouvir o outro, é facilitar, e no dia a dia você sabe... eu sou mãe, tenho um filho de dez anos, e às vezes eu falo: 'vamos conversar, vamos ver o quê que aconteceu', você acaba trazendo para sua vida também, seu cotidiano. Sou casada há 15 anos, então também você acaba... faço terapia. Aí o esposo fala assim, 'ó, você é mediadora', porque às vezes tem os conflitos, você tem que parar e ouvir também, não é? 'Não esqueça que o seu trabalho é isso', mas em casa às vezes eu também levo um puxãozinho... de repente você vê uma situação e fala, 'deixa eu ver, deixa eu ver o que aconteceu'. Por que, na verdade, você não pode falar está certo ou está errado, a pessoa que tem que... você está ali como ouvinte, você é um facilitador. Então eu acabo levando para a vida e para o meu trabalho também. Eu falaria que a justiça restaurativa dentro da escola veio bem, assim... foi um trabalho de formiguinha, porque os alunos não sabiam o que era isso. Hoje, aconteceu qualquer coisa, 'eu preciso falar

com você'. Eles têm essa referência que eu vou ouvir, ou eu vou falar com o pai, ou com a mãe, que vai ser tomada alguma atitude. E o principal que eu acho é o fato de ter alguém para ouvir. Olha, as relações dentro da escola são e não são justas... Por que têm horas que você vê as atitudes e fala, 'nossa, foi legal'. Brigou, você senta com os alunos e fala, 'ó, eu vou falar, vocês vão ouvir, cada um vai ter o seu momento', quando você vê que aconteceu uma briga ou que jogou uma bolinha de papel, que ele vai colocar ali o seu ponto, e eu falo, 'vocês vão achar a solução, o quê que vocês vão fazer?', 'ah, nós vamos pedir desculpa, não vai acontecer'. Eu achei que foi justo, ambas as partes entraram em um acordo, não teve conflito. Quando aí a direção tem que tomar a postura, tem que falar a decisão, 'olha, vai ser suspenso'. Então eu sou mais para o lado humano. Mas quando você trabalha em uma escola entra a disciplina também, as medidas que você tem que tomar. Então às vezes eu acho que é justo e às vezes eu acho que não é justo. Eu acho que não é justo quando às vezes leva a suspensão. A advertência, 'ah, você vai ficar em casa hoje, amanhã, depois, só vai entrar com o seu pai'. Mas cada caso é um caso. São 'N' casos. Porque eu acho que eu sou muito mãezona e o aluno tem que estar na escola, mas só que, por outro lado, a escola também tem que ditar as regras. Então eu fico nesse impasse. Mas eu acho que precisa de algumas regras. E, principalmente, aqui onde que nós estamos. O bairro aqui é violento. É uma situação, são quatro comunidades. Essa semana mesmo teve um chefe aí do tráfico que foi assassinado. Então você tem que ter muito jogo de cintura para trabalhar. Muitas vezes os nossos alunos, a mãe sai para trabalhar, ficam em casa, a mãe é o pai e a mãe, muitas vezes o pai está preso. Então a mãe sai para trabalhar, que vai trazer a comida, que vai... e, muitas vezes, esse aluno não tem um limite. Por isso que tem a regra, a advertência aqui na escola. Então tem esse lado, é muito, muito complexo. Tem a indisciplina também, os dois casos, tem muita indisciplina, mas tem casos que a gente assim fica sabendo, 'ah, fulano é o aviãozinho e tal', mas eu não tenho como provar e eu também não quero provar nada. Se é um aluno que a gente pode ter mais liberdade, a gente chama, conversa, orienta, você tenta, mas tem alguns que você vê que, 'ó, se você faz do portão para fora é você, a sua mãe, mas aqui na escola, por favor', então a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande. Na minha vida eu nunca vivi situação de injustiça, de exclusão. Eu sempre sou muito quietinha, assim, eu fui sempre muito tímida. Nunca esqueço uma vez que a professora de Português, 'mãe, tem que falar para ela conversar mais'. Então isso ficou na minha cabeça, acho que ela queria que eu fosse mais ativa, eu sempre fui uma aluna dez, mas quietinha, no meu cantinho. Muito, muito introvertida. Depois que eu tenho a liberdade, que eu conheço a pessoa, aí tudo bem, mas caso contrário, eu sou mais na minha, quietinha. Por isso a professora queria que eu fosse mais extrovertida. Mas

nunca vivi uma situação assim de injustiça mesmo, eu acho que não. Nem comigo, nem com meus irmãos, eu tinha pai e mãe sempre presentes, sabe? Era humilde, mas a gente foi criado assim, tinha a educação, respeito, que era a base de tudo e é até hoje. Não era muito rígido, eles prezavam muito o lado do respeito. Tem que ter respeito com todo mundo e tal. E é o que eu falo para o meu filhinho, 'ó, você tendo respeito e educação, você tem o mundo, se você não tem respeito, você não tem educação, você não tem nada'. Então não sei se é o certo, se não é, hoje em dia... mas é assim que eu vou levando. Mas eu acredito que o círculo restaurativo restaura as relações sim. Eu acho assim porque tudo depende da pessoa que está ali, se ela realmente quer, acho que o primeiro princípio é a gente dar uma chance, eu acho que todo mundo cai e pode se levantar, eu acredito, eu acredito. O sentar em círculo, o de cada um ter o seu momento de fala, eu faço isso aqui na sala, quando a sala está muito agitada... Então eu acredito que funciona sim, porque todo mundo senta em círculo, eu tenho o bastão, se você está com o bastão você vai falar... porque é um trabalho, não vou falar para você, 'ah, funciona na primeira aula', não, não é assim não, é trabalho de formiguinha. Então eles mesmos, 'ó, agora é o meu momento de falar', então fala, a gente escuta. Geralmente, quando começa a colocar apelido, então a gente senta, vamos bater um papo. Isso eu carrego e vou carregar comigo, é uma coisa que eu aprendi, que eu gosto e que eu acredito que é a base, a troca, você tem que ouvir o outro. Por que eu chego falo, falo, falo, e o outro? E eles têm isso, 'agora sou eu que vou falar'. Então isso é um trabalho também, não é? E desse trabalho a solução não sou eu que vou dar, são eles. Vamos supor, as regras na sala, são eles que vão dar as regras. Então eu gostei, gosto e sempre que tenho uma oportunidade estou participando da justiça restaurativa. Mas é importante respeitar as regras da escola. É o quê? Não chegar depois do professor, quando o professor estiver explicando todo mundo prestando atenção, não usar o celular. Então, eles: 'ah, isso pode', 'não, isso não pode'. Então na conversa você já determina, 'ó, eu vou falar o que pode...', mesmo sendo um facilitador, mas você tem que colocar algumas regras. Em alguns casos há situações que chegam para eu resolver e que poderiam ser resolvidas entre o professor e o aluno, e o professor não resolve porque ele prefere transferir isso para a coordenação, para a mediação, para a direção. Na troca de professor, aqui o professor que troca de sala, não é o aluno. Então o aluno sai para tomar água, tem aquele professor que já falou o primeiro, o segundo, o mês inteiro, 'chegou depois você vai estar com falta'. Então tem professor, que mesmo conversando, não tem esse jogo de cintura, então às vezes deixa dez alunos para fora, aí manda tudo para a direção. Eu acho que isso aí ele poderia ter resolvido lá, não é? 'Ó, está com falta, vai entrar e vai assistir minha aula', não tem que mandar para a direção. O quê que eu vou fazer? Eu vou conversar, orientar

e mandar de volta, acho que isso não precisaria. Sentou fora do lugar? Gente, não precisa! Jogou bolinha de papel? Eu acho que a mediação deve cuidar de casos envolvendo agressão física, ou mesmo a verbal, se você vê que o aluno está muito quieto, que o rendimento dele está baixo, ou está com algum problema de visão. Sabe? Então isso sim, é comigo, não com a coordenação. Coordenação é parte pedagógica, de aprendizado. Então eu acho que muitas coisas os professores poderiam resolver e transferem. Nossa! Praticamente tudo, tudo. Aqui ó: listinha, tal professor está na sala, está jogando bolinha de papel, está cantando. E mandam para mim... Então eu acho que muita coisa o professor também poderia fazer na sala. Mas aí entra como o professor negocia as regras com os alunos, eu acho assim, o primeiro dia, 'olha, eu trabalho assim, eu sou assim, eu gosto assim'. Eu acho que teria que ter mais conversa... mas aí eu acho que a experiência no dia após dia você vai aprendendo a levar essas situações...

Entrevista: Amanda

Duração: 01:43:39

Amanda foi a primeira professora que entrevistei. Tranquila e solícita, inclusive quando solicitei uma nova entrevista para aprofundar pontos que não havia, sido suficientemente explorados face à minha tensão. Gentilmente concordou sem objeção alguma. No momento da leitura da sua trajetória, solicitou algumas alterações temendo expor a ela e aos seus colegas.

Eu sou do interior de São Paulo. Meu pai e minha mãe tiveram dez filhos, eu sou a caçula, eu e minha irmã somos gêmeas, ela também se formou em Educação Física, também é professora mediadora, também faz um trabalho legal em um município aqui próximo. Estudei em escola pública, reprovei dois anos, acho que na sexta e na sétima, porque naquela época reprovava por causa de meio ponto, não é? Tinha que saber. Mas sempre participei muito na escola, nunca dei trabalho de comportamento, mas deixava a escola para ir à festival para dançar, deixava a escola para ir jogar vôlei, e acabava não estudando. Também quando eu amadureci foi de vez. Eu fiz Magistério em uma cidade aqui do entorno, quatro anos, o último ano eu fiz à tarde, porque era o primeiro ano na faculdade de Educação Física, mas eu consegui conciliar os dois. Enquanto eu fazia o primeiro ano de faculdade eu estava terminando o quarto ainda de Magistério. Aí comecei a trabalhar no Estado como professora já em 1988, substituindo... Logo que eu me formei no Magistério eu comecei a trabalhar. A gente tinha uma confecção, trabalhava de manhã na confecção, à tarde eu dava aula e à noite eu ia para a aula, então era o dia inteiro na luta. Eu sou de uma família muito simples. Nós somos uma família de dez filhos, minha mãe tinha dez irmãos e meu pai tinha onze, então nossa família é muito grande. Nós somos dez irmãos bem unidos, embora morem cinco em um Estado da região norte do Brasil, que meu pai, quando eu era pequena, foi tentar a vida lá e conseguiu terra do INCRA, que na época eles estavam dando, aí ele montou um açougue e ficou por lá; meus irmãos mais velhos foram para ajudar e os mais novos ficaram com a minha mãe. Eles sempre mantiveram a minha mãe e a gente também enquanto a gente era menor. Meus irmãos foram ajudando a pagar minha faculdade por um tempo, depois minha mãe... Ela não queria que eu trabalhasse porque queria que eu fosse dependente dela, mas eu arranjei um emprego com 18 anos. Fiz cursinho para o vestibular e trabalhava como caixa em uma loja. No outro ano eu já peguei aula porque já tinha me formado no Magistério, peguei uma turma que a gente colocava saquinho no pé para não pisar na lama. Minha sala era de

terceira e quarta séries, e minha amiga dava aula na primeira e segunda séries. A gente fazia merenda quando não tinha... não tinha merendeira, era uma escola nova, a gente convocava pai, a gente lavava banheiro, mas foi um ano bom. Depois eu já fui para uma escola melhor. Tenho um filho de 20 anos. E uma coisa que eu sempre me espelhei nos meus irmãos foi a educação que eles deram para os meus sobrinhos. Então sempre me espelhei nisso para o meu filho e eu tracei um objetivo: eu ia investir na educação dele; então ele foi estudar em uma escola particular, e ele falava, 'como? Você não tem dinheiro!', falei, 'vai'. E ele terminou o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola particular; eu queria que ele fizesse o Ensino Médio no Cutuca, ou na ETECAP, mas os professores fizeram minha cabeça, 'em time que está ganhando não se mexe, ele está bem aqui...', sempre foi excelente aluno, principalmente na área de exatas, Física e Química. Sempre foi um filho bom. Passou na primeira tentativa no ENEM, está estudando em uma Universidade pública, ele faz Química, que era o que ele queria, eu queria que fosse Engenharia Química, mas eu não tenho que querer, ele que tem que querer. E a gente teve conflitos por causa da idade, da adolescência, hoje nós somos amigos, hoje ele quer saber de mim, eu quero saber dele, ele me conta tudo. E do mesmo jeito que eu trato meu filho, eu procuro tratar meus alunos, porque para mim é horrível quando você ouve 'esse daí não tem futuro'. Às vezes até eu me pego falando, mas eu sei que tem futuro sim. Aquele professor que me viu quando eu reprovei dois anos também ia falar que eu não tinha futuro, mas a gente amadurece, a gente cresce. Têm uns que, infelizmente, a gente tenta ajudar, mas a vida dele, o cotidiano dele não ajuda, a família não tem controle e a gente menos ainda, mas a gente influencia bastante. Na Educação Física sempre fui uma profissional dedicada e sempre fiz um trabalho social com eles, de me preocupar quando se machucavam na minha aula e que tinha que levar no hospital, se eu não fosse com o meu carro, eu queria acompanhar até o final, ver o quê que aconteceu para eu ficar tranquila. Então várias vezes eu fui para o Mário Gatti, eu ligava para a mãe, eu me encontrava com a mãe, então não tive problemas, por qualquer coisinha, se eu não podia fazer nada, pelo menos um gelo eu nunca deixei de colocar. Eu sempre dei roupas, brinquedos do meu filho, dos sobrinhos. E hoje na mediação a gente tem esse trabalho social também. Nós levamos essa semana duas caixas de alimentos, nós arrecadamos para uma funcionária que foi afastada pelo INSS, mas o INSS não estava funcionando por causa da greve... e ela estava sem receber, estava passando necessidade, a turma arrecadou dinheiro. Então a gente sempre está envolvido. Outro dia eu estava brava com um aluno, por que às vezes você sai do controle. Mas eu volto, falo: 'entra aqui, vamos conversar'. A gente passa a ouvir mais. Outro dia veio um pai aqui para saber, eu estava fazendo tanta coisa aqui dentro, falei, 'vou atender lá no

balcão', peguei a pastinha e fui, 'pai entra, por favor', pensei, 'gente, não quero também atender um pai assim... coisa feia', eu gosto de receber na porta, levar até a porta. Aí o pai entrou, conversamos, foi até bom. Então é meu jeito. Sou uma pessoa de muitos amigos, se tenho inimigos eu nem sei, mas não tenho problema de pedir desculpa, de perdoar, de desculpar, meu coração não permite isso, eu fico muito ruim, me faz mal. É verdade, me faz mal ficar de mal. Então com todos os meus relacionamentos eu me dou bem, sou supertranquila nesse ponto. Tem o ápice que você até explode, estoura, mas isso eu acho que todo mundo, mas sem problema. Em relação à justiça, eu sou uma pessoa muito crítica, mas nesse ponto eu sou muito racional e sentimental também. Agora com esse assunto da redução da maioridade penal. Eu sou completamente contra, outro dia aqui na escola teve até professor que saiu da mesa do almoço bravo, dizendo que a gente não tem noção... Porque essas crianças, são crianças que não sabem o que é amor, a maioria não tem noção de nada. Inclusive esses que, 'ah, mas tem 11 anos já está matando'. Mas tem pai, tem mãe que nunca cuidou, não teve essa responsabilidade. Você chama aqui pais, você conversa, você ouve as histórias, você pensa: 'meu Deus do céu'. Outro dia um de 16 anos que estava faltando, eu liguei para o pai e ele falou para mim no telefone: 'professora, me diz uma coisa, o quê que eu faço com o meu filho?'. Se ele não sabe... Eu sei o que eu faço com o meu, mas com o dele? Eu também sou muito criticada às vezes por isso, eu sou muito boba, mas a gente aprende que não é ser boba, você se doar e você olhar o outro também, se colocar no lugar do outro, as pessoas hoje não se colocam no lugar do outro... Não é que eu faço isso sempre, mas a gente faz esse exercício de se colocar no lugar do outro. Eu acredito que o Brasil é um país que não tem justiça. Aqui no Brasil se tivesse pena de morte, só iam morrer os inocentes, porque a gente vê isso, a gente vê... ontem eu estava pensando em relação à política, tenho uns amigos, que não sabem nem o que é política, mas um é de um partido, o outro é de outro, e critica o seu. Aí eu falei, 'nossa, por que é muita corrupção, você é a favor da corrupção?', aquele amargor... aí um dia uma amiga foi em minha casa, 'ah, outro dia eu estava no Extra, peguei o carrinho e tinha um *tablet*. Meu Deus, o quê que eu faço com esse *tablet*? Vou levar na recepção para entregar, daí eu liguei para minha casa, meu genro atendeu, 'você está louca, você vai entregar na recepção coisa nenhuma, porque se você entregar na recepção, eles vão ficar para eles, pega e traz para casa''. Ontem eu vim no carro, estava sem rádio. Eu fiquei pensando na volta, falei assim, 'engraçado, o Brasil é corrupto, mas ela também é corrupta, ela fez pior'. 'Ah, outro dia eu achei uma máquina fotográfica no avião, mandaram entregar nos achados e perdidos.. ah! Entrego nada', ficou. Então você está vendo como que são as coisas? Meu filho tem 20 anos e ele falou assim, 'mãe, eu não gosto de discutir isso, a cultura

do Brasil é uma cultura de corrupção, não adianta, por mais que a gente queira falar de política, sempre vai ter o corrupto'. Isso daí vai demorar, nós estamos caminhando, mas você vê as pessoas reclamando, eu penso assim, 'nossa, mas que justiça?'. Outro dia minha amiga também falou uma coisa que me chamou atenção. Ela disse que nós estamos passando por uma crise e que eu prestasse atenção porque a maioria que está reclamando está viajando, todos que estão reclamando estão em Miami. Sabe porquê? Ganhava-se o triplo, muito, muito dinheiro, hoje reduziu, ou está empatado, ou é um pouquinho. Mas são mudanças. Então você fala, 'onde tem justiça aí?'. Eu acho que o Brasil vai melhorar, mas ainda tem que mudar muita coisa. E a questão da justiça com relação à criança, eu sou muito sensível a isso porque eu também tenho um filho, mas eu acho que é muito injusto. A mamãe sempre presou muito isso, valores, meu pai, minha mãe, meus irmãos, sempre foram muito rígidos nisso. E eu costumo falar: 'gente, eu fui viajar com o meu namorado quando eu tinha 23 anos', e para pedir para ela para deixar eu viajar, ainda tive que mentir que ia com uma turma da faculdade, porque o respeito ali era fundamental. Eu já trabalhava, eu já dava aula, tinha meu dinheiro, mas em relação a ela, meus irmãos, era assim. E a mamãe sempre presou muito esse negócio de valores. Mamãe sempre foi muito boa, mamãe sempre deu muito... Tinha uma Senhora, a velha das sete saias, era uma mendiga que ficava na rua, andarilha, virava e mexia ela aparecia em casa, a mamãe levava ela para dentro, dava banho, o banheiro ficava cheirando mal, depois a mamãe tinha que lavar inteirinho, porque ela não tomava banho, quando minha mãe lavava a roupa dela, ela ficava cantando com a gente, e não era só ela.... Mas não lembro de nenhum fato de injustiça na minha família que tenha me marcado não, assim, a gente vê muito em jornal histórias que chocam... Eu fico muito triste que na maioria das notícias a gente vê o descaso, vai na prisão e vê superlotação, não sei o quê, direitos humanos e tem que fazer outra cadeia, tem que fazer... tá, eu acho super justo. Mas, ao mesmo tempo, nós temos escolas superlotadas, isso também é desumano, o professor está trabalhando... tem sala com quase 50 alunos, você entra está saindo aluno pela janela, é uma sala com 45 ou 46 alunos, lotada de manhã. Então isso também é desumano com o professor. Você acaba perdendo. Eu trabalhava em uma escola que tinha um presidiário em liberdade condicional, ele trabalhava na escola das 7 às 17:00, e depois ele voltava, a escola era perto de Hortolândia. Era meio dia, chegava uma marmita para ele comer. E nós, os professores, a gente está educando, a gente está ensinando, tem dia que você não tem dinheiro para comprar uma marmita, você come uma coxinha, você leva algum salgado, alguma coisa, não come nada, divide, porque tem esse lado, todo mundo leva, todo mundo divide. E o presidiário que está cumprindo pena, ele tem que comer também, mas por que que ele recebe uma quentinha bonitinha e a gente não? Então

acho que tem certas injustiças por aí... Por exemplo, um aluno nosso estava aqui frequentando e nós recebemos a notícia que ele foi preso. Quando ele completou 18 anos já foi para Hortolândia, a assistente social levou. Corta o coração, eu morro de dó, 'ah, mas ele vende droga', eu falei, 'mas se eu soubesse que ele iria para um lugar onde ele realmente ia ser educado para ele ser melhor, eu acho que seria o melhor lugar para ele. Agora, ele está indo para um lugar onde ele vai ficar pior, onde ele vai aprender o pior, ele já tem uma índole e lá ele não vai melhorar nada'. Então isso me corta o coração porque é um lugar que ele só vai... teria que ser diferente sim, eu não sou daquelas que acha que tem que matar, tem que morrer, eu sou contra isso, eu acho que tudo tem uma lei divina e uma justiça aqui dos homens. Mas sou contra pena de morte, qualquer tipo, não concordo, 'ah, mas por que não foi seu filho, filha que estupraram, mataram', eu falei assim, 'olha, eu não sei se acontecesse uma coisa desse tipo como que eu reagiria', mas a gente vê tantos pais que conseguiram perdoar. Então é uma coisa difícil... Mas eu acho que o sistema prisional hoje é falho, ele cria mais bandido do que forma cidadão, o certo seria formar. E aqui na escola eu vejo os alunos que falam, 'ah, com a loira é diferente, ela conversa, ela ouve', mas eu falo para eles, 'eu converso, eu ouço, mas vocês não mudam, eu falo uma vez, eu falo duas, eu falo três, a gente conversa, insiste, aí é onde entra uma repreensão, mas não é por minha parte, eu não posso mais'. Então são poucos que você consegue resgatar, fazer com que eles mudem. E são poucos os que vão perceber mais tarde. Outro dia minha amiga falou assim: 'você trabalha com amor? Você está na profissão que você gosta?', eu falei, 'sim, eu estou amando'. Porque quando eu era professora de Educação Física, eu já fazia esse trabalho social, eu era amiga. Mas eu sempre fui assim, meu jeito de ser. Sempre fui, quem me conhece sabe muito bem, mas de um tempo para cá eu comecei a frequentar a doutrina espírita, estudar, então aí eu já era assim, mas ainda estou em processo de reforma íntima muito grande. E eu já fiz três anos de estudo, mas ainda frequento. E lá a gente aprende muito a não julgar, porque a gente julga o tempo todo. Então eu tenho muito isso... a gente está no processo, está evoluindo, então eu questiono muito isso. Justiça para mim é você chegar para fulano e falar assim, 'ó, você está errada, o certo é isso'. É ouvir, é entender. É igual eu faço com as minhas crianças, eu chamo, eu ouço, eu quero saber o que está realmente acontecendo, aí lá no fundo você vai ver que tem alguma coisa que ele está nervoso, ele está furioso, ele está bravo... Então, para mim, pode fazer o que for que eu vou dizer, 'senta aqui, nós vamos conversar', é ser justo, é entender. Então não é por que eu matei que eu vou ficar impune. Mas a justiça não é sempre justa, a gente não acredita, eu não acredito na justiça, são poucos os casos. Hoje você vê está solto, aprontou, fez horrores, matou, aí tem todas umas brechas na Lei para ser liberado. Então, para mim, a

justiça é só a divina, a de verdade mesmo, só ela, agora a outra eu acredito que tem muitas falhas. Mas a gente está vivendo nesse mundo aqui e a gente tem que aprender a crescer com isso, superar, ninguém passa pelo que não deve. Eu estou pensando no lado espiritual. Mas eu acho que a justiça dos homens... eu não sei se é verdade, se já foi aprovado, se a redução da maioridade penal foi somente para crimes hediondos, aí eu acredito, mas será que resolveu muita coisa? Porque um menino de 11 anos, o quê que esse menino teve para aprender na vida? Nada, ele nunca teve nada. Então não vai aprender. Só ali na Rocinha, lá no Rio, a gente vê que é tudo criança, eles morrem todos novos, os donos do tráfico todos com 20, 21 anos. Então eu acredito que a justiça é quando você se coloca no lugar do outro, por isso que eu acho que quando vai para júri popular, da forma que o promotor, que o outro fala, é uma situação muito difícil, você estar ali, você se colocar. Mas não é só do outro que fez. E do outro que também foi prejudicado, a vítima? Não sei se ainda tem, não reparei, mas no poste em frente à escola falaram que tem um estuprador aqui no bairro. Que já pegou duas crianças e várias histórias. Eu não sei se é verdade porque não passou na televisão, então a gente não sabe, mas sumiu criança. Então tinha uma foto, os pais estavam ali, eu nem vi que tinha, só porque eu vim no portãozinho, essa situação chamou a minha atenção e eu fui ver. A minha diretora falou: 'Olha que perigo, você lembra da moça do Guarujá, porque vai saber se é a foto da pessoa... Como que tem foto que eles não sabem quem é, como que põe um retrato falado em um poste? E se aparece um cara parecido?', olha só... Já teve mais conflitos aqui. A gente ainda vê muito com as meninas por causa de namoradinho. Eu estou fazendo um trabalho com elas, eu falo, 'a gente tem que começar a se valorizar mais, a gente tem que começar a valorizar as mulheres, por que o homem pode sair com mulher a torto e a direito... por que ele é homem? Ele é macho? Ele é forte, ele é bonito, ele é viril, ele pode? Por que que a mulher não pode? Qual é a diferença?'. Porque você tem que começar a trabalhar um pouco de igualdade... eu não sou feminista ao ponto de achar que eu não tenho que cozinhar para homem, mas eu acho que a gente tem que se valorizar mais, se gostar mais, porque o homem pode tudo, a mulher não pode nada? Ah, a mulher abandonou o filho, olha só, não vale nada. O homem... o que mais tem é mulher que cuida de filho e homem não cuida. Ele é santo, ele é bom? Ah, mas ele é um pai bom, ele manda dinheiro, é isso? Então são questionamentos que eu estou fazendo bastante com elas porque eu acho que são importantes também. Agora entre os meninos, o conflito que a gente tem, geralmente, são os menores com brincadeira de zoação, puxar a cadeira, a maioria dos conflitos são das meninas, os meninos ou xingam, ou no pátio mexeu com a irmã do outro... E é o que acontece aqui. 'Facebook' é pai e mãe que tem que cuidar, 'whatsapp' é pai e mãe. Agora ficou tudo para a escola? Ninguém briga

porque tirou uma nota maior, ninguém briga porque o professor não conversa, só brigam na escola do que está acontecendo no 'Facebook', na rede social. Eu trabalho muito com eles com a dinâmica das 3 peneiras, 'o quê que você está ganhando com isso? Você acha que vale a pena mesmo falar? Você tem certeza? Vamos peneirando até chegar ao final, valeu a pena?', 'não, dona'. A gente conversa, a diretora e eu sentamos, uma conversa amigável. Então a gente procura conversar muito... desce aqui na minha sala. Você percebe que hoje nos conflitos eles estão procurando a gente. São coisas básicas que você conversa, vem até a sala e você fala, 'mas o quê que aconteceu?', 'ah, professora, ele é folgado, ele me manda calar a boca', eu falei, 'para tudo, vamos voltar, as duas. O quê que aconteceu?', 'a sala inteira estava conversando', 'vocês também?', 'isso', 'então todos?', 'sim', 'sua voz é fina, dá para ouvir de longe'. Tá. 'Ah, não professora, mas ela jogou o estojo de lápis porque eu queria uma caneta, aí eu peguei a caneta e joguei de volta, aí ela aí jogou de novo para eu guardar a caneta porque se a gente joga a caneta, a caneta cai no chão', 'ah, tá, e o professor?', 'estava dando aula', 'ah! E aí vocês conversando, porque a sala inteira estava conversando e, além disso, estava jogando estojo e o professor sabia', 'ah...', eu falei, 'mas agora você me fala uma coisa, você está conversando com os seus pais, com os seus amigos e ele está jogando uma coisa para lá e para cá, você acha que eles estão te ouvindo?', 'não', eu falei, 'e o professor?', 'ah, o professor não, ele é folgado', 'quando começou toda a discussão, me fala', 'não, ele já tinha mandado parar, mas a sala...', eu falei, 'a sala não é você', 'é, está certo'. Ela entendeu, quer dizer, porque ali a gente sentou, respirou. Eu costumo dizer para eles que a gente tem que achar o foco onde começou o incêndio. Então o foco foi o quê? Elas insistirem em jogar bolsinha, tinha lápis, se era verdade a história eu não sei, mas que estava voando a bolsinha, estava voando. Aí eu disse, 'me fala uma coisa, dá para vocês voltarem para sala, pedirem licença, chamarem o professor, não precisa pedir desculpa na frente de todo mundo', porque o orgulho não permite pedir desculpa, 'não, professora, de boa, eu vou lá, relaxa', 'ele pediu desculpa?', 'pediu', 'então agora quem falou que ele é folgado e não queria papo já entendeu'. Mas tem muitos professores que estão com o aluno na porta, no corredor, por que eles tiram para poder conversar, 'ó não está legal, não é assim', então aí ele já foi para a sala, resolve ou manda beber uma água, volta. Mas não é todo dia que você vê isso, que você amanhece disposto, assim, tranquila, às vezes você vem já da rua, de casa, não consegue separar, traz problemas, então... mas muitos dos probleminhas de sala de aula às vezes o professor pode resolver sim. Mas se chegam até mim, a gente senta, conversa e resolve. A maioria dos problemas são de indisciplina, falta de respeito. Às vezes o professor acha que está com o celular e não está, por que o celular é um dos atritos enormes, 'ah, eu estava desligando o

celular', 'ah, eu estava vendo a hora no celular', 'ah, o celular estava desligado e o professor pegou', na hora que você vai ver não é nada daquilo, eles estavam usando o celular sim. Às vezes, não é que o professor não quer resolver. Ele tem matéria, ele tem que dar conta porque ele tem atividade para aplicar, então às vezes, não é que ele não queira, mas ou ele conversa com aquele aluno, ou ele dá a matéria. Então eu não entendo que é má vontade não, quando eles têm oportunidade, às vezes eles conversam com a sala inteira até. Mas outro dia um aluno falou assim, 'ah, o professor me chamou de batata podre', eu falei, 'você sabe o que é batata podre?', 'não', eu expliquei para eles, eu falei, 'a gente costuma dizer batata podre, porque se você colocar uma batata podre em um saco e deixar ela lá, quando passar uns três dias as que estão em volta dela apodrecem, fica tudo igual, isso é uma batata podre, então se você está conversando, se você está fazendo bagunça, você está contaminando quem está do seu lado, você está chamando para a bagunça'. Então ele ficou ofendido porque ele não sabia o que era, ele achou que era um podre, alguma coisa, mas na hora que ele entendeu, eu perguntei, 'você estava fazendo isso?', 'eu estava'. Então você vê que são coisas pequenas que você resolve com uma conversa, que às vezes o professor quer que traga aqui para a direção para ser punido. E às vezes não, ele também está magoado, a criança também está magoada... Mas você tem que ouvir ambos os lados. Quando acontece deles reclamarem de algum professor, eu passo para a direção por que dependendo do professor, pode levar para o pessoal, enxergar de outra maneira... se for preciso até fico com a diretora, mas prefiro que o diretor ou a coordenação pedagógica façam essa parte. Se o professor quiser ir para a minha sala, a gente conversa de problema de aluno, de aluno que está faltando, de chamar pai, isso tudo eu tiro de letra. Mas em relação a professor e aluno, dependendo do atrito eu passo para a direção. A gente fala que o sistema provoca muita coisa, mas tem funcionário que enxerga a escola como uma coisa provisória ou, 'já estou aqui, vou me aposentar, então vou segurar'. Mas também tem professores dedicados demais. O que acontece, por exemplo, meu filho estudou em escola particular, mas porque o pai dele tinha condições, o pai dele que pagava a pensão e eu pagava a escola por que era um objetivo meu, eu queria o melhor para ele. Eu tinha carro velho, eu não tinha casa, mas eu estava procurando o melhor. Por que que eu não coloquei ele em uma escola pública? Porque, de repente, o professor, ele pega licença, não tem professor para substituir, esse aluno fica sem aula, 'ah, mas vai substituto', 'ah, mas o substituto não tem uma sequência...' Tem professores excelentes, mas tem uns que não tem comprometimento. Mas eu acho que a comunidade deveria cobrar mais isso, mais comprometimento por parte da Secretaria da Educação, por parte dos seus filhos. É por que a gente vê que você chama o pai, 'ah, mas ele não gosta de estudar', aí a turma, 'ah, na escola particular é a mesma coisa', ou

você tem que passar porque ele está em uma escola particular. Agora eu sou só mediadora... não tenho que fechar nota, então você tem mais tempo para ouvir. E a escola aqui trabalha muito certinho cada função, a direção dividiu e cada um desempenha legal o seu papel. Por exemplo, se eu preciso de ajuda, todos estão do meu lado, se você precisa de ajuda, todos estão do seu lado, então a gente vai se ajudando. Não tem essa, 'ah, eu não vou fazer porque não é minha função', não. Quando eu preciso chamar algum aluno, que eu preciso ser mais dura, preciso chamar um pai, eu falo para a direção, 'olha, preciso fazer uma entrevista, você me acompanha?', 'acompanho', ou a coordenação, quando é problema de nota... então a gente tem esse trabalho bem legal aqui. Olha, eu gosto muito de trabalhar aqui na escola. Por exemplo, meu pai faleceu no mês de março, e foi no final de semana, ele morava no norte do Brasil, os meus irmãos que estavam aqui foram, os que estavam lá, já estavam lá, e eu só não fui porque tenho meu lado espírita e já ia vê-lo morto. Então eu queria ficar com a lembrança dele, eu tinha visto ele há seis meses bem, então não quis ir. Na segunda-feira eu falei, 'não, eu vou trabalhar, eu vou ficar em casa fazendo o quê? Pensando, chorando, não, eu vou para a escola, pelo menos lá eu vou ver os meus amigos, vou encontrar o pessoal, para o meu pai o que eu tenho que fazer é oração, ficar do lado dele é diferente, não preciso da presença física'. E eu vim aqui, recebi o apoio de todos, o carinho, então você se sente abraçada. Me dou muito bem, não sei se tem alguém que não gosta de mim aqui, eu não sei, não tenho diferença com ninguém, às vezes tenho mais amizade com um, menos com outro, mas me dou bem com todos, inclusive, com os alunos, já está no terceiro ano que eu estou aqui então você já tem uma certa intimidade, conhece mais eles. Mas meu local de trabalho também é um local que eu venho feliz trabalhar. Olha, para nós, hoje, pensando amplamente na justiça, nós estamos sendo muito massacrados, estão nos deixando de lado, o profissional, o professor, a valorização, tudo é com o professor. Professor não tem aumento, aluno brigou na sala de aula, ouvi essa semana que o aluno jogou o apagador e matou o outro, o menino começou a passar mal, 15 anos, aí a mãe chegou, levaram para o pronto socorro, do pronto socorro para o hospital, do hospital já estava no SAMU, morreu dentro da ambulância do SAMU. Aí sabe de quem é a responsabilidade? É nossa. E se você pegar no livro ata, eles jogam régua, eles jogam lápis, eles jogam estojo e você fala, 'é perigoso', 'ai dona é só zoação', 'ai dona, é só isso', mas a responsabilidade... aí os pais, eles não querem saber. Mas o que mais a gente fala, para tomar cuidado, prestar atenção, não correr, não tem jeito, eles correm, batem a cabeça na quina. E a gente morre de medo, mas... Aqui o que é brincadeira para eles, a gente entende como uma violência, e brincadeira de ofender a gente corta mesmo. Então quando você chama aquela mãe, 'ah, eu vou aí porque a professora não ouve o meu filho', conversei com o

filho dela, ‘mãe, não foi assim, olha, ele...’, ‘não, por que essa professora só persegue’. A gente está querendo o melhor e eles acham que é perseguição. Você está vendo o menino na rua, você está vendo o menino aqui na árvore fumando droga, não entra na escola, você vê a fumacinha, você chama os pais. Você está vendo o menino perdido esse ano e a mãe ainda acha que a gente que está fazendo a denúncia, que a gente não sabe o que fala. E eu acho que muitos professores estão sendo desmotivados, nós estamos perdendo profissionais excelentes com doutorado, mestrado, que estão indo para um lugar onde são valorizados, onde tem como trabalhar. Aqui na escola a gente ainda é privilegiado porque aqui a gente tem material, a gente tem a direção que dá apoio. Mas tem escola que não tem nada disso. Eu acho que a educação, principalmente aqui no Estado de São Paulo, está de lado, está abandonada, não é prioridade. Essa progressão continuada, essa reorganização que estão propondo... porque tem aluno que mora aqui do lado e não vem na escola, se tiver que ir lá, aí que não vai mesmo, você pode esquecer. Então isso não é para ajudar nada, isso aí é para diminuir, vai fechando o cerco, está acabando. E os nossos alunos estão cada vez mais se formando sem saber falar, sem saber escrever. Por conta da progressão. Nós estamos fazendo trabalho de compensação de ausência que você tem que fazer, pai está vindo, assinando. Por quê? Se esse aluno, ele só tem nota vermelha, ele tem 350 faltas, você reprova e os pais ainda vão atrás na diretoria e atrás na justiça querendo o direito de no ano que vem ele voltar a estudar e passar de ano. Então, a gente fala para os pais, ‘aqui não é creche, você quer que seu filho passe de ano, mas ele tem que frequentar, ele tem que aprender, é interessante que ele aprenda, você está igual ao Governo, você quer que ele passe de qualquer jeito, mesmo não sabendo?’. Então eu acho que a família também... são alunos formados pela progressão que hoje tem filhos e fazem a mesma coisa, não tem aquele exemplo. O meu filho é a coisa mais gostosa de conversar com ele, é um menino que tem conhecimento, o que você propõe ele fala, ele sabe de tudo um pouquinho. Eu falo para os meus alunos que é a coisa mais gostosa você sentar com alguém que tem conhecimento, que sabe falar, ‘ah, vou ser jogador de futebol’, ‘vai ser jogador de futebol, para onde você vai viajar? Para a Europa? Você sabe onde fica a Europa? Você sabe onde fica Dubai?’, mas eles não têm essa perspectiva. Então a gente também está fazendo um trabalho em cima disso, a gente toda vez conversa, fala, mas não é fácil não. Em compensação, neste ano tivemos 3 alunos aprovados no PROFIS da UNICAMP. Então eu acho assim que o Governo tinha que proporcionar para as nossas crianças mais oportunidades. Aqui no bairro, por exemplo, tem esse espaço, quadra, tudo aqui, tem uma piscina, quadra de esporte, mas não tem ninguém para orientar, nenhum orientador técnico. Campinas é carente de esporte e cultura, não tem, não tem. Se tivesse uma escolinha de futebol aqui no bairro e

essas crianças não tivessem que pagar, elas viriam para a escolinha de futebol. E na escola de futebol, para você frequentar tem que ter nota, você tem que ter comportamento, você tem que ter disciplina, senão você não frequenta. Mas eles não querem saber, eles não estão preocupados. É o que eu estou falando, estão fechando escola para abrir FEBEM. Por que que ao invés de fechar escola não abre um centro cultural aqui para nossas crianças? Capoeira, ginástica, futebol, judô, tudo de graça. Os nossos alunos só não fazem porque não têm dinheiro. O pessoal do grêmio aqui na escola está fazendo um curso de desenho. Vêm quase 20 crianças de manhã e à tarde, é um outro aluno do grêmio daqui que dá aula para eles. E eles vêm, eles participam, você vê que gracinha. Então, por que que não têm cursos desses aqui? Não tem, não tem. Só tem a pracinha, tem droga, são essas as opções deles. Se você tem dinheiro você ainda vai fora e faz, se você não tem... Não tem opção. As mães daqui falam, 'eu vou deixar o meu filho sair para quê? Minha filha sair para quê? Não tem nada o que fazer, é só droga professora, aquilo lá não é coisa de gente não, aquilo lá não é mundo de gente'. Eu só passei uma vez lá, ela fala assim, 'aquilo lá é só droga, então minha filha fica trancada dentro de casa'. Não era para ter um curso de informática, alguma coisa, algumas ONGs? ONG não, o Governo deveria investir nisso, Federal, Estadual, prefeito, todo mundo, mas não tem. Então, eu acredito nos direitos humanos, mas eu acredito desacreditando. Eu acredito que os direitos humanos deviam ser para todos, para a vítima, mas geralmente, a gente ouve falar muito que é para o agressor. Por exemplo, aquele médico foi esfaqueado lá na orla, lá no Rio de Janeiro... mas quantos, quantos 'X' não morreram também esfaqueados? Quantos? Mas aí morreu uma pessoa importante, um médico famoso, assim, salvava vidas, eu concordo, mas por que quando morreu aquele outro mais simples, por que que não foi tão divulgado? Eu não sei se a família desse médico, mesmo sendo uma família de posse, também está sendo assistida pelos direitos humanos. A gente ouve falar de direitos humanos, por exemplo, na cadeia está tendo uma rebelião, eles queimaram tudo, 'ah, mas tem que deixar dormir no chão'. Eu não concordo, porque o que acontece, vai dormir no chão e vai sair de lá pior do que entrou, com mais raiva e não vê a hora de sair, porque na hora que sair vai... infelizmente. Daí eu acho que os direitos humanos, se é humano, deveriam ser iguais para todos. Eu não sei, eu não posso falar com propriedade, mas geralmente a gente ouve falar que eles vão mais atrás do agressor do que da vítima. Não sei, mas é o que a gente ouve, o que a mídia coloca para nós. Agora também a mídia quer a redução da maioridade penal, a mídia quer isso. Então, será que também a gente pode ir só pela mídia? Em relação a isso sou bem ignorante. A mídia apresenta os direitos humanos como uma coisa que defende bandido, que defende o mal. Mas vai depender, por exemplo, teve rebelião lá no presídio, o bandido matou.

A polícia pegou e matou o bandido. Não, eu também não concordo, não acho que tem que matar bandido. Em relação à vida eu sou bem taxativa, eu acho que ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém. Mesmo acreditando que nessa vida a gente só vai quando chega a hora mesmo, acho que a maneira tem que ser justa, não tirando a vida, eu não concordo. Mas para mim direitos humanos, na minha visão que é bem ignorante, tem muita coisa que é falha. Por exemplo, aquele menininho Leonardo, quando morreu, ele procurou a polícia, ele procurou a escola, os vizinhos sabiam, o Conselho Tutelar sabia e ninguém ajudou, ele pediu... ele foi gritando socorro e ninguém... então eu percebo muito isso aqui também às vezes. Então eu não posso falar que eu acredito nos direitos humanos. Eu acredito que os direitos humanos, eles tem sim, uma função muito importante, mas a partir do momento que eles cumprirem com a obrigação deles, aí eu acredito que está correto. Mas eu não sei se cumpriram. Eu só sei através do que a mídia mostra... eu não procurei. Então, dependendo do caso, dependendo da ocasião... Eu acho que a partir do momento que a pessoa está pagando, eu estou usando aquilo que a gente mais ouve falar de direitos humanos, de defender o bandido... a partir do momento que a pessoa foi julgada, vai pagar, ela tem que ter dignidade também... ela já está pagando, ela não está solta, ela está lá presa no sistema prisional, ela está em uma Fundação Casa, mas ela está pagando e eu acho que tem que ser digno. O problema não são nem os direitos humanos, mas os direitos humanos que a gente não está tendo, não é? Eu não sei falar porque hoje em dia a gente está sofrendo tantas injustiças, tantas injustiças, além do poder, a disciplina, que é abrasiva do poder, o poder que domina a disciplina, o tempo todo você é ameaçado ou você mantém a disciplina ou você vai meio que... desde pequeno, 'não põe a mão porque se você fizer...', 'não... porque se você fizer...', 'eu não deixo!', 'se você fizer...'. Então você vai se sentindo ameaçado, você é acuado o tempo todo. E que direitos humanos que nós estamos tendo? Olha, eu acho que as práticas disciplinares ainda são muito recorrentes na escola sim... O castigo é uma prática e a avaliação, eu nunca tinha me ligado, mas a avaliação é punitiva, ela é para ajudar o professor, é para dar um *feedback* se a turma entendeu tudo, mas primeiro, fez a prova, foi mal, nossa, em casa o bicho vai pegar, isso vai acontecer. Nossa! Então, ela é disciplinar também... é uma arma que o professor tem para disciplinar. Aquela fileira, aquela sala de aula em fileira é para o professor olhar todos e tomar conta de todos, porque se tiver em círculo, ele não consegue. Por isso que hoje você olha na escola, você olha na sala de aula as crianças estão... porque a nossa geração é diferente da década de 60, da década de 70, é completamente diferente, nós estamos anos luz, naquela época a gente nem sonhava que ia ter 'whatsapp', nem sonhava que ia ter celular, quem imaginou que você ia clicar na internet e ia saber o que está acontecendo ali, agora.

Então as práticas acabam sendo disciplinares porque os nossos alunos, eles têm regras. O celular, por exemplo, é proibido, mas aqui na norma da escola o professor é o responsável pela turma dele. Se ele falar assim, 'pode pesquisar no celular isso, pode pesquisar um texto' ou 'pode ouvir a música quietinho fazendo a atividade'. Agora o que não pode é você ligar no celular, conversar... Porque a norma é não usar o celular assim, para afrontar, professor está dando aula, explicando a atividade e você ouvindo música, aí não dá. Mas boné pode usar. Uma coisa que não pode aqui na nossa escola é roupa de time de futebol. Time de futebol, emblema, nome... Porque gera muita briga. Sempre tem, tem uns que são de boa, têm uns que não são. E eu acho essa uma regra muito boa, o branquinho, por exemplo, é regra, porque eles estavam pichando a escola, então têm muitas carteiras, mesa, que você vê pichada com branquinho, canetão. Então são coisas para manter a ordem, nem a ordem disciplinar, manter um patrimônio mais conservado. Eles até entendem. Mas não me lembro de tantas regras. Tem no livro do professor, ele fala das regras, quando a gente conversa com o aluno, todo aluno novo que chega na escola, passa por uma entrevista com o diretor, porque às vezes veio de outra escola e lá pode boné, não pode boné e vem, 'ó professor, está usando boné', e lá pode branquinho. Então não são regras que são arbitrárias, regras absurdas. Outro dia à noite a ronda escolar pegou três alunos fumando maconha. Aqui na frente. Era aluno de onde? Estavam os três com uniforme. Para onde eles trouxeram? Para a escola, a gente pegou a ficha e ligou para os pais e eles vieram buscar, conversaram com eles. Então os pais pensam que os alunos estão dentro da sala de aula, estão estudando. Tem muitas coisas, acidente que acontece no percurso, você nunca sabe, se está com o uniforme da escola é mais fácil identificar. Até outro dia um pai, 'ai meu filho chegou 13:30 e voltou porque vocês não deixaram entrar', falei, 'mentira, eu fico no portão até 13:10' e todos os alunos que chegam a primeira coisa que a gente faz é colocar esse aluno para dentro, aí nós vamos ouvir o que aconteceu, nós vamos comunicar os pais e nós vamos permitir. Nós não sabemos o que aconteceu, de repente, nem o pai está sabendo, então o pai vem se ele achar que deve, dependendo da gravidade, ou senão, ele entra e vai assistir aula. Por que não é mais fácil você tê-lo aqui dentro em segurança do que falar, 'vai embora'? Porque, 'ai professora, o ônibus quebrou, ficou parado na John Boyd e eu não consegui vir, mas cheguei agora', fazemos contato com a mãe, 'não, realmente, ele saiu daqui, pegou o ônibus que eu vi', 'ah, então tá bom, hoje ele está entrando', agora esse ônibus não vai quebrar todo dia e nem uma vez por semana, não é? Então são coisas que às vezes, 'ai eu não vou porque se chegar atrasado vocês não abrem', eu discordo, porque aqui não tem nenhuma regra que eu conheça que a gente não seja flexível. Porque eu acho assim, a gente tem alunos, você entra na sala, conversa, eles são

falantes, mas estão trabalhando, estão no tema, então eu acho que o aluno hoje... a gente não consegue ficar quatro horas sentada em uma sala de reunião olhando professor falar! Experimenta ficar em uma sala de aula todos os dias, por melhor que você seja, é cansativo. Então eu acho que a disciplina tem que ter sim, os nossos alunos têm regras, mas tem ainda professor que está lá naquela época, lá atrás. Aquele aluno, 'da minha época...', é assim. Gente... eu dou aula de Educação Física, para mim, um aluno parado é um aluno doente, quando eu estou dando aula 'ó, vamos sentar, nós vamos seguir a regra', dá para você ter disciplina, brincar. Mas tem turma que você vai que o professor é uma gracinha e a mesma turma com outro professor já dá problema. Às vezes é o excesso de autoridade. Mas hoje eu percebo muito isso, esse retorno dos meus alunos. Só teve um caso que eu chamo de uma confusão, veio um aluno, aconteceu da gente conversar, fazer um combinado e lá fora acontecer a briga, foi a primeira do ano passado. A minha diretora e eu, nós chamamos os pais de todos e eu falei, 'olha o combinado gente', eu falei, 'o que me magoa mais foi porque nós fizemos um combinado e vocês nunca traíram o meu combinado e dessa vez a briga aconteceu', então eu fiquei muito magoada, fiquei triste, fiquei chateada, eu falei, 'eu confio em vocês, vocês confiam em mim, chega lá parece que ninguém falou nada'. Mas geralmente quando a gente combina uma coisa aqui dá certo. Mas é assim, saiu, na hora do intervalo, 'olha professora, você combinou, mas não está dando certo', então a gente chama novamente. É onde entra a justiça restaurativa, você vê que tem um prazo maior, mas é onde também você aprende que você tem que ver como que está, o que está acontecendo, se valeu a pena, continua, parou, é o *feedback* que você tem que ter depois da conversa. Eu não fiquei muito segura do círculo, do que eu aprendi. E o círculo é assim, por exemplo, se eu for em uma sala que está dando problema, eu devo sentar, colocar em um círculo, vamos no tema, 'ah, o professor...', eu aprendi que a gente não pode falar do professor, se o professor não está presente, então não podemos falar do professor. Não que a gente vai ignorar a sua fala, o professor vai sim estar em um outro momento, a gente pode convidá-lo para vir, mas no círculo o problema é com quem está presente. Mas eu não me senti muito segura... eu acho que eu teria que participar realmente de uma vivência em alguma escola... O que a gente fez no curso foi roda, então às vezes você dispersa... Eu até acredito que a justiça restaurativa restaura as relações sim, é um processo mais longo, é um processo que você tem que ter mais tempo para conversar, porque mesmo que eu não faça o círculo, eu procuro a conversa não violenta. Só tiveram dois casos em que a gente percebeu que não deu certo, mas na maioria das vezes dá. Hoje eu dou nome para intolerância, a maioria das confusões é por intolerância, é falta de civilidade. Então eu acho que quando você senta, que você percebe que o outro

realmente quer te ouvir, que o outro realmente não vai te julgar, ele não vai te criticar, ele vai te ouvir, porque ele também tem um sentimento, pode ter um sentimento que provocou isso, mas que ele está sendo ouvido, ele tem uma oportunidade, se realmente ele perceber que errou... só se for uma criança muito má, que tem uma índole difícil, mas a maioria, eles entendem onde começou tudo, a confusão, desde as pequenas até as maiores, a gente percebe. Eu acredito sim na comunicação não violenta. E você também não pode julgar, na justiça restaurativa você nunca põe a sua opinião, você deixa que eles se entendam, você vai conduzindo, mas eles que têm que se entender... então eu acredito que sim, mesmo sendo lenta eu acho que seria uma das coisas mais justas. E tem acontecido de uma maneira legal. Por exemplo, no nosso livro de registro, no nosso livro ata se você pegar desde o início eu coloco, 'o aluno 'X' estava em aula vaga', aí você põe assim, 'mas o professor fez isso e o aluno falou que não', eu coloco as duas versões para mostrar para ele que eu estou aqui, que eu não estou julgando o professor, porque eu poderia colocar assim, 'o professor falou que o aluno estava brincando em sala de aula e deu um grito e saiu correndo', aí eu estou só ouvindo o professor, eu estou julgando o aluno. Não, eu mostro para ele, 'calma, deixa eu escrever o porquê você veio até a minha sala, 'porque o professor falou, agora é a sua vez'... agora você me fala...', e às vezes eu escrevo um monte... porque eu não sei ser sucinta, o que eles vão falando eu vou escrevendo: 'Tem a sua versão e tem a dele, vamos voltar novamente lá do início, como que surgiu, o professor já chegou brigando, gritando?', então ele já percebe que você não está contra ele. Que você está fazendo uma análise, o aluno percebe... por isso que eu falo para eles, 'ó, de boa, dá para você voltar para a sala, se desculpar?', aí teve um que falou assim: 'mas e ele? O professor, ele também errou', falei, 'concordo com você, mas vamos pensar no que você acha que é certo para você e o professor, nós vamos na sala, se o professor achar que ele deve, ele vai pedir desculpas, se ele achar..., é problema de quem? É dele', mas eu vou na sala conversar, 'ó professor, aconteceu isso, isso', 'ah, não...'. Outro dia uma professora falou, 'então eu me desculpo, eu não quis falar por mal', porque ela falou que o menino parecia que não tinha mãe, que era mal educado, que a mãe não educou. E o menino ficou muito magoado e é um menino que a mãe é presente, vem na escola, então eu falei: 'olha professora, ele ficou magoado porque a mãe dele é uma mãe presente', ela falou assim: 'eu não fiz com esse intuito, desculpa'. Aí eu olhei para ele, 'eu falei para você que a professora... nós nem precisamos pedir'. Então tem muitos casos que o professor também é humilde de reconhecer, mas é a partir do momento que você deu essa oportunidade de ouvir ambos os lados. Porque se eu chegar para ele e falar assim, 'ó, de novo?', porque têm uns que são ocorrências diárias, que você conhece, mas mesmo naquele dia, ele está certo, quem errou

foi o professor, não importa se ele errou o mês inteiro. Se eu não ouvir, o quê que acontece? Esse aluno não vai querer mais acreditar em mim! Quer dizer, se eu atendo uma coisinha, vamos dizer, boba, ele acredita que eu posso resolver outras confusões, outras ocorrências. Agora, se eu falar, 'ah, por causa de um boné? Me poupe, hein? Tchau'. Então, se acontecer outra ocorrência, 'ah, essa daí não adianta, com o professor não adianta, eu falo ela não ouve, aquela não adianta', ele fala assim, 'o negócio sou eu mesmo resolver'. Então, às vezes a gente acha que é corriqueiro, é coisinha boba, mas eu faço na minha sala uma conversa com os envolvidos e eu percebo que eles conseguem sim; às vezes brigas que eram para acontecer e a gente conversa, sempre o que nós resolvemos aqui morre, acaba. Mas eu falo que eu fico muito frustrada quando eu faço uma conversa e as crianças ainda persistem na briga, porque então deu errado. Mas eu acredito que funciona sim. Porque você começa a ouvir. Porque às vezes o foco não é nem aquele motivo que ele tanto está magoado, às vezes vem lá de trás, outras histórias, e é onde eles têm a oportunidade de expor e de se entender.

Entrevista: Lucas

Duração: 00:47:15

Quando o entrevistei, tive a impressão de que Lucas abriu o seu coração para mim. No momento em que li a sua entrevista depois de textualizada, essa sensação se confirmava no texto. No entanto, quando o procurei para apresentar sua narrativa, ele mudado de escola e voltar a encontra-lo foi tão difícil que em um dado momento pensei em desistir: foi quando ele me retornou e agendamos sua leitura em sua nova escola.

Eu venho de uma família humilde, simples. Meu pai, minha mãe, eles eram semianalfabetos, meu pai tinha um pouco mais de estudo do que minha mãe, minha mãe não tinha nada. Eu nasci em um Estado da região sul, mas quando eu tinha três anos eu vim de lá para cá. Mas eu sou campineiro, só nasci lá. Com 14 anos de idade, devido às dificuldades, eu fui trabalhar, porque naquela época ou você trabalhava ou você não tinha nada. E não me arrependo de meu pai ter um dia falado assim para mim: 'Lucas, eu vou te dar o dinheiro, você vai tirar sua carteira profissional, você vai arrumar um trabalho, senão não tem condições'. Então eu fui. Com 14 anos eu iniciei a minha carreira profissional. Passei muita dificuldade... Falo com meus alunos até hoje, eu pegava a minha marmitinha, levantava ela, a tampa era arroz e feijão, muitas vezes tinha o arroz, o feijão e um ovo grudado em cima da tampa. Mas isso me tornou uma pessoa independente porque eu fui aprendendo com a vida. Entrei no SENAI, foi uma época difícil porque eu tinha os meus 16, 17 anos, imaturo em tudo, e eu ingressei em um relacionamento. Nessa época eu já trabalhava e estudava. Me tornei pai com 18 anos, e a minha ex-esposa com 16, mas tudo é aprendizado... para fazer o Ensino Médio eu trabalhava em uma fábrica em horário de revezamento, saía de lá às sete da manhã e vinha para o centro da cidade para estudar. Fui fazer supletivo, não é como tem hoje aí a mordomia de fazer colégio tranquilo não, no supletivo, eu estudava uma semana de manhã e uma semana à noite. Tinha que trabalhar, tinha um filho para criar. Mas isso foi gratificante porque, como eu disse, eu aprendi a ser independente, amadureci muito cedo, não tive essa fase que eles tiveram hoje de jogar bola, brincar, eu não... por uma opção minha eu perdi isso, mas não me arrependo porque o filho veio, eu aprendi muito, passei muita dificuldade, mesmo depois de casado. O meu sogro, que é vivo até hoje, ele me deu essa opção, 'você não é obrigado a casar'. Mas também, por outro lado, e a minha responsabilidade, como ficaria? Perante tudo isso aí, eu casei. Depois de dois anos, me formei

no SENAI e tive que optar: ou trabalhava, ou estudava. Continuei trabalhando na fábrica, fiquei sete anos lá... tudo que acontece na nossa vida, não sei se é por acaso, ou tem um fundamento, mas a fábrica entrou em fracasso, como está ocorrendo hoje, e eu pedi demissão voluntária. E por ter casado novo, a minha ex-mulher também ter casado nova, a gente não conseguia centralizar as prioridades. E eu estava passando por um momento difícil financeiramente, mas nada que eu não pudesse resolver, se tivesse priorizado as minhas coisas. Por quê? Nesse período que eu saí e fiquei um ano desempregado, a minha ex-mulher ficou grávida da minha segunda filha, foi uma fase tremenda que nós passamos. Porque quando você está desempregado, você já não tem segurança e você também não tem aquele pé no chão; se você não está centrado, tudo começa a desabar, o financeiro atrapalha o relacionamento. Fui trabalhar como servente de pedreiro na época, porque não achava nada na minha área. Depois eu entrei em outra fábrica, em 1985, e trabalhei 24 anos e meio lá. A minha vida toda. Trabalhei, fiz horários horríveis, trabalhava 6 dias e descansava 1, depois trabalhei 6 dias descansava 2, sempre alternando. Trabalhei 24 anos e meio, nos últimos 14 anos e meio, eu tive essa vida. Depois apareceu a oportunidade para ir para outro departamento, só que para que isso acontecesse tinha que fazer uma faculdade. Então eu fui fazer uma faculdade de Matemática, não por que eu gostasse de Matemática, mas por que a faculdade que eu escolhi era uma faculdade que ela era dois anos de Ciências e depois dois anos de Matemática, e eu poderia trabalhar nas duas áreas. Sabe por que eu fui procurar essa faculdade de Ciências e Matemática? Por que quando você tem uma bagagem sólida, se você faz um Fundamental bom, um Ensino Médio bom, você pode ingressar em uma faculdade melhor. O que me levou a ir para essa faculdade foi o supletivo, que foi fraco. Porque você estuda uma semana à noite, depois você vai de manhã, sai do serviço, vai direto para o supletivo para estudar, não pode ser um supletivo bom, você não vai absorver, não vai agregar. Foi aí que eu fiquei sabendo dessa faculdade que eram dois anos de Ciências e dois de Matemática, fui fazer. Quando eu entrei na faculdade, olha o destino, o curso de Ciências e Matemática acabou, era só Matemática, ou você concluía o resto de Matemática ou você parava. Bom, já estava lá, precisava fazer, concluí meu curso de Matemática. E fui trabalhar nessa fábrica em uma área de desenvolvimento de pneus, aí eu já fui trabalhar com pessoas, com seres humanos, tinham 16 pessoas para eu administrar. Tinham pessoas mais velhas do que eu de fábrica que respondiam para mim, mas eu sempre me dei bem nos relacionamentos interpessoais, eu sempre fiz boas amizades. Um fato interessante. Em 2000 eu me separei da minha esposa, nos separamos porque um dia minha filha falou assim pra mim: ‘ó pai, não dá mais pra vocês viverem juntos’, porque era muita briga. Depois de fazer faculdade, após

quatro anos, eu encontrei outra pessoa que é a que estou junto hoje. Em 2004, 2005 encontrei a minha segunda mulher e fomos morar juntos. Eu trabalhei até 2005 administrando, foi quando eu passei por outro período bem difícil, mas tudo é aprendizado... fiquei um ano em depressão com síndrome do pânico, um ano sem sair de dentro do meu apartamento. Acordei dia 28 de fevereiro bem tranquilo, e no dia primeiro de março, que é meu aniversário, acordei que eu não conseguia sair de casa... Iniciou do nada, do nada mesmo! Mas aí é o que a gente fala, não é do nada... É a somatória de coisas que já vinham acontecendo muito antes e isso vai acumulando e uma hora você... Mas ela fez uma diferença muito grande na minha vida. Eu a conheci meses antes, uns seis meses antes e já ficamos juntos. Ela também fazia faculdade, nos conhecemos lá na faculdade. Ela também tinha uma vida meio difícil, tinha saído de um relacionamento de um ano. E ela foi um ponto fundamental na minha vida porque ela arrumou, ela conseguiu fazer com que a minha vida entrasse no eixo, financeiramente, com relação aos meus filhos, que depois da minha separação, os três ficaram comigo porque a minha primeira esposa, por falta de experiência, acabou indo para o Rio e deixou as crianças. Nesse um ano que eu fiquei em depressão, eu só não desencarnei porque não chegou a minha hora, só faltou atacar o coração, eu fiquei enorme de inchado. E o que me ajudou, foi eu ter começado a ir em uma casa espírita, minha sogra frequentava antes de morrer e eu comecei a trabalhar nessa casa espírita. Depois que eu comecei a participar, a frequentar, os remédios que eu tomava em abundância foram reduzidos. Hoje ainda tomo Rivotril, mas eu tomava dois e meio, hoje eu tomo 0,25. Então reduziu drasticamente. Mas foi dentro dessa casa que eu consegui ficar mais tranquilo e ter um rumo na minha direção. Quanto à minha segunda mulher, ela me ajudou porque quando eu ingressei, ela já tinha dez anos na casa espírita, foi ela que me encaminhou. Por isso que eu penso assim, nada acontece na nossa vida por acaso, se eu não tivesse ficado doente talvez eu não estivesse nessa direção que eu estou hoje, com esses ensinamentos que eu tenho hoje, porque eu fui aprender, fui trabalhar, fui ver as dificuldades que outras pessoas têm, porque eu faço muitas visitas à pessoas com muita dificuldade mesmo, dificuldade que só vendo para poder sentir; aí você vai começar a valorizar a vida, valorizar quem está perto de você, dar sentido às pessoas, ver o quanto de bom elas têm. E estou até hoje, faço trabalho voluntário. Eu posso dizer que eu me dou muito bem com meus três filhos, todos hoje são casados, eu tenho cinco netos, dois do primeiro casamento do meu filho mais velho, dois da minha filha do meio e um da caçula. Com a minha segunda mulher eu tenho uma que é mais que uma filha, porque quando eu fui morar com ela, a filha dela tinha 13, ia completar 14 anos, então ela me chama de pai, me dá presente, ela fala que me ama. Hoje ela tem 25 anos, é enfermeira formada e trabalha em uma

Instituição Privada de Ensino Superior. Então eu me dou muito bem com ela, ela também é espírita, já acompanhou a mãe. Então minhas filhas quando ficaram comigo, o mais velho não, porque quando ele tinha 20 anos, ele já foi morar com a esposa dele. E quando eu fui morar com a minha segunda e atual mulher, minhas duas filhas vieram, fomos viver em um apartamento onde ela já morava, era o quartinho dela e ela recebeu as minhas filhas como irmãs. Então a filha da minha segunda esposa aceitou elas, nossa, de coração aberto, eu não sei se fosse outra menina se teria o mesmo pensamento, a mesma forma de agir que ela teve. Por isso que eu falo que minha segunda esposa foi um ponto fundamental, primeiro Deus, depois ela. Por quê? Porque depois que ela me ajudou a centralizar as finanças, nós conseguimos. Minhas duas filhas saíram, casaram, se formaram porque minha segunda esposa ajudou na formação, ajudou até a custear junto comigo as faculdades das duas. O mesmo não aconteceu com o mais velho porque ele, na minha separação, desvirtuou para um caminho de usar porcaria, porcaria bem dizer, usar maconha, então se desvirtuou. Passamos uma fase difícil de separação, até que ele encontrou a companheira, que é a esposa dele até hoje, parece que trouxe um significado na vida dele, aí ele teve o meu primeiro neto. E nesse período a sogra do meu filho mais velho morava em Botucatu. Então ele saiu daqui de Campinas e foi morar em um outro município aqui do Estado de São Paulo. E eu digo que não existe má companhia, meu filho andava com pessoas que hoje eu olho e peço a Deus, porque você faz o que você quer, você tem o livre arbítrio, não é por que tem dez usando porcaria que você tem que usar, não, 'eu não quero usar, não vou usar, também não vou ficar perto porque se aparecer alguém eu também sou...', mas não existe má companhia, não critico aqueles companheiros dele por eles estarem junto com ele. Mas foi bom quando a atual companheira entrou na vida dele, ficou grávida e foram embora. Mas tem umas coisas que a gente não consegue, mesmo que a gente batalhe e tente, é perder aquele receio de um dia ele voltar para Campinas, encontrar essas pessoas e voltar a usar drogas. Hoje ele está lá, nas dificuldades deles, mas estão lá. Também não quis estudar, mas teve oportunidade, forcei ele a entrar em uma faculdade, só que ele não frequentava devido à fase em que ele estava. Mas as outras duas foram, saíram de casa casadas e formadas, e ele não estava junto com a gente, mas ele já estava com a esposa e pouco depois tiveram o bebê. Mas não posso criticar a minha primeira mulher, porque ela não tinha experiência, não tinha bagagem... Muito nova, só queria fazer as coisas atropeladas e muitas vezes eu não queria fazer e ela arrumava pretexto e brigava, 'então faz, faz', e nisso nós fomos vivendo uma bola de neve, tanto no relacionamento a dois, como também financeiro. Hoje eu converso muito com as pessoas, principalmente as que estão morando juntas, são casadas: conversem, não deixem para resolver as coisas depois

porque não vão conseguir resolver, e não tenta resolver na cama, conversa, dialoga. Até hoje graças a ela que eu sou pé no chão, eu sei o que eu faço. Bom, mesmo trabalhando na fábrica eu fui fazer especialização em Matemática, porque aí você entra em um mundo que você aprende a gostar. Fiz nesse período, depois que eu voltei, em 2005 eu fiquei doente, em 2006 eu voltei a trabalhar. Só que em 2008 eu voltei para a fábrica e um dia eu falei assim para o meu gerente, 'não quero mais ficar, eu quero ir embora', porque somou o tempo de trabalho nas 2 fábricas, e dava para eu ter aposentadoria, eu falei, 'ó, não quero mais ficar'. Fizeram um acerto, me liberaram, porque eu tinha um bom relacionamento com o pessoal de Campinas, e o pessoal dos outros municípios onde a fábrica tem sede, eu sempre tive boas amizades. Me liberaram. Quando eu me desliguei, decidi que só iria ficar lecionando. De 2008 para cá, comecei a dar aula, dar aula de Matemática, uma coisa que eu aprendi a gostar, até então, pelo desafio. E mesmo por que, na minha infância, quando eu fiz ginásio na minha época, eu tinha uma professora de Matemática que ela passava perto de mim quando tinha dificuldade e ao invés de me ajudar, ela me dava uma reguada na cabeça, e eu pensei: 'vou fazer Matemática para ver o quê que é'. Superar esse trauma. Hoje, depois que eu acabei a especialização e trabalhando, sempre trabalhando no centro espírita, porque isso me fortalece bastante, eu resolvi fazer complementação em Pedagogia. Depois da especialização. E depois da aposentadoria. Agora estou fazendo até muito para minha cabeça: termino agora em dezembro a complementação em Pedagogia, comecei em setembro Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Matemática. Segunda e terça-feira eu faço inglês. Na quarta-feira eu frequento o Centro Espírita, na quinta, depois do inglês, eu vou dar passe, mas na quarta eu trabalho, aí a minha esposa fala, 'Você está abraçando muita coisa', só que em dezembro eu já acabo um. Por que na nossa vida, se você vai esperando as coisas talvez você nem consiga fazer; inglês fazia três anos que eu queria fazer, se eu tivesse começado há três anos talvez agora em dois anos, eu poderia estar encerrando, dependendo do meu esforço. Complementação em Pedagogia se eu tivesse feito há um ano, hoje estaria na vice-direção aqui. Então a gente não pode ficar esperando. Mas eu já acabo em dezembro a complementação, aí só fico com a Pós e o inglês. Dá para conciliar. Então é o que eu falo, a minha vida, com todo o sofrimento, todos os obstáculos que eu passei, ela é maravilhosa. Eu estou aqui, trabalhando, tenho as duas filhas que não me dão trabalho, a preocupação está com o mais velho, mas ele tem que saber administrar a situação, tenho cinco netos maravilhosos, uma esposa que me ajuda, dá todo suporte em todos os sentidos, a gente senta e conversa. Como eu estou conversando agora eu sento com ela para falar, 'ah, vamos traçar essas metas que nós temos que fazer'. Isso eu aprendi e se eu soubesse disso há 20 e poucos anos talvez

fosse diferente com a minha primeira mulher. Eu não a culpo, a culpa é nossa, minha e dela, porque a gente não tinha bagagem, experiência, não tinha uma doutrina, não tinha uma religião qualquer que fosse, não tínhamos. A única coisa que hoje eu converso com os meus genros, com a minha nora, é: 'vocês têm que ver seus filhos crescerem', porque eu não vi os meus filhos crescerem, eu não acompanhei meus filhos crescerem, trabalhando... Mas trabalhando porque eu fui fazer faculdade quando eu já estava com 30 e poucos anos de idade, até então eu estava só trabalhando, trabalhava de manhã, uma semana à tarde, depois à noite, quando eu estava à noite, dormia durante o dia para trabalhar à noite. Então eu não vi os meus filhos crescerem e hoje eu preso muito isso para eles, 'olha pessoal, acompanha o crescimento, acompanha a vida dos seus filhos, não trabalhe tanto porque depois você não vai ter nenhuma história para contar... olha, nós fizemos isso'. Meu pai desencarnou tem cinco anos, uma coisa que eu sinto falta dele, ele gostava muito de pescar e eu me recordo de ter ido poucas vezes, acho que eu fui só umas três vezes pescar com o meu pai. Então é isso que eu falo para eles, 'pessoal, fiquem mais juntos, façam mais as coisas com os seus filhos e um dia você fala, nossa, qual o legado que eu deixei para ele, educação, uma boa religião, mas eu fiz tudo isso com os meus filhos', e eu não fiz. A única coisa que eu sinto foi não ter... pela vida, por ter que trabalhar, os compromissos que eu assumi, eu deixei de participar da vida deles. Hoje eu tenho mais vínculo com a caçula, com a outra eu me dou muito bem, mas eu sinto que a caçula é muito mais amorosa comigo, porque a mais velha casou, foi embora e a caçula ficou junto comigo, então eu pude participar um pouco mais da vida dela. Eu sinto que ela é muito mais ligada a mim, ela é independente. E outra coisa que foi boa, todos os meus filhos são independentes, com exceção do mais velho, que ainda depende da gente, mas as duas meninas são independentes, elas têm emprego, têm marido, têm filhos, elas se viram, hoje elas não passam dificuldade. A minha preocupação está centralizada no mais velho. Ele está desempregado lá no município onde ele vive, vai fazer seis meses desempregado, com um neto de um ano, e um outro de nove meses. Eu quero que ele venha para Campinas, mas por outro lado tenho receio, então eu estou naquela preocupação, porque eu não convivi muito com ele quando ele era menino, só a fase adolescente, depois também não convivi, então eu sinto saudade dele, mas lá eu sei que ele está mais seguro, porque ele ainda é muito imaturo, mesmo tendo 34 anos, ele é muito imaturo. Então eu tenho a preocupação dele voltar, mas lá eu sei que eles estão passando dificuldade, então eu prefiro que ele fique perto de mim, tem o apartamento para eles morarem aqui e estou esperando que ele volte em janeiro, mas vamos ver, é a mão de Deus, vamos ver o que acontece. Por que eu comecei a dar aula? Porque quando você começa a trabalhar com o ser humano, com pessoas, aí você vai vendo que você

tem tendência a ajudar as pessoas. E lá tinham pessoas que eram mais velhas do que eu, mas tinham menos estudo do que eu. Então eu sentava, começava a explicar para eles, porque na nossa área de desenvolvimento de pneus novos, como a *stock car*, fomos nós que fomos desenvolvendo e eu muitas vezes tinha que sentar, explicar e eu via que eu gostava de sentar com a pessoa e explicar. Hoje eu me dou melhor dando aula particular, sentados eu e o aluno para eu explicar, ver as dificuldades dele. Então foi através disso, 'ah, eu vou aposentar, mas não vou mais ficar trabalhando na fábrica, e também não vou ficar ocioso'. Daí comecei, entrei na escola como eventual, fui aprendendo, porque você vai aprendendo. Porque em uma sala de aula o aluno não é um livro em branco, ele já vem com bagagem, vem com coisas que ele pode te agregar na vida. E eu fui aprendendo. Fui, gostei, e não parei mais, estou até hoje. Tanto é que eu fui fazer especialização, estou fazendo complementação em Pedagogia, estou fazendo a Pós, para que tudo o que eu aprenda eu consiga passar pelo menos um pouco e aprenda com as pessoas que estão à minha volta. Olha, eu não posso dizer para você que eu tenha vivido situações de injustiça, porque devido à necessidade, você tem que fazer alguma coisa, a minha necessidade me obrigou a trabalhar cedo. Então, não sei, não teve injustiça nessa fase. Quer dizer, eu sabia que ou eu trabalhava, ou ia passar mais dificuldade. O que você prefere? Não, tá bom, então vamos trabalhar. Eu não tinha opção, então não é injustiça. Se você trabalha, você vai ter que abrir mão do seu estudo. É uma injustiça? Não é uma injustiça, porque eu fui trabalhar e depois eu fui estudar, só retardou um pouco... Então também não acho que foi uma injustiça não, foi a necessidade mesmo obrigando a gente. A justiça tem um fator bom... Eu não tive muito contato com meus filhos e muitas vezes não tive também ninguém para conversar, diálogo. A justiça restaurativa tem um ponto que é fundamental que é o diálogo, você ouvir. E quem consegue trabalhar a noite inteira, chegar em casa e se sentar com o filho para ouvi-lo? O diálogo é extremamente importante, porque você pode sentar com uma pessoa, ouvir bastante, meditar, refletir, e depois você pode dar o *feedback*, pode conversar e analisar o que ela está propondo. E é uma coisa que eu gosto de fazer, depois que eu ingressei na doutrina espírita, eu fui trabalhar no asilo, ouvir, sentar no asilo com os idosos para conversar. Então você vai ouvir, você analisa as situações e depois você ajuda aquelas pessoas. Foi isso, se eu tivesse um pouco mais de diálogo na minha vida, com meus filhos, com a minha ex-esposa, não sei, pode ser que fosse diferente. Esse é um ponto que me ajudou muito, que me encaminhou para a justiça restaurativa. Como os alunos também não são uma página branca, eles têm muitas dificuldades que eles trazem para o dia a dia na sala de aula. Eu tive uma aluna aqui no ano retrasado, que estava chorando na sala de aula e eu fui pedir para conversar com ela, fazia seis anos que ela não via o pai, aí fui

questionar o porquê, até para a gente poder ajudar... ‘meu pai está preso, faz seis anos que eu não vejo meu pai’. Então, as histórias de vida que eles vão trazendo para a gente... eu já tive pessoas que usavam cocaína e entravam na sala de aula, alguns professores não conseguiam conversar e eu me dava muito bem com ele e fiquei feliz quando ele saiu daqui e eu o encontrei no comércio trabalhando, isso me deixou muito feliz porque eu sempre conversei com ele. E a justiça restaurativa quer que você sente, converse, tente ajudar de uma maneira que você não seja punitivo. E hoje eu penso assim, você conversa e na maioria das vezes, regras, limites, que em casa eles não conseguem encontrar, os alunos muitas vezes, não ouvem o ‘não’ na sua residência e quando eles chegam na sala de aula e que ouvem a palavra ‘não’, eles já ficam totalmente revoltados. Então eu penso que a justiça restaurativa é boa, mas o aluno tem que ser cobrado. Muitas vezes, você conversa três, quatro vezes com o aluno e você não consegue atingir o seu objetivo. Ah, você tem que punir o aluno? Eu não sei se é punir, mas você tem que delimitar limites e regras para ele. É o que eu procuro fazer hoje, se você for aí e perguntar, todos gostam de mim, mas eu procuro sentar, conversar e colocar limites, porque senão você não consegue, porque eles não vêm com esses limites da casa. Então vamos analisar a justiça restaurativa: só no diálogo, ela vai ser uma coisa que você vai conseguir a longo prazo e se você aliar o diálogo com as regras, eu penso que ela possa ser um pouco mais rápida, você vai conseguir alcançar algumas respostas. Aqui na escola eu fiz o curso, mas eu vejo que, no geral, a gente não está tendo muita necessidade de aplicar o método do círculo, porque os professores procuram conversar mais e depois ver o que fazer. Na realidade, eu não tenho nenhuma queixa de ocorrência aberta aqui com os meus alunos, porque eu procuro resolver com eles, conversando ou, ‘ah, você não vai fazer isso? Tá bom, você não precisa fazer, não obrigo você a fazer, então você fica quietinho aqui’. Mas é isso que eu penso, no geral, funciona muito mais conversando e tomando atitudes. Quando eu digo colocar regras, limites, porque eles pedem limite, se você for entrar na sala de aula para dar aula para 35 alunos, eles sentem necessidade de ter limite. É isso que eu penso. Como eu vejo. Se a justiça restaurativa restaura as relações? Mas o quê que é restaurar? É você pegar aquelas duas partes que estão com alguma dificuldade e tentar fazer com que elas cheguem em um denominador comum. Eu acho assim, que quando você faz um bom trabalho, você pega as duas partes, ela é boa, ela resolve, ela mostra para a pessoa que errou e para a outra que foi agredida, que eles conseguem sentar, conversar e chegar em um acordo. Eu acho que ela, como eu disse, tem resultado, dá resultado, mas só que esse resultado não pode ser cobrado assim tão rapidamente. Mas os conflitos, os poucos conflitos que tiveram aqui, que sentou inclusive até pai e mãe, teve solução, ela foi viável, deu certo. Teve um bom resultado. Mas aí

eu vou falar uma coisa: os conflitos que aconteceram aqui foram conflitos que davam para sentar e resolver, eu nunca participei de um conflito no qual fosse um pouco mais pesado. Mas no contexto que teve aqui foi uma coisa que deu resultado. E quando bem reportado, com pessoas que têm experiência para conduzir, ela vai ajudar. Eu estou nessa escola há quatro anos. Não é tanto, mas também não é tão pouco. Você vai criando vínculos. Essa escola aqui é uma escola de passagem, não é uma escola em uma comunidade. É uma escola que tem alunos de Mont Mor, tem aluno de Sumaré, têm alunos de várias regiões, não é uma comunidade. Têm alunos que entram aqui porque a mãe vem aqui para trabalhar, trabalha, nem completa um ano, já está indo embora para outro Estado, a rotatividade é grande. Mas são bons alunos. Não falo que é uma maravilha, mas em relação às outras pessoas que a gente ouve falar de outras escolas, aqui é boa, você consegue trabalhar, você consegue ser ouvido, você consegue fazer com que eles ouçam você, consegue fazer com que eles trabalhem com você junto. Eu não digo que é 100%, mas é bom de trabalhar, eles são bem participativos. Tem um clima bom. Os professores que trabalham aqui com a gente são todos mais experientes do que eu, transmitem para a gente um pouco mais de, não só conhecimento, mas também ajudam nas dificuldades, a gente vai conversa com um, conversa com outro, hoje já tem o costume de pessoas virem conversar comigo, eu tenho quatro anos, mas só que eu tenho uma bagagem de 35 anos dentro de uma empresa, então hoje eu ajudo muito mais. Sou ajudado também. Então a escola, em geral, é muito boa para trabalhar. Eu não sei como seria trabalhar em uma escola de bairro ou em uma comunidade, já trabalhei em uma outra escola que também era muito bacana, mas era uma escola pequena, tinham oito salas, a comunidade também era industrial, mas na comunidade os alunos sempre me respeitaram, sempre respeitaram os outros professores, é uma escola bacana. E aqui também tem esse respeito, aqui eles são – e a gente também tem que entender – crianças com 11, 12, 13 anos, tem horas que eles fazem bagunça, é a fase deles, não tem como você falar, 'não vai fazer', robozinho, não existe isso, eles têm os momentos deles. Mas só que a escola, no geral, ela é muito gostosa. Os conflitos são pontuais. Mas eu ainda não sei o quê que é um grande conflito. Não sei. Por exemplo, um pegou a caneta do outro, jogou... são coisas que são pontuais e que dá para você resolver tranquilo, quando surge um pouquinho maior, como foi bem conduzido, acabou, chegou em um consenso e resolveu. A escola é boa para trabalhar. Mas eu gostaria que a justiça restaurativa fosse uma forma de resolver todos os conflitos, desde o pequeno até o maior, mas, muitas vezes, se você não delimitar regras, fica uma coisa evasiva, sabe, vazia, você vem, conversa hoje e amanhã eles estão aqui de novo, mesmo sendo pequenas coisas... não sei se isso é alguma coisa que eles sintam, 'bom, se eu fizer isso a minha consequência

vai ser essa'. Eu acho que só no diálogo, só tentando restaurar, você consegue, mas vai demorar muito tempo. Tinha que ser uma cultura da escola. E outra, no lugar que tem 12 professores, os 12 teriam que passar por um curso, preparar, para que quando você vá falar, todos estejam falando a mesma língua, coordenação, direção, pessoal de secretaria, a escola como um todo, ela está embasada na justiça restaurativa, então, 'bom, agora todo mundo tem conhecimento'. Porque hoje nós temos alunos que entram no sexto e vão até o nono ano, vai até o primeiro colegial, então pegar esses alunos, trabalhar, 'ah, você vai fazer parte do grupo, você vai ajudar a divulgar para os outros alunos'. Então eu sei que tem cidades que a justiça restaurativa está fluindo muito bem, mas eu não sei qual foi o projeto que eles realizaram, eu acho que aqui todos os professores deveriam ter conhecimento do que é a justiça restaurativa no geral.

Entrevista: Augusto

Duração: 00:46:25

Augusto parece ser uma pessoa bastante prática, inclusive algumas passagens de sua vida sugerem isso. Sua entrevista foi marcada pela espontaneidade e fluidez. Não apresentou objeções ao texto no momento da devolutiva.

A minha infância foi em roça, sítio, fazenda, criado em zona rural, no interior do estado de São Paulo, na divisa com o Mato Grosso. Bem longinho daqui, 600 quilômetros quase. Vivi lá na roça até a época de começar a escola, com seis para sete anos. Então acompanhava o pai e a mãe, ajudava a fazer algumas coisas. Mesmo pequeno já trabalhava, ajudava. E depois, aos sete anos fui morar na cidade, morava na cidade pequena, próxima, mas continuava ajudando o pai e a mãe e ia para escola, isso até o quarto ano, normal também. Quando começou o ginásio, que na minha época era ginásio, eu estudei até a sexta série de dia, a partir da sétima já fui para o noturno e já comecei a trabalhar no comércio. E foi até o terceiro ano do ensino médio trabalhando no comércio e estudando à noite. Fiz faculdade de Educação Física por lá e vim para Campinas em 1989. Trabalhei dois anos em uma escola e depois peguei aula aqui em 1991, depois saí, voltei em 1998, e estou até hoje. Bastante tempo aqui, a minha carreira todinha, vamos dizer, estou aqui. Bom, a opção que tínhamos lá no interior era vir para o centro, região metropolitana, região grande para fazer um outro curso. Mas minha família era de agricultores, trabalhava em zona rural, não tinha como... nós não éramos os donos da terra, éramos empregados, então não tínhamos dinheiro e qualquer curso naquela época era caro. Então a nossa opção era estudar na faculdade que tinha próxima e que era só na área de educação: Geografia, História, Português, Matemática ou Educação Física, e eu optei pela parte esportiva, já gostava um pouco, nunca fui bom, mas já gostava, então eu fui para a parte esportiva e fiz Educação Física, depois fiz algumas especializações, mas tudo sempre na área de educação mesmo, eu não parti para outros campos de treinamento, nem de preparação física, nada, fiquei na área de educação. Eu sempre dei importância à questão de ser justo com todos, desde pequeno a minha orientação foi essa, por parte de pai e meus avós, então eles cobravam sempre isso de ser justo, tanto é que se fazia alguma coisa que prejudicasse alguém ou que prejudicava alguma outra pessoa, meus pais sempre me faziam voltar e resolver a questão. Pedindo desculpa ou dar um jeito, conversar. Chegava em casa com uma coisa, ‘onde você arrumou isso?’, ‘achei’, ‘não, vamos procurar o dono’. Então sempre fui criado dessa maneira. E depois que eu entrei para o ramo

da educação, me formei professor, também procurei sempre colocar em prática com os alunos essa questão. Cobrar deles, pensar, conversar antes de tomar alguma atitude, primeiro partir para a conversa, depois se não desse, procurar outros caminhos, mas sempre dentro da conversa, nunca partir para a questão de violência, sempre fui contra a questão de violência. Na minha história de vida eu nunca vivi situações de injustiça ou violência... só uma vez, coisa de criança que acabou brigando, mas sempre foi essa questão. Mas sempre procurei ser justo. Quando jovem não se falava muito nisso, era um tema que então não se escutava falar: direitos humanos ou o Estatuto da Criança e do Adolescente, não escutava, isso é coisa mais recente, quando eu já estava na faculdade e já trabalhando. Existia a colaboração e a cooperação das pessoas que conheciam para se ajudar, isso sempre... desde a minha infância, a família se ajudava, os tios, os vizinhos, então se estava com necessidade ajudava, meu pai ficou doente quando eu era pequeno, aí eram os amigos da família que ajudavam, colaboravam, doavam alimento, tinha uma colaboração ali. E não tinha muito essa questão de presenciar violência porque era uma cidade pequena, não escutava falar assim, 'ó, fulano foi assassinado', não tinha isso. Na década de 1970, 80 eram poucas as televisões, quase não tinham, mas ouvia-se rádio e rádio era para ouvir música, então era muito difícil ter essas notícias. Jornal então nem se fala, só as pessoas que tinham mais posse é que liam jornal. Então não tinha muito contato com essa questão de violência, tinha a violência, na escola tinha briga de colegas... Mas essa questão dos direitos humanos, eu só fui escutar falar isso mais recentemente, já em Campinas, quando entrei na área de educação mesmo, trabalhando e tal, aí eu tive contato, aí fui estudar, fui vendo o assunto, aí comecei a acompanhar e fui melhorando, fui me inteirando destes assuntos. Mas ao longo da vida a gente acaba vivenciando algumas situações de injustiça. Na própria comunidade ou no bairro que a gente vive mesmo, na região, acaba tendo. Assim, a gente vê que não é maltrato, mas a gente acha que podia ser diferente a maneira de ser abordado o assunto, a questão da pessoa que vive na rua, por exemplo. Tem pessoas que maltratam, outras tentam ajudar de uma forma ou de outra, a própria igreja também tenta ajudar, assim, questão de alimento e tal. Mas eu acho que fica ainda... o poder público falha bastante com essa questão, fica muito a desejar. A própria família muitas vezes abandona, deixa, eu acho que falta um pouco de consciência, do cuidado da pessoa doente ou idosa. Mas pessoalmente, não vem nada assim de maltrato e injustiça, não presenciei, não me lembro de ter visto não. O que eu vejo é noticiário, que eu acompanho, jornal que você lê, coisas que acontecem no dia a dia aí, que hoje em dia quem está acompanhando está vendo. Mas falar que eu acompanhei, que vivi na pele isso? Não... não me recordo, não lembro de ter vivenciado. Dentro da escola, tem um grupo de professores, a

grande maioria leva em consideração, acho que respeita o aluno, e é respeitado pelos alunos também. Tenta ser justo. Lógico que tem falhas, mas é a questão do ser humano... Mas eu pelo menos tento ser justo. Tem um ou outro professor que a gente já sabe, vê, presencia que falta uma pedagogia, alguma coisa para lidar com o jovem, para lidar com o adolescente, a própria criança mesmo. Então meu primeiro ponto é conversar, eu tento de todos os meios resolver na conversa, ou chamar, ou perguntar, ou os próprios alunos falam, 'não, pode parar, você tem que resolver o problema com o seu colega, é na conversa'. Têm algumas coisas que acontecem que a gente escuta ou notícia que vê, que eu acho que a justiça atua, mas em algumas coisas eu acho que ela é um pouco branda, em alguns sentidos assim, acho que devia ter dois pesos e duas medidas, não sei se tem, mas parece, dá a entender que tem. Em alguns assuntos. Por exemplo, os jovens, a questão da redução da maioridade penal, eu sou a favor da redução, não interessa a idade, se você cometeu... 13 anos hoje você sabe o que é certo e o que é errado. Eu sabia na minha época com 10, com 11 anos, meu pai me ensinou o que era certo e errado. Então a criança compreende, ela pode não ter a noção do que é certo e errado, mas ela compreende. Ela sabe o que pode e o que não pode. Então, se ela fez alguma coisa, ela tem que pagar por esse erro. Eu sou contra pena de morte, mas eu sou a favor da redução, de ter uma punição, a pessoa não ficar lá nessas casas de recuperação para ficar à toa, não, sou a favor de colocar em uma coisa onde se aprende. Eu fui trabalhar com 13 anos, eu trabalhava na roça até os 13, desde os 9, 10 anos eu ajudava meu pai na roça e com 13 para 14 anos eu arrumei emprego na cidade, fui trabalhar em uma firma, eu sempre trabalhei. Se eu trabalhei com 13, 14 anos, isso não me matou, eu cresci com isso. Eu sou contra a exploração. Porque acontece, tem a exploração. Mas sou a favor de dar um caminho para essa juventude para ter... os meus filhos têm 16 e 22 anos, quer dizer, eu tentei dar o máximo para eles de estudo para agora eles estarem trabalhando. E estou cobrando, 'ó, você está estudando, mas tem que estudar porque se for brincar vai trabalhar'. Acho que tem que dar um coisa para essa molecada, a questão de conhecer um pouco, ter um limite que eles não têm, eles acham que eles estão certos em tudo. O que eles veem lá na televisão, um jogador de futebol famoso abrir a boca e dar cabeçada no outro, eles acham que eles podem fazer igual. Então, quer dizer, eles seguem alguns exemplos aí que eu acho que não estão bem no caminho correto. E acabam achando que eles podem tudo. Na minha disciplina, que é Educação Física, a gente tem um contato acho que mais saudável com eles, gostoso, tem uma confiança. Existe um respeito maior. Com a gente da Educação Física, com o professor. Se você pegar a maioria dos professores de Educação Física e conversar, ele vai falar assim, 'eu não tenho muito problema com os alunos', tem os alunos que dão trabalho, tem os que são... Eu até brinquei

uma vez que todo professor deveria fazer dois anos de Educação Física para depois se formar na disciplina que ele quer escolher, ou Matemática ou Português, para aprender... acho que Educação Física ensina o professor a ficar mais com o aluno, a questão de trabalhar o corpo, trabalhar movimento, trabalhar a expressão corporal, acho que a questão das regras dos esportes, acaba unindo mais o professor e o aluno, tem uma convivência aí, uma relação melhor. Fica mais entrosado um com o outro. Mesmo os que tem indisciplina, mesmo os que dão trabalho para todo mundo, com a gente, ele dá 10% do trabalho, é bem menos. Existe um respeito maior e eles aceitam a nossa cobrança. E depende da maneira que a gente chega para cobrar, eu chego, eu falo com eles, eu não chego gritando, eu chego falando, eu chego conversando, eu não chego mandando eles para nenhum lugar. Eles reclamam muito, vem para a gente assim, 'o professor fulano fala isso', 'eu não gosto do professor tal', 'por quê?', 'ah, ele me falou isso, isso e isso', eu não sei até que ponto é verdade. Eu não fui apurar o assunto, mas você vê que eles não gostam de certos professores, então eles provocam mesmo e têm conflito com alguns professores. Eu acho que na Educação Física é diferente porque tem essa questão do corpo, né, trabalhar com esporte, movimento, correr, esporte coletivo, esporte individual, as próprias regras dos que os jogos têm, que você está colocando, cobrando e você exige que eles cumpram as regras na quadra para jogar. Apesar que, cumprir na aula é uma coisa e cumprir durante o jogo, no calor do jogo, é outra, eles acabam não cumprindo e extrapolando, tem horas que eles acham que você erra também, eles questionam, mas depois, na hora da calma, você conversa, você mostra, aí eles vão entender que aquela atitude não foi compatível, não condiz com a realidade, que eles tinham que ter tido outra postura, mas cometeram um erro. Então aí acaba sendo expulso, ficando fora do jogo e tal, acontece. Mas, por trabalhar regras mesmo, em todos os jogos, qualquer brincadeira tem as suas regras e essas regras vão sendo trabalhadas durante os anos, então eles têm uma certa coisa. E por estarem fora daquelas quatro paredes que a gente fala, é uma aula diferente. Eles saem das quatro paredes. Então é uma coisa que eles gostam, para eles Educação Física está ali, tem que sair, vão correr, extravasar, jogar futebol, vôlei, basquete, ou outra atividade esportiva, então, eles estão sempre em movimento, eles queimam uma certa energia, gastam o que eles têm para queimar ali e acabam cansando também, então acho que por isso. Mas o espaço da escola acaba não sendo justo por certas, não vou falar discriminações assim, mas exclusões. Apesar que aqui, quando começaram a chegar as crianças com necessidades especiais, que foram incluídas essas crianças na escola, houve rejeição, acho que teve rejeição minha também na época porque você tinha um medo de não saber como trabalhar, como agir, o que fazer. E a gente acabava pecando nesse sentido. Mas depois com o passar dos anos, a

questão do estudo, a questão da convivência, da inclusão e da LDB, PCN e a escola fazer parte disso, acho que hoje se não tiver essa coisa, não funciona. Tem o aluno, a gente se dá bem, os alunos se dão bem entendeu? É um respeito ali de ambas as partes, os próprios alunos se respeitam um ao outro nessa questão. Me refiro aos alunos especiais. Então tem aqui a inclusão sim, tá? Apesar de que sempre tem aquele professor que fala, que resiste, 'eu não fui preparado', eu também não fui. Na minha formação acho que ninguém foi, mas acho que é a questão de estar preparado depois, para poder estar trabalhando, estar incluindo os alunos... Imagina um cadeirante, de repente, na aula de Educação Física, onde têm 35 correndo e um cadeirante no meio. Correr como? Quer dizer, você tem que estar incluindo esse aluno para ele fazer atividade. A maneira de estar acolhendo essas crianças, os alunos, os jovens... Se o aluno, ele vem com o apoio da família, ele tem a família atuante, a família acompanhando, junto, não é uma criança deixada, porque a gente sabe que muitas a família acaba abandonando, não por que querem, mas por necessidade, porque trabalham, e essa criança acaba ficando sozinha em casa, ou com pessoas mais velhas, então ela acaba sendo um pouco largada. Mas a escola tenta trazer, acho que a escola tenta acolher essa criança, mas muitas vezes, pela própria vida dela, sofrida ou deixada, ela mesma acaba se desligando, ou procurando outros caminhos, saindo do trilho, ela acaba se excluindo muitas vezes. Ela se exclui por ela não saber ler, ou não saber escrever, ter defasagem na aprendizagem, ela acaba se excluindo muitas vezes, apesar dos professores estarem sempre tentando trazer, mas aí ela vai para o caminho da indisciplina e acaba bagunçando, acaba até brigando, isso sempre acontece. Isso não chega a ser assim em todas as escolas, mas acho que o perfil do aluno indisciplinado é esse, ele tem dificuldade, ele apresenta dificuldade de aprendizagem, e por ele não saber, ele se sente excluído, e aí, ele vai partir para outro meio, aí a indisciplina é uma maneira de chamar a atenção, porque, de repente, na sala de aula, ele não sabe ler e escrever, mas ele sabe jogar futebol, sabe jogar vôlei, sabe jogar e lá ele se enturma, então não dá trabalho na aula de Educação Física, dá trabalho na sala, mas não dá trabalho na quadra. Alguns professores têm planos diferentes, conseguem trazer esse aluno. Com atividades diferenciadas, a gente consegue fazer o aluno estar participando, e tem professor que não consegue mesmo, não sei, parece que a química ali não junta os dois não, acabam tendo muitos problemas, aí vai bagunçar na sala de aula, desce para a direção, geralmente aquele aluno quando ele desce, ele desce da classe A, da B e da C, e todos sempre dão problema para os professores. Eles são aqueles professores mais intolerantes... Apesar de achar que a maioria tem uma tolerância até boa, mas em certos momentos eu vejo que falta alguma coisa. Eu mesmo, fiz 25 anos agora de Magistério em agosto, é pouquinho tempo, mas assim, se eu

contar que eu mandei aluno para a direção, acho que umas cinco vezes, foi muito, isso porque a área é de Educação Física, tá? Mas se eu não tiver um trato, se eu não souber levar, o palavrão, o xingar, o brigar, se eu não souber como trabalhar regras com eles e combinar, vira bagunça também, então por isso que tem que ser combinado para não dar problema... mas de vez em quando a gente tem que tentar apaziguar os ânimos porque tem horas que acende um pouquinho. Em alguns eu acho que falta conversar mesmo, um pouquinho de diálogo. Para mim é uma realização trabalhar nessa escola. Eu estou aqui há 18 anos. Na mesma escola. Vim para cá... eu entrei em 1991 aqui, saí e voltei em 98, efetivei e estou até hoje, quer dizer, a minha vida é toda aqui. Têm alunos que são filhos de ex-alunos, então é muita gente. Você vai passando por gerações diferentes. Então eu acho que tenho o respeito deles, acho que mesmo aqueles alunos mais problemáticos, que você sabe que tem histórico de família e tal, tem o respeito, tem a compreensão, não tem assim, falar, 'ó, aquele aluno...', ele pode até em algum momento, reclamar, xingar, mas ele vem depois pedir perdão, já aconteceu comigo algumas vezes, o aluno vem depois, ele pede desculpa. Pelo erro, por ter falado alguma coisa, por ter xingado, quer dizer, quando ele cai em si, ele chega e pede desculpa. Nenhum aluno até hoje deixou de chegar e falar para mim: 'professor, desculpa, eu errei, eu estava nervoso, não sei o que, tal', vem se desculpar. Isso foi o que aconteceu comigo. Acho que essa convivência, conhecer a escola, conhecer a história da escola também, quando eu vim para cá o estado que era e o que tem hoje em termos de apoio da direção, também cresceu bastante. Então eu acho que a justiça restaurativa ajuda bastante, dá uma melhorada, resolve alguns conflitos desses que tem aí, ou alguns até mais graves, acaba resolvendo. Essa conversa que o pessoal tem. A mesma coisa na aula, às vezes acontece um empurrãozinho, uma briga lá tal, 'espera aí, vamos conversar', e acaba resolvendo. Na escola mesmo, o pessoal que trabalha aqui, que são as mediadoras, acho que ajudam bastante, certos conflitinhos aí que por nada estão surgindo, só de olhar um para o outro às vezes quer catar confusão, porque não gosta do olhar do outro. Então eu acho que resolve muitos conflitos sim, dá para controlar muitas rixinhas que surgem aí, acho que a conversa ali dá um apoio e acaba resolvendo, apaziguando os conflitos. Eu me estimulei para fazer o curso da justiça restaurativa para aprender um pouquinho mais, ver se o que eu estava fazendo na minha própria aula estava correto ou tentar mudar a atitude de conversar com eles. Apesar de conversar bastante com eles. Então se o caminho que eu estava seguindo era o certo, e eu vi que era, de conversar mesmo, ouvir e tentar entender o porquê de certas reações deles e tentar mostrar um outro caminho também. E aprender, ter conhecimento, é um momento também para conhecer pessoas, trocar experiências, ver também essa questão. E partiu um pouco da diretora, ela achou que o meu

perfil se encaixava também, então fui escolhido para fazer o curso. Como eu estou esse tempo todo aqui, 18 anos, durante muito tempo, teve bastante conflito, já vi bastante história e tal. Existe ainda, entendeu? Mas em termos do que existia, diminuiu bastante. Acho que tem períodos que parece que os ânimos estão mais exaltados, qualquer coisinha os alunos estão querendo brigar. Começo de ano acho que é mais crítico, sempre é no começo do ano, não sei se é aluno novo, o quê que é, sempre tem conflito, mas depois parece que dá uma acalmada, você passa longos períodos sem conflito, sem problema. Tem as coisinhas do dia a dia aí que a gente vê que acontece, porque um olhou, porque xingou, mas aquele conflito mesmo de agressão física, rixinha, tal, ela diminuiu bastante. Mas eu acho que para a gente na escola, no caso, para mim, fazer o círculo demanda um tempo que eu não estou tendo disponível hoje. Eu trabalho de manhã, à noite... Mas nunca teve a necessidade também. Eu tento resolver lá na conversa. Ah, o moleque está nervoso? Eu deixo ele nervoso, xingar, falar, depois eu chego e converso com ele, 'ó, você está calmo? Você pode conversar?', se ele continuar nervoso eu vou embora e deixo para outro dia. Mas eu tento resolver, conversar, sempre na conversa, se não der, vai para a mediação. O último caso foi há três anos. Por que o menino não fez a atividade e ficou questionando, xingando e falando, eu virei as costas para ele, não dei bola e ele ficou mais nervoso porque ele achou que eu ia responder, que eu ia baixar ao nível dele e eu fiquei. Só que na hora que ele tentou me dar um chute a diretora viu, então aí já nem fui eu que mandei, ela que viu e já levou embora e ele não voltou mais. Eu não sei a providência que tomaram. Tem as irmãs dele que estudam aqui até hoje, então até achei, 'bom, elas vão ficar com raiva porque o irmão foi embora por minha culpa', e não, elas vêm, elas cumprimentam, elas abraçam, grudam no pescoço, por brincadeira, mas você vê que é diferente. Então eu acho que ter feito o curso da justiça restaurativa ajudou, ajudou bastante. Para enxergar diferente algumas coisas. De repente, surgia um negócio de palavrões ou xingar e a gente deixava passar... Não, precisa parar e conversar para não ir para frente, falar, 'ó, chega, não tem essa', questão de respeitar, então a gente sempre falava a questão das regras, do dia a dia, do esporte, mas espera aí, tem que respeitar também, tem uma regra, o respeito tem que ser mútuo e tem que ser em qualquer momento. Então melhora bastante. Mas o ambiente da escola já foi justo. Bem mais justo... Quando eu comecei a lecionar, há 25 anos, era mais justo. Com o tempo, com essa política nova, essa progressão continuada que tem, o aluno... você vê que tem aluno que dá trabalho, que tem indisciplina, que cata confusão porque ele tem uma dificuldade, aí você vai pegar o histórico dele, não sabe ler e não sabe escrever. Então, ele está aqui hoje em um oitavo, nono ano e ele tem dificuldade, ele não sabe ler e escrever e acho que isso acarreta a indisciplina dele. Então, a própria política, entrando no

ramo da política, do governo aí, não é uma coisa justa porque se tivesse uma pessoa, um professor lá no começo vendo que ele tem dificuldade e ensinar a ele... Então não tem lá no início... o professor, ele entra com 35 alunos na sala, quer dizer, o aluno já tem dificuldade e essa dificuldade não é sanada, ele vem sendo jogado, empurrado, passando de ano aí a custo dessa proteção e chega aqui no sexto, no sétimo ano, você vai pegar o aluno que não sabe ler, não sabe escrever. Qual é o motivo disso? Isso não fez o moleque trabalhar lá no começo, porque eu acho que está faltando alguma coisa lá, entendeu? Como eu não estou dentro dessa escola de primeira à quarta série, eu não posso falar o que está faltando ali. Mas está faltando alguma coisa... Antes recebia ali no ciclo I, nas séries iniciais e era bem diferente. Então a gente cobrava, pegava, tinha lá um pouquinho de dificuldade. Hoje em dia eu não sei o que está acontecendo, nos últimos dez anos para cá eu sei que o negócio está piorando. Está bem diferente, não sei. E a gente vê que cada ano está chegando alunos com dificuldades maiores. Indisciplina ou a falta de respeito com os colegas, a falta de respeito com o professor, geralmente esses alunos, não vou dizer a maioria, mas um grande número dá muito trabalho, aí você vai ver o histórico, vai conversar, o aluno tem dificuldade. Então acho que a indisciplina dele é uma forma de chamar atenção, 'eu estou fazendo isso porque eu não sei ler e escrever', mas só que ele tem vergonha também, que já são todos mocinhos, 12, 13 anos, 'os meus colegas já estão lá, como é que eu vou fazer isso se eu não sei ler e escrever, eu tenho essa dificuldade'. E de uma maneira geral, os professores não lidam bem com isso... Não muito. Os professores têm dificuldades. Eu sei que tem professores que não conseguem na própria área, mas acho que o número é menor. Acho que a maioria consegue. Eu não sei se isso é falta de preparo dos professores. Eu acho que é até preparado ou pode ter uma dificuldade maior ou menor... Mas pega para o pessoal também, eu já vi aqui na escola, você vê que tem, não é birra, vamos dizer assim, ciúmes, eu não sei o quê que é que tem, que falam: 'não gosto de certo aluno', e parece que não tem empatia. Eu não gostava de uma professora na escola. Mas eu nunca xinguei ela, eu nunca maltratei ela, eu tirava as notas boas para fugir da escola mais rápido, eu era o contrário, quer dizer. Então, o quê que eu fazia? Eu estudava o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto bimestre, terminava minhas provas antes, entrava de férias e já não tinha mais problema na matéria dela, não ia mais na escola. Então, quer dizer, aí o resto de falta do ano eu não estourava, mas eu estava todo fechado já. Por quê? Porque eu não gostava da aula dela. Eu não gostava, não é que eu não gostava da pessoa, eu não gostava... depois no futuro eu fui entender que eu não gostava da matéria, quando no futuro eu aprendi a matéria, eu passei a gostar da disciplina. Então, quer dizer, eu estudava para tirar nota e me ver livre porque eu não gostava. Mas hoje a gente está vendo

que a maioria tem essa dificuldade. Então seria assim, não vou citar nome de aluno, mas tem uma menina que o histórico de vida dela é cheio de coisa. Ela tem dificuldades para ler, para escrever, para compreender, o raciocínio dela é diferente, então, quer dizer, ela tem dificuldade de aprendizagem. E eu não sei se o próprio histórico da família também acaba influenciando, mas tudo para ela é na porrada, é na pancada, é na briga. Ela fala que ela vai resolver tudo na pancada. Então é complicado. Mas eu acredito que as pessoas tenham os seus direitos sim, e algumas pessoas, ou muitas pessoas, acabam não tendo esse direito ou por falta de conhecimento, ou pelo nível social mesmo que vive, não conhecem, não sabem e acabam não tendo. O mais clássico é o direito a ter um transporte digno que não tem, falta uma educação de qualidade, direito à saúde pública, que você paga um monte de imposto e acaba não tendo, quer dizer, se eu quero ter eu tenho que pagar um plano à parte. Então são coisas que eu acho que é direito da pessoa, mas não tem 100%, uma coisa legal, é bem aquém do que a pessoa merece. E a questão de direitos, alimentação, vamos pegar lá esses países ou o próprio Brasil mesmo, regiões que você vê que a pessoa vive em um mundo aquém da realidade, não sei se não tem estrutura, se passa fome, se não passa, você vai ver no caso da seca lá no Norte, Nordeste. Acho que fica um pouco aquém. Mas acho que as pessoas têm sim, quem tem condições, quem tem conhecimento, tem como, mas acho que deveria fazer mais, tá? Mas de uma forma, vamos dizer, mais organizada. Ou a própria questão da política, os meios ali eu não sei se estão certos, eu sou a favor de distribuir a renda, mas também ensinar a pescar, não é só dar a vara, 'ó está aqui o peixe pronto', dá a vara e o anzol, vai lá pescar ver como é que é. Aí o que desanima a gente é que você vê o político fez isso, outro roubou aquilo, outro fez aquilo, então tem hora que desanimam algumas coisas. Tem hora no semáforo que o cara pede um negócio e você fala assim, 'pô caçamba, se todo mundo der 1 real ou 50 centavos, todo dia vão uns 15 reais embora', é muita gente, 'brincadeira!'. Mas acho que alguma coisa tem que ser feita, isso está errado. Então teria que ver uma forma diferente, porque do jeito que está, acho que não está funcionando. Do jeito que estão fazendo, não estão conseguindo resolver ou atingir os objetivos esperados, estão muito aquém do que precisa, tem muitas pessoas que você vê ali, não quer dizer que a pessoa não mereça, mas não precisa no momento e o outro que precisa mais não está tendo, então está tendo muitas assim. Aí eu vejo injustiça. Porque a pessoa às vezes que mais precisa, está ali deixada de lado por não ter quem a ampare, ou pela própria falta de cultura, de conhecimento, que muitas vezes, ela não conhece, não sabe. E ela acaba não tendo e um pouquinho mais esperto aqui do lado acaba tirando vantagem, proveito, aí eu acho que a injustiça é grande. Nosso país é muito injusto... Muito, bastante. Mas não somos só nós não, acho que tem muitos lugares aí

que, apesar de não ter ido conhecer, de não ter viajado, mas só de ver notícia, de acompanhar noticiário, ler jornal você vê que está... tem muita coisa para melhorar ainda.

Entrevista: Antônia

Duração: 00:49:12

Antônia tem uma clareza muito grande do seu papel enquanto mediadora na escola e na comunidade que atua. Conversamos longamente, sem tabus, nem constrangimentos, acerca das questões que acometem seu ofício. Foi a partir da sua narrativa que me ocorreu formular uma pergunta de corte especifica para os professores mediadores. Quando agendamos a leitura de sua história oral de vida, ela não foi: retornou-me pedindo desculpas, mas que de fato havia esquecido e agendado um outro compromisso, de modo que um novo agendamento foi necessário para que a aprovasse e autorizasse o seu uso, sem restrições.

Eu sou filha de primos de primeiro grau. Ambos não assumiram, eu fui morar com uma tia, e essa tia tinha nove filhos, ficou viúva gestando o nono filho, e mais eu. Eram outros tempos, tempos muito difíceis. E não demorou muito a tia foi embora, abandonou todos nós. Depois de um tempo eu fui morar com a minha mãe, que já constituíra família e fui caminhar pela minha vida profissional, me dediquei sempre... sempre estudei bastante, não que eu tenha sido uma aluna dez em tudo, mas eu sempre fui muito dedicada. E fui fazer Magistério, fui fazer Ciências, me habilitei em Biologia. Me casei, fui fazer Direito, fiz Pós-graduação em Administração Pública, depois em Direito da Educação, e agora licenciatura plena. E assim, a história de estudar não para, a gente sabe a necessidade sempre de estar estudando, buscando novos caminhos, novas oportunidades e a vida sempre exige mais da gente. Sempre quis ser professora, sempre, isso aí desde criança, sempre quis, minhas brincadeiras eram de ser professora, eu sempre gostei. Porém, muita coisa mudou para melhor, outras para pior. Eu lembro que no meu tempo ser professora era uma coisa de muito louvor e as crianças respeitavam muito. Hoje com toda a mudança que teve no sistema, a gente vê que a família deixou de participar, nós temos outros componentes que formam a família, a família está 'desestruturada', os alunos meio que perdidos, sem limites, uma educação bem... bem diversificada, eu diria. E o que eu sinto muito é a sistemática de evolução das crianças dentro da escola, com a progressão continuada. A progressão continuada quebrou os professores, porque na verdade hoje os nossos alunos pensam, 'não vou estudar porque vou passar', e isso é um conflito constante. Então é confuso isso para trabalhar. Mas assim, eu gosto de fazer o que eu faço. Na minha vida profissional eu fui professora de Ciências, de Biologia, Matemática, fui coordenadora e agora estou na mediação. E gosto muito da mediação, me

identifico bastante com esse conflito, com essa coisa toda, porque é dinâmico, não é? Não é aquela coisa de todos os dias você preparar aula e vir para sua aula, é diferente, você chega aqui todos os dias têm conflitos de todos os tipos, de todas as esferas, é da escola, séries, alunos bons e não bons, indisciplina, sempre tem uma confusão, sempre. Alunos passando mal, pai para atender, então é bem dinâmico, eu gosto disso. Olha, eu penso assim, direitos humanos, ECA, foram essenciais, nós sabemos que isso é uma coisa essencial. Então para quem não conhece a lei, eles vão pensar assim, 'ah, mas o ECA fala para não bater, o ECA fala...', e é tudo um tabu, porque eu estudei a lei, eu sei o que quer dizer o ECA e o ECA em momento algum fala para o pai não educar o seu filho. Em momento algum o ECA fala, 'o aluno só tem direitos e não deveres', muito pelo contrário. Então é uma forma de pensamento muito equivocada sobre isso. Por outro lado, eu acho que ele é conveniente, é oportuno, é necessário, porque nós temos crianças, por exemplo, aqui na vivência na mediação, nós temos crianças com problemas seríssimos com a sua própria mãe e pai que batem, que exploram sexualmente, tudo. Então existe hoje a lei que ampara. No meu tempo, por exemplo, não tinha a questão do *bullying*. O *bullying* é uma coisa antiga, sempre existiu, no meu tempo começava dos professores, dos diretores. Pensa bem, como eu também sempre estudei em escola carente, então eu lembro como hoje, chegava lá a direção falava assim, 'pessoal olha, a gente vai hoje olhar a questão da pediculose. Alguém sabe o que é pediculose?', todo mundo falava, 'ah, não sei, o que será que é?', 'ah, pediculose é piolho', 'ah, meu Deus, nossa!', e começava o drama, porque ela ficava assim, 'nossa! Esse aqui tem um monte', aí todo mundo, 'ai, sai de perto, piolhenta'. O *bullying* começava ali. Então esses alunos eram colocados no pátio da escola. Eles colocavam aquelas latinhas amarelas que eu lembro até hoje, umas latinhas amarelas, Neocid, e não perguntava, 'você é alérgico? Você toma algum medicamento?', não. Eu sei que a cabeça da molecada ficava toda branca. Então pensa, isso em relação a outros alunos era um *bullying* danado, porque eles carregavam isso para o resto da vida. Outra questão. No meio do ano já eram selecionados os alunos que iam passar e os que iam repetir. Nós tínhamos a fileira dos bons, dos mais ou menos e dos péssimos. Então para os bons, a professora dava uma atenção a mais, os mais ou menos e os péssimos não tinham quase nada de atenção. Isso eu lembro perfeitamente. Lembro também a questão da disciplina do professor em sala de aula, professor falar para o aluno, 'quanto que é quatro vezes quatro?', e o aluno lá, '20-30-200-40, não sei o que', aí o professor já começava a arrancar a orelha do aluno, meter a régua, jogar apagador, nossa, quantas vezes o apagador voava, só via cabecinha voando para não acertar em quem não tinha nada a ver. Isso tinha muito, isso era uma coisa comum. Mas também não esqueço de uma mãe que foi na escola, tinha um garotinho que

sentava na minha frente, ele não sabia tabuada e todos os dias era um dilema, a professora ia na carteira dele fazer as mesmas perguntas e o indivíduo não sabia. E ela falava, ‘quanto que é dois vezes dois? Quatro vezes quatro, não sei o que’, e o menino não sabia, ela batia no menino. E quando foi um dia a mãe do menino apareceu na escola e a mãe do menino falou, ‘Senhora, eu sou a mãe do fulano, a Senhora que é a professora do meu filho?’, ela falou, ‘é, sou’, ‘a Senhora é professora de Matemática?’, ‘sou’, ‘então, eu estou aqui porque ele reclama que a Senhora bate muito nele, eu bato, a Senhora educa’. Isso me marcou profundamente, eu tinha o que, oito ou nove anos, mais ou menos. E a mulher era toda deficiente. Ela falou chorando para a professora, ‘a senhora ensina e eu educo na minha casa’. E a professora ficava assim, ‘eu bati nesse aluno...’, e todo mundo assim... E nós éramos crianças, nós sabíamos tudo o que acontecia. Então direitos humanos, o ECA, todas as leis que vêm para amparar de fato, elas são necessárias, importantes e imprescindíveis. As relações dentro da escola melhoraram, pelo menos a questão de respeito sim. Eu acho que hoje um professor tem que pensar duas vezes antes de falar com o aluno. Tudo bem que o aluno traz a educação que ele tem, seja espiritual ou familiar, ele traz o que ele tem. Então nós, de qualquer forma, ainda hoje, com toda evolução que teve de informática e globalização, de um monte de coisa, o professor ainda é a imagem que o aluno leva como exemplo. A justiça, ela é muito morosa, é muito morosa. Muitas coisas estão para melhorar, eu gostaria que melhorasse, por exemplo, eu gostaria que dentro de uma escola tivesse uma psicóloga, uma fonoaudióloga, porque é um problema quando a gente tem aluno que necessariamente precisa, precisa desse apoio e não tem e é difícil para a família, para nós encaminharmos, não temos o retorno. Eu faço um trabalho árduo aqui com o pessoal do centro de saúde para ter esse vínculo e é difícil desenvolver um trabalho, porque muda a administração, porque muda o responsável ou por que os interesses, de repente, não são paralelos. Então é muito complexo isso. E na questão da justiça, quando às vezes nós precisamos da justiça, hoje nós temos aí o Conselho Tutelar, que não é órgão jurídico, ele não tem poder de nada, ele, na verdade, oferece um documento aqui de uma criança que vai ser abusada ou está sendo abusada, levo para eles, eles simplesmente pegam da nossa mão e levam para o promotor. Então demora, demora. Nós tivemos casos e casos aqui que a menina se perdeu, acabou, foi para o mundo e a justiça não se fez. Nós temos casos e casos que ficou por isso mesmo. Então nós nos sentimos, nesse aspecto, muito ainda sem amparo. É uma lástima isso, porque tanta coisa que a gente fala de direitos, indícios de leis e tudo o mais e quando a coisa explode na íntegra, eu afundo no caminho do Conselho Tutelar e eu não vejo solução. A gente tinha que ter o órgão da justiça mais aberto para a escola para uma solução imediata. Isso falta muito. E assim, a figura do mediador é uma

figura nova. Então, eles acham assim, os professores estão dando a matéria dele, está explicando Matemática, por exemplo, e o aluno está lá conversando, enchendo o saco, então, 'ah, sossega', 'ah, fica quieto', 'vai embora vai, vai para a direção'. Quando na verdade, muitas vezes não é nem caso para mediação, a mediação é uma coisa de conflitos que o aluno não tem jeito, respondeu, teve briga, é uma coisa mais complexa e não um problema didático dentro da sala de aula. Porque os nossos alunos também estão passando por uma evolução, o professor ainda está amarrado no sistema de dar aula antigo, a didática não acompanha a modernidade e os alunos não são quietos, nossos alunos são impacientes, eles vão ter paciência de te ouvir se aquilo agradá-los, se aquilo for, motivador, de fato, uma coisa que instiga. Eu sempre falo nas nossas reuniões que o plano de aula do professor, a aula dele tem que ter a matéria que o aluno tem que saber colocar em prática mesmo, ele tem que saber aquilo, tem que ter uma parte que seja instigadora, que vai instigar o aluno a pensar, a questionar, uma parte curiosa e uma parte agradável. Então você tem que dar a matéria, você sabe que a grosso modo é aquilo, só que tem que ser a parte que ele vai se interessar e a parte lúdica que ele vai se envolver. Se não tiver isso, ele não vai parar quieto, porque não dá para pensar no sistema didático daquele nosso tempo porque mudou muito. E é isso que não está acompanhando. Os nossos professores ainda não se atentaram para esses detalhes, eles chegam, eles como são muito cobrados pelas provas que eles têm que desenvolver, os conteúdos e tudo mais, então eles estão preocupados com o conteúdo, a parte relacionamento às vezes acaba ficando bem lá atrás. Então para não perder tempo, para não atrapalhar os 40 outros alunos, eles preferem mandar para fora. Uma coisa muito simples que acontece muito, o aluno não trouxe material, 'ah, vai para a direção', isso é pedagógico, não é comigo. Isso acontece muito. Por isso que a gente tem as reuniões de ATPC até por que a gente faz uma relação do que a gente tem que conversar, do que têm que melhorar, quais são as dúvidas para poder direcionar os professores nesse sentido. A resolução do conflito pela via do diálogo, melhorou as relações, eu senti isso muito. Porque quando a gente pensava de um aluno ir para a direção, o aluno levava aquele sabãozão e aquele sermão. Então, ele levava aquele sermão, ele só ouvia, levava o sermão, uma suspensão para casa ou para os pais, eram feitas ligações para o pai, chamava os pais, 'olha, seu filho isso tal, tal'. Hoje é diferente. Porque esse aluno que só levava o sabão, na mesma semana ele aprontava novamente e assim constantemente, demorava para ele amadurecer a ideia e entender alguma coisa, porque ele só recebia sermão e a gente naturalmente tem um bloqueio de ouvir sermão, não é? Entra por um buraco e sai por outro, porque não nos agrada, então a gente não grava nada. E a palavra 'não' a gente absorve com muito mais facilidade do que o sim. Então tinha toda essa problemática. E com a

justiça restaurativa eu noto que às vezes a coisa está pegando fogo, tá, ‘meu Deus do céu’, e vai daqui com jeitinho, conversando, de repente as próprias pessoas conseguem visualizar, os envolvidos, quem tem culpa e quando eles têm culpa, eles ficam envergonhados, porque está o pai, está a mãe, dos dois lados, está a colega inimiga ou a que era amiga. Então estão todos os envolvidos e aí quando a gente começa a fazer uma triagem na conversa ali para ver o que de fato aconteceu e quem tem culpa, os próprios envolvidos são obrigados, por si só, a pedir desculpa ou então a falar... eles naturalmente falam, ‘olha, eu errei mesmo, tá dona, não vai ser mais assim’, começam a chorar desesperadamente. Então é muito difícil eles retornarem para a direção. Muito difícil. Se voltar para direção será por outros fatores, não esse. Atendi muito aqui, faz dois anos que eu sou mediadora e eu não vejo eles retornarem pelos mesmos motivos. Aqueles que retornaram, de fato, eram alunos problemáticos e que tiveram outros, vamos dizer assim, fatores da trama toda, mas assim, no cotidiano, na maioria dos casos, não retorna. É uma proposta que, de fato, funciona. Eu falo porque eu faço, eu realizo toda essa dinâmica e eu vejo assim... e também não deixa margem para a criança ir para casa contar o que aconteceu do jeito dele e o pai voltar aqui bravo porque o filho foi suspenso ou por que o filho falou que a direção, ou que o professor, ou que o colega fez e que ficou por isso mesmo. Não, a gente já chama todo mundo, senta todo mundo, todo mundo fala tudo o que tem que falar, resolvemos tudo, todos saem daqui assim, neutralizados. Então eu sinto que, de fato, é um trabalho muito bacana que veio a calhar e eu sou muito feliz de ter participado do curso. Foi muito bom para mim e eu acho que foi uma experiência muito boa e a prática do dia a dia nos faz mais maleáveis, mais flexíveis, mais entendedores de como resolver os fatos, é muito bom. Como eu disse, sou muito feliz de ter feito o curso, para mim foi muito gratificante para o desenvolvimento do trabalho, tudo. Porque aqui a gente tem uma comunidade, comunidade é complicado porque eles não têm muita informação, se acham donos do saber, donos da verdade e quando chegam aqui com a boca espumando, e o filho falando o que quer e a mãe comprando aquele assunto, então é hora de você sentar, quem que é o envolvido, vamos chamar, vamos conversar. E na medida que você monta todo o arsenal das pessoas envolvidas e que começamos o diálogo, o pai é o primeiro a se retirar e pedir desculpa. Não dá margem para discussão com a escola, para encher a escola de tabu, xingar; é muito diferente a sistemática. Se o pai não vem, o aluno não entra, ele tem que trazer alguém... Nós ficamos condicionados a resolver aquela situação. Então ou vem agora, ou vem à noite, porque eu estou direto aqui na escola, se o pai trabalha durante o dia, estou aqui à noite, vem à noite, aí os dois pais vêm, a gente tem que resolver a situação. Mas o que acontece muitas vezes é que os pais estão presos, as mães não são presentes, às vezes moram com um vizinho, às vezes

moram com uma tia... Então vem uma segunda pessoa que não o pai ou a mãe, mas vem para resolvermos. Mas a violência está em todo lugar, não é? É difícil a gente falar assim, 'ai esse bairro é violento e tal', o que aqui acontece muito, que a gente nota, é que as pessoas vão muito na conversa dos outros sem saber se aquilo é real, de fato, ou não. Brigas, por exemplo, as meninas brigam, muitas vezes quando a gente sente que vai ter alguma briga, cata elas, traz para cá, vamos conversar, elas nem sabem por que que estão brigando, porque alguém chegou e falou, porque alguém olhou feio, porque uma olhou feio para a outra. São umas coisas assim... agora, questão de violência, violência da rua, do bairro, é complicado, todo bairro tem, isso é uma questão bem complexa na qual estão envolvidas as drogas, estão envolvidas uma série de fatores. Mas assim, até que a gente é bem respeitado. Aqui, eles têm bastante respeito com a escola, às vezes participam, a comunidade é participativa, aqueles que representam a comunidade em questão de segurança, eles estão sempre por dentro, vem visitar a escola. Eu não posso me queixar, a gente não tem o que se queixar disso não. O que acontece às vezes é o aluno que está sem caminho por causa das drogas e quer tumultuar, ele se droga, se perde nesse caminho e aí vem para a escola. E esse é para mim o pior assunto, porque nós não temos como dominar esse assunto, eu não sei dominar esse assunto. O aluno, ele é apontado como drogado para mim e eu não tenho amparo do posto de saúde, eu não tenho amparo do Estado. O quê que eu faço com um aluno drogado dentro da sala de aula? O que o professor faz com um aluno drogado dentro da sala de aula? Nós vamos falar para ele, 'olha a droga faz mal', ele vai virar para você e vai falar, 'meu, isso aqui é um barato louco, isso aqui eu estou viajando, isso aqui... você que não experimentou. A senhora já experimentou? Você já curtiu? Você já não sei o quê?'. Eu não tenho o que discutir com o aluno. E a minha palavra é muito supérflua para esse aluno, não tem peso, porque ele sabe que entre os amigos aquilo é comum, aquilo é legal, você usa porque os colegas usam, você é moço, você já tem 18 anos, 'o negócio aqui é 18 anos, eu posso fazer o que eu quiser'. Então nós não estamos preparados para lidar com isso, essa é a verdade. Para mim é um desafio, esse é o meu maior desafio. Por exemplo, na semana passada eu peguei dois aqui fumando drogas no pátio. Segundo umas cartilhas que a gente tem aí, o aluno tem o direito de estudar, só que ele não tem o direito de estar com drogas aonde tenha outros alunos. Mesma coisa um pai e uma mãe, se a lei souber que o filho está junto com o pai e a mãe que usa droga, esse filho é tirado da mãe, porque ele está em meio perigoso. Então o quê que a gente fez? O quê que ia ter que fazer com o aluno, expulsar? É solução? O quê que nós fizemos para ele? O quê que a escola enquanto entidade educadora, o quê que a gente fez? Nada. Como que eu posso expulsar ele? Sabe, aí você fica entre duas condições, se eu expulso fica assim, 'poxa, eu

expulsei, mas o que eu fiz para beneficiar? Só empurrei ele para o buraco'. E se eu deixo ele aqui dentro, 'vamos fumar, está liberado'. Aí eu chamei os pais, coloquei eles por dentro do assunto, eles juntos, eles assumiram o tempo todo que eles estavam fumando mesmo, em um momento quiseram mentir, mas eu peguei, achei ali. E aí a mãe já sabia, o pai do outro já sabia, mas estão perdidos sem solução. Para os pais eu passei a informação do atendimento de uma faculdade privada, que é o psicólogo de lá, que atende toda segunda-feira, indiquei para eles levarem o aluno. E aqui para nós, eu achei que se a gente expulsasse os alunos nós estaríamos empurrando eles e, provavelmente, não vão arrumar vagas fácil assim em uma outra escola, vão perder o ano. Então que colaboração eu dei para esses alunos? Nenhuma. Então, o quê que eu fiz, um acordo com os pais e com eles, os pais vão vir aqui pegar trabalhos com o coordenador, levam para casa e na data certa eles vêm e entregam, então a aprovação deles está condicionada aos trabalhos realizados em casa, visto que falta um mês e meio aí só para terminar as aulas e eles são do terceiro colegial. Então conversei bastante e falei para eles, vocês estão proibidos de virem, porque se vocês vierem eu vou ter que tomar outra providência, porque eu vou saber que vocês estão vindo para trazer esses produtos aqui na escola e aí eu vou ter que tomar outra providência. Então eles concordaram, os pais junto. Foi um meio termo que a gente conseguiu por conta deles estarem no terceiro colegial e faltar um mês e meio aí de aula só. Mas é complicado, porque eu me questiono, o quê que eu fiz? A gente tem bastante projeto, mas e daí? Quantos você atinge em um projeto? Não somos preparados enquanto professores mediadores para lidar com essa situação. Eles falam para a gente fazer os projetinhos e dar orientações. Olha, é como as aulas daqueles policiais que vão nas escolas fazer o trabalho com as crianças até a quarta série. Têm os policiais que fazem esse trabalho, mas o quê que eles fazem, eles jogam na lousa, 'o que é droga, o que você sente com a droga, qual a consequência física da droga?'. É bacana? Lógico, é o contato dos alunos com o policial, o policial não deixa de ser um super-homem para eles, não é? Mas na prática se eu for colocar na lousa aqui com o terceiro colegial o que é droga, eles vão rir na minha cara. Quais as consequências do uso de droga? Eles vão falar, 'essa mulher é doida, todo mundo aqui já experimentou'. A mesma coisa de falar de sexo, 'todo mundo aqui já sabe dona'. Então você tem que saber direcionar um assunto e nós não somos preparados. Eu estava articulando com o rapaz aqui, o coordenador do centro de saúde. Tem um psicólogo que ele estava fechando um trabalho aqui com a gente, mas ele deu a ideia de trazer de uma clínica uma pessoa que conseguiu deixar as drogas para vir dar o depoimento dele, de como foi, fazer uma roda de conversa. De repente, isso foi a solução que a gente viu, porque fora isso... Mas isso eu ainda acho que não resolve, honestamente não resolve. Eu queria uma

coisa assim que impactasse, que o aluno falasse, ‘puxa, é isso que eu quero para mim? Aonde eu estou e o que eu estou fazendo? Eu vou seguir para lá, ou para cá?’. Eu queria que eles ficassem nesse pensamento de decisão de caminhos. Porque chega no terceiro colegial quem tem que usar, quem já experimentou ou está usando, vai continuar. E a tendência é piorar. Como eu disse dos dois meninos. Tinha que ter alguma coisa assim que a gente pudesse fazê-los sair desse... pelo menos dar alguns pensamentos de ter uma vida diferente, escolher um caminho que, de fato, eles possam caminhar com segurança e também adquirir o que eles querem com dignidade, não é? Dentro do que a lei nos permite. Então isso que eu gostaria e eu não vejo esse caminho. Eu acho que hoje droga é complicado, eu tenho que saber trabalhar e nós não sabemos, nem nós, nem os professores. A mesma coisa da inclusão. Então a escola hoje, está sobrecarregada de problemas que é muito bonito ver isso no papel. Falar, por exemplo, da inclusão é maravilhoso, maravilhoso você pensar que você é uma pessoa com problemas e que você vai estar dentro de uma escola como todas as outras crianças, é maravilhoso. Mas só que, ao mesmo tempo, isso te exclui, porque a sua deformidade, o seu problema, queira ou não queira, em uma sala de 40 alunos, você vai ser destaque, você é diferente. Então tem que ser feito todo um trabalho para preparar esses alunos, para preparar esse professor, para que os outros alunos aceitem esse aluno diferente. Nada disso é trabalhado. Como que a gente faz essa válvula toda funcionar sem preparo algum? Não temos. Estamos sozinhos nisso. Então você vê mãe chorando, você vê a questão das drogas, por exemplo, eu busquei alguns mecanismos para ajudar e um deles que eu encontrei foi esse atendimento da faculdade privada que eles têm lá uns psicólogos para qualquer pessoa que queira tratamento, um acompanhamento gratuito, que são os alunos junto com o professor, então, de repente, é uma solução porque eles não têm condição. Fora isso, conversar é o que a gente faz, mas eu não acho que isso seja a solução. Então isso me deixa assim, chateada, porque não depende de mim e eu não tenho bagagem suficiente e eu gostaria de ter tido um preparo assim como eu tive para ser mediadora, assim como eu tive para trabalhar na justiça restaurativa com as crianças, para poder estar trabalhando com o assunto droga. Eu gostaria, seria maravilhoso. Você sentir que você está ajudando uma pessoa, que você está fazendo aquela pessoa enxergar diferente, fazer diferente, entender que aquilo não é o caminho. Isso seria uma vitória. Isso sim seria gratificante. Todos são problemas ligados à escola: situações de violência, de conflito, das drogas. A gente recebe uma orientação da diretoria de ensino nas nossas reuniões mensais de preparo, de trabalho e a gente tem alguns direcionamentos. Mas em tese, a gente não tem como resolver as coisas, é você e o problema. Então, quando a gente fala em conflito em sala de aula, professor/aluno, a gente resolve, porque você chama o pai,

você chama a criança e conversa em particular, você chama o professor, você pede para o professor mudar a postura porque ele é uma criança, o professor já tem uma faculdade, tem um discernimento, tem uma orientação maior e passa o problema da criança para o professor, que o professor muitas vezes está longe de saber, quando ele sabe, ele se comove, vai ter uma postura diferenciada. Então essas coisas a gente consegue fazer, resolver o problema. Para mim o mais difícil é a questão das drogas. Problema das drogas, problema da sexualidade. Eu tenho um projeto aqui que a gente fala sobre a sexualidade, todo ano eu dou aula sobre sexualidade para preparar as meninas, os meninos, dou aula em sala separada, passo vídeo sobre aborto, toda aquela coisa, tem todo um trabalho que a gente faz. E é estarrecedor porque chega em dezembro você vê lá 10 meninas grávidas, 13, 14 anos, você chama a pessoa, 'fulana, o quê que aconteceu? Você não assistiu a aula, você não vem nas aulas, o quê que aconteceu?', 'nada dona, achei que não ia acontecer comigo', 'quantos anos tem a pessoa?', '20 e tantos', 'e você?', '13'. Aí você fica assim, 'putz, que vontade de dar uma surra nessa mãe'. Pô, você autorizar sua filha de 10, 12 anos namorar um cara de 26? Que cara é esse que também cata uma menina com essa idade? Então é cultural, sabe? Tem um aluno, eu trabalho aqui e trabalho em outra escola. Teve um aluno que ele falou para mim que o pai tem seis mulheres e são 36 filhos. Vivendo onde? Juntos. Outra coisa que me deixa muito estarrecida e eu quando falo sobre sexualidade eu falo sobre todos os assuntos possíveis, é a questão do abuso, bato bastante nesse assunto. E, por incrível que pareça, as mães fingem não ver, elas casam novamente, tem outros maridos e a coisa acontece e elas ficam do lado do cara e não da filha, como se a filha fosse culpada de alguma situação. Eu fico muito brava nessa situação, por que eu chamo a mãe mesmo, eu faço o que eu posso e o que eu não posso, porque não se admite uma coisa dessa. Então são coisas que fogem da nossa alçada porque é coisa que acontece em casa. E quando acontece em casa estoura aqui na escola. São as drogas, a sexualidade, aquilo que está ao nosso alcance a gente até faz, mas é muito falho o nosso trabalho. Então isso me deixa muito para baixo. Chega dezembro, por exemplo, eu vejo lá, fico sabendo que duas, três alunas da tarde estão grávidas, aí chamo elas, começamos a conversar, elas choram, elas se descabelam porque não sabiam ou porque nas orientações não vieram. Aí você pensa: 'poxa, que situação, uma criança que vai cuidar de uma criança'. Isso é comum. Então isso me deixa chateada, muito, porque eu vejo um trabalho falho. É um trabalho falho. Então eu pensei assim, eu vou fazer o meu trabalho de sexualidade começando pelos pais, vou chamar os pais, vou fazer com as mães, depois eu faço com as filhas. Que mãe que veio? Nenhuma. Então a responsabilidade de mudar a cabeça das crianças é nossa, mostrar a direção para essas crianças. É assim que a gente tem trabalhado. A gente fica

chateada porque a gente está, assim, em um momento de transição ainda da educação, sempre é uma transição, mas fazemos parte de uma mudança entre a didática técnica e a mais globalizada hoje, mais tecnológica, e os professores estão perdidos, como modo de trabalhar, ainda estamos nos batendo. Você pode andar em todas as escolas, a grande massa bate na tecla que a didática é arcaica. Então, enquanto for arcaica, nossos alunos vão ser indisciplinados, eles já são porque eles querem atração, eles querem novidade. Como é que você vai explicar uma coisa que ele pega o celular, eles vão estar anos luz na sua frente, faz uma pergunta e o professor não sabe responder. E essa inclusão que nós estamos falando, até chega na sala de aula, mas é complicado. Então sei lá, tem muita coisa para mudar, tem muita coisa para melhorar e cada vez mais eu vejo os alunos saindo com menos bagagem da escola. Isso é preocupante porque a gente pensa que serão nossos enfermeiros, serão nossos médicos, serão nossos engenheiros. E que bagagem? Nós temos alunos aí, não só dessa escola... não sei, na minha época na quarta série você já era alfabetizado, você sabia ler e você já sabia uma tabuada, era obrigatório, a régua quebrava na escola se você não soubesse uma tabuada, não soubesse escrever. Hoje eles estão saindo do colegial não sabem fazer uma interpretação. Você vê que são poucos os alunos que, de fato, saem com uma certa bagagem. É como eu disse, é o sistema, a forma que eles conduziram nossa legislação da educação. Progressão automática, embora não queira dizer isso, mas é entendido por todos que não precisa estudar. E aí o professor fica batendo lá, dá prova, dá trabalho, olha caderno, dá atividade, trabalho diversificado, não sei o que, e o aluno não está nem aí. E a reprovação de fato vem a ocorrer por conta de falta, se o aluno não falta, ele é aprovado. E aí? Cada escola tem uma postura, umas reprovam mesmo, mas isso reflete no bônus, reflete no perfil exigido para a escola depois. Então existe toda uma parafernália, uma sistemática que escola nenhuma vai querer se enforcar. Se a gente pegasse todas as escolas e passasse na peneira de verdade, seria terrível. Aí é onde eu falo que a escola antiga, ela era sistemática, até demais. Só que você sabia que se você não estudasse você ia reprovar, você sabia que você tinha que chegar da escola e fazer lição, você sabia que você tinha trabalhos para fazer, você não tinha computador, você tinha que ir lá na biblioteca pesquisar livro por livro para juntar, formar o assunto do que você queria. Hoje você manda pesquisar, eles abrem lá, imprimem, nem sabem o que tem ali e entregam para o professor. E põem o nome de dez ali. Então é uma coisa assim, não existe a preocupação de sair bem preparado. Eles só vão ficar preocupados quando eles saem da oitava série, alguns, quando tem a prova lá do Patrulheiros, que é um programa de condução do aluno para a área técnica, para inserção no mercado de trabalho, no qual ele vai aprender ali como trabalhar na área administrativa, com computador, como funcionam as áreas do

financeiro, como é que atua, e dali mesmo eles são encaminhados para a indústria, para os bancos, para várias empresas. Então é uma excelente oportunidade para quem, de fato, é sério e quer ter um futuro diferenciado. Porque eles são encaminhados para essas empresas, depois tem as bolsas nas faculdades. Aí eles ficam desesperados, porque eles veem que não sabem nada, correm atrás do professor porque tem que fazer a prova, porque tem que saber... Eu sei que quem fez e quem faz certinho é tranquilo, é um futuro garantido. Mas geralmente é nesse momento que eles ficam preocupados, 'ah, eu quero participar'. Mas nessa seleção eles são bem sistemáticos, eles ligam na escola, pedem o perfil do aluno, o currículo do aluno, como é que ele é, se tem ocorrência, se aconteceu algum fato dentro da escola, eles querem um relatório da escola, é uma coisa bem séria. E é aí que eles ficam preocupados. Mas, tirando isso, eu não vejo essa preocupação de ter uma boa bagagem, de ter um bom futuro, não, eles vão levando na maciota. Resultado disso é a prova do ENEM, você viu quantos ficaram para trás lá sem o horário certo da entrada? Todo ano, todo ano os atrasados. Eles não têm responsabilidade. Isso é preocupante, mas isso aí é comum, infelizmente. É muita despreocupação, descompromisso. Então é complicado, é complicado. A nossa população não têm uma preocupação assim, de fato, de ter um futuro melhor, de estudar... é uma minoria. E isso se deve a tantas coisas, não é? De repente, problemas familiares, financeiros. Ou, de repente, na família ninguém estudou, para que vai estudar se já chegou no colegial? Cada um tem um perfil... Mas, de modo geral, é uma despreocupação. Eu não vejo uma seriedade no geral. Lógico que um ou outro de cada sala você consegue... uma meia dúzia de cada sala são preocupados, mas a grande massa não é, a grande massa faz da escola um shopping. Aliás, aqui em Campinas eu trabalhei em muitas escolas e eu noto que duas foram as escolas que são diferentes, que o bairro, a situação financeira ou, sei lá, a condição cultural das pessoas daquele bairro é diferente e as crianças que vão para a escola você tem que estudar para dar aula, porque eles saem dali fazendo monografias. Então, foram duas escolas só, bons, bons, bons mesmo, mas são uma exceção. Mas de modo geral não é assim. Assim como temos professores comprometidos e professores não comprometidos. Acho que toda profissão é assim também. Mas eu ainda levo a sério porque eu penso que ninguém tem culpa se eu estou bem ou se eu não estou, ninguém tem culpa pelo que ganha ou deixa de ganhar. E também eu acho que se você assumiu uma responsabilidade, você tem que fazer o melhor de você, muitas pessoas estão te olhando. É aquele esquema assim, você faz tudo certo 100%, no dia que você fizer 1% errado, esse 1% vai ficar gravado para muita gente, às vezes pode ser um aluno que vai refletir em você aquele ato. Então, eu acho que é um compromisso, mexer com educação é um compromisso. Eu acho que a gente tem que fazer o melhor da gente sempre porque nós

estamos envolvendo vidas, crianças, adolescentes, não importa a idade, você está envolvida, você tem um compromisso com essa geração. E muitas delas não têm família, não têm uma cultura legal dentro de casa e, de repente, é uma conversa que você tem com essa pessoa, é o que ele leva para a vida. Os professores que ele tem na sala de aula que os orienta, que dão atenção, de repente, é aquele perfil que ele absorve para ele que ele vai levar para a vida. Então é muito importante isso. A gente bate sempre nisso daí, que os professores têm que estar ligados neste aspecto que é muito importante.

Entrevista: Nice

Duração: 00:58:45

Embora a entrevista com Nice tenha transcorrido no clima de muita tranquilidade, sua devolutiva foi difícil: sua mãe estava doente e sob seus cuidados, de modo que quando deparou-se com a sua narrativa, pediu que a deixasse com ela para que com calma a lesse. Nas duas vezes em que estive na escola para buscar o documento, ela ainda não o havia lido; agendou uma terceira e nesta entregou-o parcialmente analisado, dizendo-me, com bastante impaciência, que preferia me entregar assim já que não conseguiria lê-lo em tempo hábil, pois estava muito atarefada, mas autorizou o seu uso.

Sou professora de Língua Portuguesa, atualmente com 36 anos nesse cargo, mas no total são 45. Sou de uma cidade do litoral de São Paulo, divorciada, e vim para cá em 1989, como assistente de diretor de escola. Minha linha de trabalho sempre foi trazer harmonia ao ambiente da sala de aula e da escola e sempre pensei em uma forma de atingir esse objetivo. Anteriormente a gente conseguia com mais facilidade, mas para mim há muita diferença entre o ontem e o hoje. Sempre busquei, pois gosto muito dessa linha espiritualista. Quando minha diretora fez o convite para essa capacitação, senti nesse convite a oportunidade de trazer para a sala de aula aquilo que gostava muito, sem ter que falar em termos religiosos, porque quando se fala espiritualizar, a impressão que dá é que já está trabalhando alguma religião e não é esse o meu foco e nem o meu objetivo, e sim fazer com que o aluno se torne uma pessoa crítica. Isso partiu desde que eu... assim, jovem, criança, quando interferia nos conflitos entre meus pais, ouvi uma fala que meu pai disse, ‘filho não opina, filho não dá palpite’, cresci com aquela preocupação. Como não opina? Não dá palpite? Eu posso até não dar o veredito, a parte final, mas acredito que a opinião dos filhos seja importante. Então trouxe isso para a minha vida profissional, estendendo ao meu aluno, que eles têm todo o direito de opinar, de participar sim. Quando falo em desenvolver o espírito crítico, me refiro à personalidade, dentro de um certo limite. Assim, venho aproveitando e conseguindo passar essa prática com eles. Tanto que uma das turmas que se formou em 2013, me fez uma homenagem justificando as oportunidades concedidas. Nossa faixa etária aqui é bem essa do sexto ao nono ano, e do Ensino Médio... É uma idade difícil, julgam que ninguém gosta deles, não os entendem... Por isso sempre trabalhei esse lado que agradou aquela turma que se formou. Com relação ao curso, eu fui lá para ser capacitada, curiosa para entender o que era a justiça restaurativa. Naquele grupo éramos cinco a princípio, hoje somos três, os outros professores que foram

capacitados saíram aqui da escola por remoção, ou aposentadoria, e desde então eu venho sempre trabalhando. Aí eu fiz realmente o que gostaria, algo mais oficial, voltado mesmo para o real, e não apenas pelo gostar. Sempre trabalhei e sempre gostei da sala aberta, alunos bem independentes, sabendo sempre que tem um pontinho 'X' ali. Moro aqui em Campinas desde 1989, tenho dois filhos, casados, e minha vida, tanto aqui no serviço, como em casa, é a mesma. E como resultado dessa prática, acabo por não ter conflito com os alunos, e quando surgem conflitos entre eles, procuramos resolvê-los através dos círculos restaurativos. Meus pais viveram em conflito por muito tempo e acabei mediando a separação deles, porque parecia que um finalizaria a vida do outro, eu cheguei a presenciar... Em 1956, era Natal, e o meu pai atentou contra a vida da minha mãe, fazendo com que eu e meu irmão participássemos daquela cena. Então, antes dele me dizer para não dar palpite eu já vinha com essa coisa, e a gente interferiu, a gente se sentou no colo dela já totalmente despida, porque ele fez toda essa humilhação. Então eu prometi para mim mesmo que ninguém seria humilhado diante de ninguém assim. Eu fico até emocionada quando falo isso. Apesar de tudo, meu pai deixou um legado de coisas muitas boas. Acredito que tudo fosse motivado pelo álcool, pois naquela época ele bebia muito e naqueles momentos é que praticava aqueles atos. Não sei se era covardia, se ele se valia da bebida para fazer aquilo, se chegou a ser alcóolatra, não sei. Ele foi marítimo e em cada porto vivia uma aventura. Eu e meu irmão sempre ficávamos mais com minha mãe. Ela cuidava, educava, tanto que ela até hoje mora comigo. Carreguei aquele fato por muito tempo, precisei ser tratada, não por psicólogos, mas com certo apoio da escola, que considerava tudo o que eu tinha passado, tudo o que era importante para mim, porque ali fui aprendendo. Era muito estudiosa, muito responsável, porque eu queria uma vida melhor para mim. Em termos de relacionamento, também não deram certo os dois casamentos... Dois casamentos, dois filhos, um filho de cada casamento, mas eu construí e atingi esse objetivo que não consegui com os meus pais, mesmo passando por tudo isso não me tornei uma pessoa revoltada e no meu trabalho aproveito para pôr em prática, já que eu fui capacitada, passar as minhas experiências, não contando a minha vida para eles, mas dentro daquilo que eu consegui no sentido de me superar... Então minha vida foi assim, foi uma infância saudável, apesar de tudo. O tempo foi passando, as coisas acontecendo... tornei-me adolescente, fui para a escola normal, vendo aquelas coisas de sempre em casa, ver sua mãe esquentando chaleiras de água para reagir a qualquer tentativa de... assim fui criada. Conforme citei anteriormente, não me tornei revoltada. Meu irmão é mais introvertido, conservador, e sofre muito por isso. Eu, ao contrário, já sou bem diferente, procurei algo diferente para mim. Até o trabalho me favorece a ser uma pessoa diferente e amenizar os

sofrimentos vividos no passado. Hoje eu falo isso com mais tranquilidade, mas um dia tive que chegar para os dois... eles estavam assim, um não queria se separar do outro porque ambos queriam a casa, e meu pai, depois que deixou de ser marítimo, e a empresa foi vendida, não quis continuar, então ele foi trabalhar como carpinteiro naval, formado na profissão. Construía barcos, telhados, tanto que eu organizava os orçamentos para ele. Eu estava na quarta série... e ele era muito rigoroso, queria perfeição em tudo. Mas sempre naquele conflito com a minha mãe, aquelas brigas, tal. Mas ele foi um bom pai, no sentido da honestidade. Até que um dia eu tive que reunir os dois, aí então eu falei, 'mas vocês estão brigando por quê? Por causa de casa?' Orientei a minha mãe, orientei a ele. Partiram para a separação judicial, que era aquele desquite, tanto que eles nem chegaram a se divorciar, ficou como desquite mesmo. Hoje meu pai é falecido, minha mãe está firme comigo, tem 85 anos, mas ela tinha 20 e poucos quando tudo começou, quer dizer, na minha infância. Eles fizeram a separação, mas o meu pai ficou dentro de casa, aproximadamente mais de um ano, convivendo nesse conflito, agora com menor intensidade, porque já estavam separados judicialmente. Minha mãe já não dormia com o meu pai por causa do medo dele matá-la, lembranças daquele Natal. Aquela passagem certamente deixou sequelas e hoje quando eu vou cortar carne não consigo muito, principalmente se for carne recheada, que precisa de furos, nossa, eu até largo, eu não consigo. Somente em 1979, eu estava no segundo ano do normal, quando eu acordei pela manhã e o vi saindo, deixando a casa, para morar na obra que começou a construir, eram quatro apartamentos e ele iria vendê-los na construção, mas naquela época não era muito comum as pessoas comprarem na planta. Aí ele foi com sacrifício. Ele construiu um alojamento e foi para lá. E eu ia sempre visitá-lo. Aquela saída mexeu muito comigo, precisei da ajuda de uma professora de psicologia que conversou comigo e me acalmou, pois sempre fui muito frágil nessa coisa de sentimento e choro com facilidade: até na sala de aula, se eu estou emocionada com o aluno, meus olhos se enchem de lágrimas. Então isso tudo acho que foi consequência dessa vida que eu tive. Voltando... eles se separaram nesse dia. Depois meu pai foi viver maritalmente com uma senhora do mesmo bairro, mas eu ia lá, as pessoas falavam: 'nossa, mas como pode?'. Eu nunca tive essa coisa. É por isso que penso que com a justiça restaurativa a gente consegue muita coisa no diálogo, não é? Sabe, no diálogo, você fala, você se defende. E eu cresci assim, sempre buscando o porquê das coisas. E dentro da sala de aula eu tenho conseguido, essa capacitação foi muito boa para mim, pois sempre tive muita vergonha de falar em público. Uma passagem interessante aconteceu quando meu pai queria que eu estudasse corte e costura, como me recusei, ele me proibiu de continuar os estudos, ficando sem falar comigo um bom tempo. Não me abençoava, e eu continuava

persistente, isso fez com que minha mãe fosse ao juiz para ele me liberar os estudos. Também ele não contribuía em casa, aí minha mãe foi lavar roupa para fora, foi ser lavadeira para poder me manter e ao meu irmão, para que nós continuássemos estudando. Eu sempre os chamei de papai e mamãe, sempre foi assim, no diminutivo, e ele fingia não me ver, assim mesmo eu insistia em pedir-lhe a benção, isso me entristecia. Até que no final daquele ano eu fui estudar, a única escola que eu podia estudar só funcionava durante o dia, porque na época somente três escolas do Estado tinham Ensino Médio, que naquela época eram normal, clássico e científico, e no final daquele ano fui procurar meu pai em uma das obras em que ele estava... ele construiu coisas muito lindas. Aí eu fui lhe dizer que tinha passado de ano. A partir daquele dia, ele passou a demonstrar todo o orgulho que tinha por mim e meu irmão, pois nós sempre fomos bons filhos, sabe? Eu sei que eu acabei casando e penso que foi mais para sair de casa um pouco. Eu me casei aos 22 anos, acho que já estava em uma idade razoável para a época, mas esse casamento durou uns oito anos, depois me divorciei, tudo por conta de traição mesmo. Então me tornei messiânica, uma religião oriental, e isso há 35 anos; graças ao Johrei e àqueles ensinamentos eu consegui me reerguer mesmo. Com aquela linha que é espiritualista, de ouvir, de respeitar, eu trouxe esses princípios para a capacitação que fiz e comentei em um dos encontros, que essa capacitação veio somar para mim o que já praticava e que aprendia através dos tombos que a vida foi me dando... E eu me sinto muito feliz por não ter me tornado uma pessoa recalcada, revoltada, ignorante. Mas mesmo assim, meu pai, minha mãe, nesses conflitos, conseguiram fazer com que eu e meu irmão sempre nos uníssemos. A gente se ama. Então a coisa da família para mim é muito importante. Consegui construir uma família, um lar de luz, como a gente costuma falar na messiânica. Meus filhos se adoram, se amam, eles tiveram os seus pais. O meu segundo marido faleceu, agora vai fazer um ano que ele faleceu. O outro está vivo, ainda mora no litoral de São Paulo, mas não tenho muito contato. Meu filho faz a parte dele sempre. O meu filho mais velho, do primeiro casamento, tem 41 anos, é professor de matemática, a esposa é professora de inglês, e são efetivos na mesma escola. Sabe aquelas pessoas que quando chegam em algum lugar todo mundo se aproxima? São meus dois filhos. O segundo é messiânico também, casou-se vai fazer dois anos agora em dezembro. Mas é assim, quando os dois irmãos se encontram é aquela festa... ele tem 30 anos, são 11 anos de diferença, ele até considera o irmão um pouco o pai dele. Agora eu procurei uma profissional, uma psicóloga, porque ando ultimamente... me sinto incomodada com fatos do passado... meu pai apesar de tudo isso, de ser violento com a minha mãe, não era conosco, nunca encostou a mão em mim e no meu irmão, mas a minha mãe, fazia essa parte, penso até que ela entendia que judiando daquele jeito fosse nos educar

melhor. Assim me veio ultimamente uma surra tão forte que ela me deu, parecia querer me matar, assim eu entendi na época, porque foi uma surra tão forte, por conta de um pedaço de doce, que hoje eu nem como aquele doce; era uma goiabada que vinha em uma caixinha de madeira, marca Peixe, e ela colocou dois pedaços... e nós sempre fomos muito obedientes. Dois pedaços, um para mim, e um para o meu irmão, e ela diz que eu falei que o pedaço dele era maior, e fica naquela: não é, é, não é, aí ela me deu surra tão violenta, me deitou no chão e pisou em cima de mim. E isso aflorou agora... Porque agora ela está aqui comigo, ela tem a casa própria, mas meu irmão não quer mais que ela fique sozinha, até por que ela é idosa, então fica aqui comigo. Mas ela tem a casa dela, mas parece que ela tem uma resistência, falei, 'vou alugar a sua casa. Ou eu alugo ou a Senhora vai para lá', porque eu tive que enfrentar a minha mãe e dizer, 'olha, estou na minha casa, eu não vou admitir a Senhora comandar a minha casa', porque é o que ela quer. Mas eu acho que ela tem remorso daquele tempo, porque outro dia eu tive que falar e eu me senti muito mal, tive que falar para ela assim, 'engraçado, aquela filha que a Senhora não gostava, que a Senhora quis matar, hoje a Senhora está aqui na casa dela?'. E eu estava revoltada, coisa que não acontece sabe? Mas o messiânico acredita no mundo espiritual. E essa época que antecede aquela data que a humanidade homenageia seus entes queridos falecidos, dia de finados e tal, o messiânico vai além de uma data assim, a gente cultua esses antepassados. Então a gente entende até que essas coisas, quando essas datas vêm se aproximando, é alguma coisa que vai mexendo realmente. E veio sabe, de repente, veio tudo à tona, de tê-la ouvido um dia falar para o vizinho que o filho preferido era o meu irmão. Então isso veio agora assim. Por isso que sempre cuidei para que meus filhos não tivessem esses recalques. Mas isso veio agora, nunca tive problema de recalque, como falei antes, mas agora senti. Falei, 'vou procurar um profissional pelo menos para conversar', porque é algo sigiloso, porque não vou desabafar isso para os meus filhos, nem com as minhas noras, nem com o vizinho, nem com o colega, tem que ser um profissional, para ele me orientar. Mas gosto muito da minha mãe, quero um bem, pelo tanto que ela sofreu, tudo que ela arriscou para ver os dois filhos bem. Mas fico com isso, sabe? Não consigo abraçá-la, até porque ela não aceita muito abraço, eu sinto aquela rigidez. Eu sei que tenho que estudar muito para entender a causa e como sei que ela não vai fazer, não vai procurar, vou ter que com todo esforço tentar entender por que que não consigo abraçá-la. Entendo que não vou conseguir mudá-la, que tenho que mudar a mim mesma. Por isso que busquei essa ajuda; não tem conflito, embora no fundo sinta que tem porque fico muito calada, isso é um conflito para mim. Mas não trago nada disso para o meu trabalho, olha que coisa incrível, não é? Ninguém sabe disso, os alunos percebem quando

estou um pouco triste e eu gosto que eles percebam, pois o objetivo do meu trabalho é esse, fazer com que um observe o outro. Estou desenvolvendo uma atividade que já fiz como projeto, que denominei como 'campanha do obrigado', para ver se o aluno olha mais o outro de frente, porque hoje está difícil, na escola é difícil isso. Então vou passando um pouco essas práticas, mas eles têm que me entregar 'o relatório do obrigado' quinzenalmente; esquematizei na lousa a data, a ação praticada e para quem, ou com quem praticou a ação. Disse para eles, 'vocês vão encontrar dificuldades para fazer com sua família'. Quando conversamos a este respeito, eles falaram, 'a Senhora tem razão', porque a família costuma achar que tudo é obrigação, 'não faz mais que a sua obrigação'. Sabe por quê? Hoje a pessoa passa pelo outro e fala, 'oi, tudo bem? Tudo bem', ninguém sabe se o outro está bem, porque não espera a resposta. Então meu trabalho também é em cima disso até para poder ligar com os conteúdos da matéria. Fico pensando que se tenho uma história, eles também têm... histórias até piores, pois sabemos que têm alunos que os pais estão presos. Semana passada eles foram para um passeio e uma mocinha do oitavo ano se sentou comigo e começou a contar a sua vida, falou, 'eu não falo para ninguém dona', eles chamam a gente de dona. 'Mas para a Senhora eu vou contar', eles percebem a linha do trabalho. Começou a contar, eu descobri que a mãe está presa lá no Rio de Janeiro, ela contou com os olhinhos brilhando com lágrimas; a escola cuida muito dela nesse sentido. Penso sempre que se não posso fazer muito, o pouco que fizer eu acho que estou salvando ou mandando para o caminho de uma salvação, no sentido de ser bem sucedido. Então essa é a minha vida e é o meu trabalho também. Me dou muito bem com a minha família, com meu irmão. Tenho uma família muito pequena, só meu irmão com a família dele e eu com a minha. Mas a gente sempre se aproxima, sempre tive muito diálogo com os meus filhos, não dava todo dia, mas no final de semana era sagrado sentarmo-nos à mesa e jogar conversa fora, ali a gente ficava até 1, 2 horas da tarde, começava no café da manhã, depois cada um se levantava, um ajudava aqui, outro ali. O meu filho mais velho quando começou a namorar, ele também trazia a namorada. Então a gente criou esse elo e hoje formamos uma família grande: eu com a família do mais velho e com a do mais novo também. Considero a questão da justiça e a questão dos direitos importantíssima. Porque embora vivamos em comunidade, com a família, acho que a individualidade também precisa ser preservada. Acredito que a sua opinião é muito importante, é onde você expressa, pratica a sua cidadania. Considero que nós somos pessoas livres. Agora é importante saber que tudo tem um limite, você tem um limite, tem que respeitar o direito do outro também. É isso o que eu falo: se um está conversando, todos têm que ouvir. É dessa forma que vejo essa questão do direito. Até mesmo por que dali você vai

aprender alguma coisa. Mas hoje dentro da escola creio que o que a gente precisa não é trabalhar o conteúdo, porque isso você encontra em todos os livros, na internet, mas trabalhar a formação do ser humano. Não posso dizer que essa questão do ouvir começou na capacitação porque creio que isso seja uma coisa da raiz da gente. Eu vejo na minha história de vida algo que precisava melhorar, porque acho que aprendemos todos os dias com todo mundo, até com os animais, com as plantas, eu acredito nisso. É uma linha de pensamento messiânica mesmo. Mas quando comecei a ler a esse respeito, eu já tinha isso comigo e tudo começou quando me senti injustiçada. Sentir o desprezo da minha mãe por mim... não que ela tenha deixado de fazer as minhas coisas. Mas sempre fui muito crítica. Procuro aprender em tudo o que faço, até com meus alunos, mas hoje gostaria mais de ser mediadora do que professora em sala de aula, ficar nessa parte do aconselhamento, sem ter que gritar. Tudo que aconteceu comigo eu não quero fazer com os outros. E eu atribuo isso à minha história de vida. Em sala de aula eu sempre vejo tudo como uma oportunidade. No começo do ano você escolhe a sua sala e recebe uma programação, um currículo que você tem que trabalhar. Só que os professores não estão preparados para deslanchar tudo junto, porque, infelizmente, a escola passou a ser uma parte da casa, não é? Então o que os pais teriam que fazer, hoje é o professor quem faz. Eu vejo por esse lado. Assim como sempre gostei que me ouvissem e não tinha isso. A justiça na escola deveria assim... O professor sabe que tem que cumprir aquilo tudo, ele não tem que se preocupar por que mais cedo ou mais tarde vai acontecer... Ele tem que olhar de frente para o aluno e às vezes eu vejo que não acontece isso. Porque, por incrível que pareça, eles necessitam disso; isso eu vejo como uma forma de justiça que, muitas vezes, eles são barrados. Eu gosto de trabalhar em sala com círculo ou semicírculo, sempre gostei, mas aí bate o sinal e volta à fileira, o aluno não tem essa oportunidade. Se um aluno está fazendo uma coisa, a professora às vezes nem vê, nem procura saber o que aconteceu, já manda para ser resolvido na diretoria. O professor acaba jogando o problema para o outro. Então a justiça não se fez ali naquele momento. Seria a mesma coisa se seu filho aprontasse à vontade e você falasse, ‘quando seu pai chegar você vai ver o que vai acontecer’, mas o pai nem participou! O diretor também não participou do conflito que foi gerado em sala. Então acho que não é uma coisa muito justa você jogar o problema para o outro. Creio que a justiça seja isso, sentar e conversar, porque é assim também que a gente aprendeu na capacitação, não é? Na capacitação parecia que você estava em um mundo que nem existia, mas é tudo real, tudo real. Eu nunca tive oportunidade de participar com as pessoas de alta periculosidade. Eu também nunca arrisquei, mas eu acredito até em um trabalho nesse sentido, porque eu gosto muito disso, olho no olho. Hoje acho que falta muito diálogo e eu cobro muito isso do aluno.

Aqui na escola pelos alunos eu sou vista como, não digo uma megera, mas quando eles me conhecem... Porque eu espero que ele me conheça, porque todo mundo pode falar o que quiser de você. Agora você precisa ter o contato, porque eu sempre digo isso para eles: falem, quando o pai reclamar que fez isso, fez aquilo, o professor ficou bravo, diga o porquê, 'por que você não gosta da professora, você tem que dizer o por quê', eu e os porquês, 'você tem que dizer por que que não gosta da professora, porque ninguém precisa gostar de todo mundo, mas se nós estamos aqui não é por acaso, temos afinidade, então a gente tem que resolver tudo aqui'. É assim que eu vejo a justiça, olho no olho e conversar, ouvir. Aí você passa para um terceiro, quando você não tem mais condição de dar continuidade àquilo. Como já aconteceu comigo várias vezes, é muito raro eu trazer aluno para a direção, mas também não sou perfeita. Quando isso ocorre, a gente vem conversando no trajeto, aí a gente para e eu falo, 'você quer mais uma chance?', todos querem. Então eu vejo a justiça assim, todos querem uma segunda chance. E os alunos são vítimas de um sistema educacional. Esse sistema pedagógico que nós temos, pelo amor de Deus, o aluno não é respeitado. Se ele aprendeu a ler e escrever ele vai, se ele não aprendeu, ele vai também, aí ele chega nas séries subsequentes, e é marginalizado. Eu vejo assim. Olha, eu acredito que a justiça restaurativa restaura uns 90% das relações. Porque eu acredito até que se ela não restaura, ela faz com que a pessoa pelo menos pense. Hoje aqui o problema é mais o *bullying*, então eu reúno, faço o círculo conforme a capacitação. Utilizo mais a técnica do aquário, toda a sala em círculo, ficam os peixinhos no meio, e eles sabem que ninguém pode falar se não estiver naquele espírito. Isso é quando se está fazendo uma mediação de conflito, nesse caso, o *bullying*, um menino chamou o outro de catador de latinha, o menino chamou a menina disso, então eu reúno. Porque não adianta você prosseguir com o seu conteúdo, não adianta eu falar de sujeito e predicado, se ele não sabe que o sujeito é ele e que o predicado é aquilo, o que foi praticado em relação a ele ou ele praticou em relação ao outro. Eu trago muito a gramática para a vida. Os alunos que já participaram, que já passaram por esse momento, gostam muito, eles pedem, 'vamos fazer o círculo?'. Então é interessante porque você, querendo ou não, tem que ouvir o outro. Tem que ouvir a queixa. Você fala uma coisa, se o outro quer se manifestar, ergue o braço e vai lá. É demorada, mas é bem interessante. Porque nesse vai e vem, eles vão refletindo. Falando em termos de escola, para mim sempre deu certo. E aqui a gente teve muitas experiências que deram certo. Com isso você evita que esse aluno, ou esses alunos, participem do conselho da escola, por que eu acho que participar do conselho da escola já é uma coisa mais agressiva, não que seja uma coisa violenta, mas isso já é visto como justiça distributiva. Eu considero o conselho da escola como 'não teve jeito'... Mesmo assim se dá

uma chance. Mas eu acredito que 90%... Restaura. Trabalhar aqui é tudo de bom. Estou aqui nessa escola há mais de 20 anos. Eu vim do litoral de São Paulo vai fazer 26 anos em dezembro. Praticamente a vida toda. Meu filho mais novo veio para cá com quatro anos e meio, então ele é praticamente campineiro. O outro já veio mocinho. Primeiro vim com o pequeno direto para Sumaré, fiquei na casa de amigos, depois dali eu fui alugando alguma coisa aqui. Vim como assistente de diretor de escola lá na região de Campo Grande, depois fiquei na direção muitos anos, até que eu fui trabalhar na Divisão Regional. Depois vim para cá com os dois cargos que eu tinha na época, exonerei aquele de assistente, que era em comissão, assumi o de professor e fiquei até hoje. Passei um tempo também afastada da Delegacia, que era a 4ª, hoje é a Diretoria Leste, e vim para essa escola trabalhando pela manhã e pela noite. Mas naquela época eu era muito severa, mas fui aprendendo ao longo do tempo; mesmo tendo aquela vontade de melhorar, fui aos poucos. Eu apontava o aluno assim, um revólver. Um vez eu estava aqui na cantina, o menino sentado e nós estávamos indo embora e o menino não sei, fez qualquer coisa, eu estava naquela época substituindo a vice-direção, não me lembro. Aí eu fiquei brava com o menino, meu filho não falou nada. Na volta para casa, no carro, ele falou, 'mãe, eu sei que a Senhora estava certa, mas eu fiquei com dó daquele seu aluno... Mãe, ninguém desrespeita a Senhora'. Realmente, até hoje sou muito respeitada, por tudo que eu criei e por tudo que eu faço. Só que naquela época eu era mais para o lado punitivo mesmo, foi a capacitação da justiça restaurativa que me ajudou a melhorar as minhas práticas pedagógicas, eu apontava muito... Não deu outra, como o meu filho também era aluno da escola, aquela observação me fez rever minha postura... no dia seguinte eu procurei aquele menino e na frente dos outros, pedi desculpas a ele. Perdão não, porque não era o caso de perdão, mas de me desculpar. Então comecei a me corrigir. Aí com essa prática encontrei mesmo uma boa saída. Realmente restaura, porque eu estou me vendo no lugar. É diferente porque eu tenho o conhecimento, sou uma pessoa adulta, mas a gente também é um ser humano, não é? Mas nessa escola nós sempre tivemos um ambiente de trabalho muito bom, professores muito comprometidos. A gente ainda tem um clima bom aqui. As relações não são conflituosas entre nós, isso aqui nessa escola até me arrepia, chego a me emocionar. A gente tem tudo isso de bom. Meu objetivo é trazer tudo aquilo do espiritualismo, do altruísmo, para as pessoas. E dentro da minha sala eu consigo. Com todo mundo que vai tendo relacionamento você vai conseguindo. Até a minha diretora falou, 'nada acontece de ruim porque você está aqui', é assim, 24 horas em comunicação com o Todo Poderoso, porque é Nele que eu acredito, nessa força. Mas eu não vejo conflito, nem com professor, porque nós temos também professores com as suas religiões, aquelas que são mais

radicais. O messiânico é aberto, é bem esclarecido, não é uma lavagem cerebral. Então essa escola para mim é fantástica. Essa escola está envolvida com o projeto da justiça restaurativa porque foi uma das poucas escolas que deu continuidade. A gente fala para o aluno, nas reuniões, levar os pais. A nossa escola nunca foi violenta, mas nós já tivemos situações, não é? Quando nós tínhamos o supletivo noturno, chegamos a ter problemas de precisar da interferência da polícia mesmo, da ronda. Mas foram casos esporádicos e pontuais. Mas a gente não tem problema com assalto, problemas de invasões. E nós estamos em uma região de risco, a cracolândia fica aqui próxima. Mas a escola em si... os professores que vêm para cá acabam se entrosando, a gente vê de vez em quando que tem uns revoltados, mas a gente não deixa isso... Há um trabalho preventivo. Através até da nossa postura, dos que já estão também. Porque a gente conversa muito, aqui a gente tem muita liberdade; assim como eu gosto de fazer com meus alunos aqui, eles também fazem com os professores nas reuniões de ATPC. A gente sabe que não vai agradar a gregos e a troianos, mas é um ambiente saudável. É uma escola pequena. Agora, dependendo de algumas coisas que acontecem, aí o aluno às vezes não gosta, quer ir para outra escola, vai para a escola particular achando que vai esnobar. Eu mostro para eles a importância da escola pública. Mas no começo, a justiça restaurativa foi tratada assim meio que, 'ah, imagina, isso é utopia'. Mas não é não. A gente conversa muito, nessas reuniões eu gosto muito de falar, quando eles pedem ou quando eu vejo que é alguma coisa. Eu falo que tudo tem que começar dentro de casa. Qual é o nosso dentro de casa aqui? É a sala dos professores. Mas também acho que tem que ter uma coisa que um não concorde porque senão não teria nem graça, não é? Não seriam nem respeitados os pontos de vista de cada um. Mas se o colega está com algum problema, é sugerido que faça o círculo com os alunos, às vezes o professor não tem muito jeito, aí eles me chamam, mas é a diretora que vai com a supervisora. Mas o curso foi bom, não foi uma coisa que, 'ah, vou participar porque eu quero sair da escola, sair da sala de aula...', não, foi um aprendizado bom mesmo.

Entrevista: Joana

Duração: 01:01:13

Joana agendou a realização de sua entrevista comigo em um quiosque de sucos na UNICAMP, e a nossa conversa foi ótima, como também foi tranquila a sua recepção ao documento.

Eu lembro que quando eu era criança eu queria estudar, queria ser professora. Eu comecei a querer ser professora quando ajudei uma amiga que tinha dificuldade de aprender matemática e eu fiquei com dó dela, ela era mais velha do que eu e ela ia apanhar da madrasta, o pai dela era casado pela segunda vez e eu a via sofrendo. Eu gostava de matemática e falei assim: 'ah, eu vou tentar te ensinar', porque, conforme ela me explicava, eu percebia que tinha alguma coisa que ela perdia ali no meio do caminho. Eu tentei encontrar uma forma de ensinar para ela ir bem na prova de matemática. Eu fiz um esforço para tentar explicar, expliquei de vários jeitos até que uma hora ela entendeu, fez prova e passou. Em retribuição por ela não ter apanhado, ela me comprou um livrinho, 'Minha querida professora', e aquilo me marcou muito porque de alguma maneira eu a ajudei e eu senti um prazer muito grande em fazer aquilo. Eu encontrei uma maneira de ajudar alguém. O meu sonho era ser médica, mas depois com o tempo eu fui vendo que no meu percurso essa história me marcou, e eu acabei sendo professora. Tinha um policial, que todo dia de manhã quando eu atravessava a rua, falava assim, 'bom dia professora', e eu respondia para ele, 'bom dia', mas eu achava engraçado porque eu queria ser médica, mas ele me chamava de professora. Acho que essas duas histórias marcaram meu percurso. Eu escolhi fazer Filosofia porque eu comecei a ler muito e eu não queria ter patrão, naquela época a gente era meio anarquista, queria ter uma outra vida, já pensava na esquerda, eu falava assim: 'ah, para eu não ter patrão, só se eu for filósofa', achava que Filosofia não ia precisar de patrão. Mas, independentemente disso, eu sempre fui uma pessoa que procura dentro da própria Filosofia ou dentro da minha aula, ser uma pessoa calma. Antes deles inventarem a Filosofia da Afetividade. Eu sempre achei que a Filosofia, assim como Sócrates na Grécia antiga, estava relacionada à amizade, era produzida entre os companheiros, e eu sempre achei mais fácil ensinar assim. Quando há afetividade, quando há uma certa intimidade, se eu te conquisto, é mais fácil ensinar. Então eu sempre pensei assim, independente da disciplina, eu quero conquistar os meus alunos. Eu comecei a ensinar Filosofia para crianças a partir de um projeto que eu desenvolvi na escola pública que consistia na criação de um jardim. Nesse, eu queria

trabalhar conceitos, como virtude, calma, era um jardim japonês, porque eu acho que a cultura oriental tem muitos elementos para trabalhar a paz, no ocidente a gente tem a tecnologia, a gente é muito focado na razão e acaba não trabalhando esses outros aspectos. Eu já tinha tentado, aqui mesmo na escola, implementar várias vezes projetos sobre a cultura da paz, inspirada pelos desenvolvidos pela UNESCO. Eu tentei várias coisas, mas sempre foi difícil. Eu acho que por isso fiquei uns anos sem fazer projeto, nada. Teve essa possibilidade de participar do projeto da cultura da não-violência, eu tinha feito um curso uma vez, de um fim de semana, e era uma imersão na linguagem da não-violência, porque esse tema sempre me favoreceu, sempre gostei, sempre coloquei Gandhi no currículo, falava da carta do Martin Luther King, eu sempre gostei de trabalhar com eles dentro desse tema da paz, e também sobre a Filosofia. Depois que eu comecei a estudar o espiritismo, sou espírita, comecei a ter uma vontade ainda maior de falar de amor, falar de Deus, de paz... Hoje em dia a escola é laica, respeito tudo isso, mas aí o caminho era falar de paz, porque você falando de paz, está falando de amor, entrando por esses caminhos.... Quando surgiu a proposta de fazer a justiça restaurativa, eu não sabia o que era, mas como eu já tinha feito esse curso de linguagens não-violentas, eu falei: 'ah, vou ver como é que é', mas eu estava completamente desacreditada, achava que não ia... sei lá, era mais um curso, mais alguma coisa que o Estado fazia tipo meio que de conta, que ia fazer de conta, a gente ia lá fazer o curso e depois nada ia acontecer. Só que para minha surpresa, pelo menos lá na Justiça esse projeto funcionava, então tinham os resultados, tinham os trabalhos que as meninas já estavam fazendo. Porque quando a escola foi convidada a participar, eles já tinham caminhado, a gente entrou no meio do projeto, com um outro fôlego. Mas eu gostei muito. Por quê? Porque também tinha a questão de trabalhar a gente para a gente também ser mais comunicativa e menos violenta, porque tinha um processo nosso anterior e era importante saber quais as motivações que a gente tinha. Então aquilo foi meio que oxigenando. Aquilo que eu estava já desesperançosa, querendo largar tudo, achando que não tinha mais jeito, que aquela minha ideia de fazer as coisas pela paz, de não xingar, de não punir, que não era só dando advertências que as coisas iam se resolver, de repente ali eu vi que tinha uma prática e que a prática funcionava. Não era só, 'ah, é porque é ela', porque na minha escola é assim. A minha amiga que também é professora daqui brinca, 'ah, lá é assim, a pedagogia do Pinochet e a pedagogia do Freire', então ela é Pinochet e eu sou a outra, do amor, da paz, porque todo mundo sabe que eu sou da paz, que eu sou calma, mas todo mundo fala 'só você', como se fosse uma coisa assim... Só por que eu sou da paz. Mas eu acho que podiam ser todos do grupo, não precisava ser só eu. Porque eu brinco com os meus alunos, eu falo: 'vocês têm que aprender a respeitar, se eu respeito vocês, vocês também

têm que me respeitar, em nome do respeito', mas não por que eu tenho autoridade, não por que eles têm medo de mim. Porque a gente também veio dessa abertura... porque quando eu estudava ainda tinha ditadura, a gente tinha medo de perguntar qualquer coisa, eu tive muito medo, várias vezes eu nem ousei perguntar para o meu professor porque não existia diálogo dentro de sala, por mais que você quisesse. Existia diálogo assim, se você não entendesse alguma coisa, podia levantar a mão e, 'não entendi', mas não diálogo no sentido, 'ah, isso está procedendo de modo errado', imagina! Meus alunos hoje fazem coisas que se eu falasse para o meu professor a gente era expulso. A única vez que a gente tentou fazer uma pergunta lá a gente foi ameaçado de assinar um livro negro, a gente morria de medo desse livro negro. Tinha um lá na minha escola, me lembro até hoje que eu morria de medo de ter que assinar esse livro. Hoje em dia, eles não têm medo de nada. É livro negro, é livro vermelho, é livro azul, eles não estão nem aí. E na minha época a gente tinha medo dessas coisas. Então eu queria que eles tivessem uma educação na qual eles não tivessem o medo que eu tive, aquele medo... Lógico que tem uma abertura, uma amizade, mas não ao ponto de que eles não me tenham respeito. Porque eles também têm que aprender, não é porque eu sou legal que eles não têm que aprender, porque existe outro método no qual eles vão ter que entregar o trabalho. Então eu sempre procurei trabalhar nessa filosofia do diálogo e não de ser autoritária. Bom, como eu sou de São Paulo, eu tinha prestado medicina em uma faculdade lá e tinha prestado Filosofia aqui em Campinas, só que ninguém sabia, todo mundo achava que eu tinha me inscrito em Medicina, porque aqui também tinha Medicina, mas na hora 'H' eu não pus Medicina, eu pus Filosofia. Que hora mudou? Mudou porque eu tinha recebido um folheto do curso de Filosofia que ia ter aqui e que era um curso diferente, inovador, eu sou da primeira turma do curso de formação dessa faculdade. Eles falavam que iam ensinar latim e grego no curso, e eu era apaixonada por latim, eu tinha um amor por latim que eu não sei de onde veio, mas eu queria aprender latim, eu falava: 'meu Deus, nesse curso vou aprender latim!'. Uma vez um cara foi dar uma palestra lá na minha escola, aquelas coisas que aparecem em escola, de latim por dois dias, curso de teatro, e eu me apaixonei e falei: 'eu quero um dia aprender latim'. Eu sempre gostei muito de línguas e eu queria aprender, só que eu nunca tive dinheiro, mas eu gostaria, se pudesse ter feito. E aí no curso de Filosofia você tinha que escolher entre latim e grego, e eu logo fui escolher latim. E a virada foi aí porque eu passei no vestibular, na faculdade de São Paulo eu não passei por um ponto, mas passei aqui. Ah, eu fiquei super feliz! Aí que eu fui contar para minha família que eu tinha me inscrito em Filosofia. Meu pai e minha mãe ficaram felizes por eu ter passado no vestibular, fizeram uma festa, meus amigos fizeram festa. Só que no outro dia falaram assim, 'ai, você não vai para

Campinas', primeiro que eu não conhecia um cristão em Campinas, 'como é que você vai para Campinas? Não, não, você vai fazer aqui em São Paulo', todo mundo queria que eu fizesse Filosofia em São Paulo, falei, 'não, vou fazer em Campinas'. Aí no primeiro mês, como eu trabalhava com um médico de São Paulo, fisioterapeuta, ele falou assim: 'não, você vai desistir e nós vamos pagar um curso de fisioterapia para você', ele me adorava, e eu adorava fazer o que eu fazia, fazia com muito amor, mas para mim era um outro mundo, morar longe dos meus pais, ter minhas próprias coisas, ser dona do meu nariz, porque eu sempre quis cuidar do meu nariz, só que eu tinha 17 anos, não tinha nem 18 ainda, então eu tinha que levar o papel para minha mãe assinar e trazer de volta, porque eles nem quiseram vir aqui em Campinas assinar o papel, para ver se eu desistia. Mas eu peguei a assinatura deles, trouxe o papel. No primeiro mês, eu me mantive com o dinheiro que eu recebi da indenização lá do meu trabalho, aí no primeiro mês eu ia e voltava, e eles viram que eu não desisti. No segundo mês eu paguei um pensionato ali na Boaventura do Amaral, foi o primeiro lugar que eu morei. Eles viram que eu não desisti. Depois... naquela luta, eles viram que eu ia ficar mesmo, daí eles aceitaram. Eu consegui uma república, e fui ficando, daí não teve jeito. Como eu precisava de dinheiro, eu logo fui lecionar, porque eu sabia lecionar, eu já me via professora. Eu conheci um filósofo e ele perguntou: 'você quer dar aula? Eu vou largar as aulas de Sumaré', porque ele dava aula em Sumaré e em Campinas, 'mas se você for lá, melhor', porque ele era um cara preocupado, ele estava preocupado como é que ele ia deixar as pessoas. E a diretora dele amava Filosofia, porque não era toda escola que tinha Filosofia e lá tinha Filosofia da Educação. Naquela época ainda tinha Magistério, eu tinha 18 anos, e fui dar aula de Filosofia no Magistério e de Filosofia para o colegial à noite. Eu era jovem, mas adorava dar aula. E eu lembro que eu dava aula para essas gurias e ficava brava porque dava aula à noite até às 23 horas, eram dez e meia e aquela mulherada não queria saber de mais nada, pegava já o batom, começava a passar o batom, eu queria morrer, eu era bem feminista na época, eu pensava, 'não gente, não é possível'. Aí eu já fui procurar livro, fazer outras coisas, porque eu não queria que elas ficassem com a barriga no fogão, olha! E eu queria fazer alguma coisa lá. Nessa época ainda não tinha a busca de falar de paz, mas mais a coisa do feminismo, eu era bem mais engajada nessa parte de esclarecer minhas alunas, ser uma pessoa esclarecida, crítica. Depois foi mudando porque tiraram o Magistério, não tinha mais Filosofia, eu fiquei um tempão sem conseguir dar aula de Filosofia no Estado, então eu fui dar aula em faculdade. Eu dei aula quatro anos em Uberlândia no curso de Filosofia que tinha lá, um curso novo e depois voltei para o Estado, porque tentava concurso, mas não dava certo, fui professora 'U' um tempão. E nesse período que eu fiquei em Uberlândia eu já tinha essa

preocupação de trabalhar com a paz, o Brasil foi mudando, isso já foi mais ou menos em 2000, 2001. Eu era estudiosa na infância. Na escola a gente participava de uns eventos no sábado e no domingo de hastear a bandeira, de cantar, eu lembro que eu sempre queria participar. Mas na escola eu era sempre CDF, era da turma que ficava na frente e todo mundo fazia lição. Eu estudei em uma das primeiras escolas experimentais de pré-primário, antes elas não existiam, tanto é que eles tinham uns contêineres que eles fizeram porque eram aquelas as primeiras escolas pré-primárias criadas, eu sei que eu estudei nessas escolas porque eu infernizei tanto a minha mãe que eu queria estudar que ela me pôs na escola porque não aguentava mais. Isso eu não me lembro, mas minha mãe dizia que eu pegava o jornal, cortava todas as letras do jornal e colava tudo, e que meu pai achava graça. Eu fazia as cartinhas e ele levava para as amigas dele lá na indústria que ele trabalhava. Eu me lembro que eu sempre gostei de ler, de escrever, de livro, quando tinha alguma coisa na escola eu queria ganhar livro, tinha uma amiga que uma vez falou assim, 'você é louca, tanta coisa para pedir'. A gente fazia amigo secreto, ela comprou até um palhacinho para mim, ela falou, 'o quê que você quer?', eu pedi Memórias do Cárcere 1 e 2, porque eu era louca para ler esse livro e achava caro. Porque a minha família é de operários, naquela época ser operário era difícil para sustentar dois filhos, era só eu e a minha irmã, depois ainda teve a terceira. Minha mãe era bordadeira e meu pai trabalhava em indústria com eletricidade. E sempre foi difícil ter livro em casa, mas quando tinha oportunidade, eles compravam... então eu sempre pedia livro, gostava de ganhar livro. A minha vó sempre trabalhava com uma classe mais alta e eles davam livro para ela, ela sabia que eu gostava, ela trazia para mim, tinha um monte de dicionário, eu tinha mania de ler dicionário, eu me divertia com dicionário e enciclopédia, para mim era a diversão das férias. Eu lia tudo, lia tudo sobre todas as religiões, eu não sei por que eu gostava de aprender sobre as religiões, mas eu lia sobre todas. Me lembro uma vez que eu falei assim, 'gente, é tanta religião, como é que eu vou saber qual é a verdadeira?', porque essa era a minha pergunta: 'mãe e agora?'. Um dia bateram lá em casa aqueles caras, Testemunhas de Jeová, me lembro até hoje que queriam ensinar a bíblia. Aí uma moça simpática, boazinha, eu falei assim, 'ah, eu vou aprender a bíblia porque como é que eu vou saber... minha mãe fala que é uma, outra fala outra coisa...' minha mãe ia em todas as religiões. Essa moça começou a me ensinar a bíblia, estudo bíblico, e ela era uma moça muito especial, ela ajudava a ler, e como eu era criança, ela começou a ensinar algumas coisas para mim, fiquei apaixonada pela bíblia. Só que depois eu não sei a história de vida dela, nem que fim ela levou, porque quando a gente é criança... Se eu soubesse tinha pegado o telefone, porque eu tenho uma lembrança tão boa dessa moça, queria ter o telefone dela, queria saber

que fim ela levou na vida, porque ela era muito doce. Muito boazinha, um amor de pessoa, parecia um anjo. Mas depois vieram outras mulheres e elas só falavam de coisa ruim, aí eu não queria mais o estudo bíblico porque elas só falavam de diabo e eu tinha medo, não queria. Parei com o estudo bíblico. Comecei a participar do grupo de jovens lá da igreja, porque era muito forte, e foi aí que eu entrei para a política. Naquela época o grupo de jovens era muito ligado com o PT no meu bairro, que é bairro de operários, lá em São Paulo, daí a gente fundou um núcleo na igreja e fomos arrecadar dinheiro para a igreja. Eu lembro que houve até um plebiscito, foi a primeira vez que eu soube o quê que era plebiscito, como a igreja iria se chamar. Eu aprendi política na igreja, depois que aprendi política, fui expulsa da igreja por isso, porque tinha aquele movimento de libertação que depois recuou quando eles viram que estava democratizando muito. Depois eu participei de um grupo de teatro anarquista em São Paulo, de um povo que eu conhecia lá de Guarulhos. Tudo isso na adolescência. Foi a primeira vez que eu vi alguém fazer teatro xingando Deus e pensei: 'onde eu vim me meter...' porque eu tinha as minhas dúvidas, mas eu nunca briguei com Deus, assim, de xingar Deus. Mas depois passou, porque eu conheci umas pessoas maravilhosas, tinham alguns que acreditavam em Deus, era só o texto, e eu consegui separar o texto do teatro e fiquei amiga desse grupo. Depois eu saí do grupo, mas fiz alguns amigos. Quando eu comecei a fazer o primeiro ano de Filosofia, eu participei de um outro grupo de teatro, que meus amigos lá da Filosofia também gostavam de teatro, a gente montou até uma peça para crianças, sempre tive esse lado lúdico. Quando eu comecei o meu projeto, era de Filosofia para crianças, para falar de paz, para falar de amor, porque eu achava que se eu já pegasse eles adultos, eu podia falar de paz e de calma, mas se eu pegasse eles ainda na infância, seria mais fácil. E de fato era mais fácil porque o grupo que eu dei aula lá na escola, eu cheguei a dar aula para o grupo de quinta, sexta, sétima e oitava séries, só que era uma coisa que não dependia só de mim... o Governo tinha colocado oficinas de Filosofia, de Inglês, de Teatro, era um projeto super bonito, só que com o tempo, era o diretor quem decidia que oficinas ficavam... mas os alunos adoravam, eu levava um boneco para dar aula, que eu chamava de Sócrates, eles adoravam a aula com o boneco, mas mesmo assim acabou... Eu também passei por um processo, nessa época eu tive um problema de saúde e tive que me afastar por 1 ano para me tratar. Quando eu voltei, já não tinha mais o projeto de Filosofia para crianças, porque não veio uma outra pessoa tão preparada para dar aula de Filosofia para as crianças, daí ele foi diminuindo e no outro ano ele nem ofereceu a oficina de Filosofia. O diretor colocou informática no lugar e depois esse projeto na escola acabou, também porque não tinha lugar para as crianças tomarem banho, imagina, elas entravam lá sete horas da manhã e ficavam até as quatro horas

da tarde, não tinha um vestiário, não tinha nada e eles não podiam ir em casa e voltar, era direto, e a escola não tem estrutura para isso. Por isso que quando eu entrei para esse curso da justiça restaurativa, eu pensei, 'ai meu Deus, será que vai ser aquela coisa de novo?'. Por quê? Porque eu esperava que a gente ia ter condições de aplicar esse sonho, só que esse sonho é você que tem que aplicar porque você não tem estrutura... Você tem que arrumar material, era a gente que tinha que fazer vaquinha. Não era o Estado que dava. Quando eu quis fazer um jardim japonês para trabalhar esses conceitos de virtude, a gente que tinha que bolar e criar tudo, porque o Estado não dava recurso para você trabalhar. Tanto é que nem vingou nessa escola. Eu tive Filosofia no colegial só, o meu professor de OSPB, falavam que ele era meio louco, coitado. Eu acho que ele foi torturado, não sei, ele nunca chegou a falar muito sobre isso, mas de vez em quando a gente conversava e às vezes ele falava alguma coisa para mim em separado sobre política, mas na aula ele não falava não, ele tinha que seguir aquele 'script', mas a gente conversava um pouco fora da sala de aula e ele conversava sobre política comigo, porque eu era uma das poucas que tinha interesse. Sempre tive interesse em ditadura, eu achava injusto as pessoas, os jovens que morreram. Achava injusto, falava, 'tanta gente jovem que morreu, foi torturada', para a gente ainda ser tão consumista... Eu não achava isso certo. Falava, 'a gente consome carro, vai no shopping, feliz e contente', eu achava um absurdo porque tantas pessoas morreram e a gente se divertindo no shopping, eu achava que não batiam essas coisas. Até hoje acho que não bate muito. Quando eu fui dar aula na Faculdade de Direito em um município aqui próximo, eu dei aula 2, 3 anos de Filosofia do Direito, com mais subsídios. Dentro da própria Filosofia do Direito, eu percebi que eles não sabiam nada de nazismo, nunca ninguém sabe muita coisa do que foi o nazismo mesmo, do que foram os sistemas totalitários, e isso me espantava, essa geração não ter muita informação sobre isso. Aí eu falei assim, 'o quê que eu posso fazer? Eles não têm, eu que tenho que dar', porque isso é uma coisa da minha geração, a bomba atômica, que ninguém sabe muito as consequências da guerra de Hiroshima, na cabeça deles não têm, e isso é uma coisa que me preocupa. Então eu bolei um curso em Paulínia em que eu mostrava um filme muito interessante que se chama 'Arquitetura da Destruição', que fala sobre a propaganda do nazismo. Esse filme mostra Hitler, o racismo, o antissemitismo, tal... E eu mostrava o filme e depois começava a falar sobre o quê que eram os direitos humanos, por que que no Brasil tem uma mania de se falar de direitos humanos e só se fala do sistema carcerário, não é? E todo mundo só mete o pau nos direitos humanos. É super reacionário o negócio, porque como eles mataram e roubaram, eles não têm direito a nada. E eu tentava mostrar para eles que não era bem assim, que tem esse lado do sistema carcerário, mas os direitos humanos são uma coisa

muito maior. Eu gosto muito da Hannah Arendt, ela era filósofa, foi perseguida pelo nazismo, porque ela era judia, foi morar nos Estados Unidos, então eu mostrava para eles que a gente tem que ter a liberdade de poder pensar e não ser morto porque a gente pensa diferente. Para mim, direitos humanos têm a ver com isso. Um quer ser espírita, outro quer ser do candomblé, que nem agora a menina que levou a pedrada lá porque é do candomblé, então você já vê uma intolerância muito grande e eu vejo que essa intolerância só aumenta. A gente está evoluindo na tecnologia, mas a gente não está evoluindo na nossa tolerância. E a Filosofia trabalha muito com o conceito de tolerância, de calma, de você resgatar esses valores. Então o quê que eu fazia com eles, eu mostrava esse lado e tentava resgatar o porquê que eram importantes os direitos humanos. Que o direito humano, eu brincava assim com eles, 'até no hospital, você vai no hospital, tem que ser tratado como ser humano, então a gente ser mal tratado já está violentando os nossos direitos humanos', ou seja, se você não tem direito à saúde, à casa, à liberdade, então já está sendo desrespeitado, esse direito, nosso direito à habitação, uma série de coisas. Eu comecei a mostrar para eles que a questão do direito humano não era só a questão do sistema carcerário. É da própria identidade, porque eu acho que você só vai lutar pela sua... era uma coisa que eu explicava para eles, você precisa ter uma identidade, se você tem uma identidade você luta pelos seus direitos, se você não sabe quem você é, você não vai lutar pelos seus direitos, isso é uma coisa bem filosófica. Nessa busca da sua identidade você pode ser um negro, pode ser um japonês, não interessa, pode ser um morador de rua, mas quando você tem consciência de quem você é, você luta pelo seu papel. Eu fui estudar na Europa, fiz um curso de Filosofia Antiga na Sorbonne, e o fato de você estudar fora, isso também te agrega coisas, acho que a principal é uma coisa que eu sinto que no Brasil a gente nunca teve: paz, paz para estudar. Quando eu estive na Europa você tinha paz para estudar. Porque era assim, você ia comprar um suco de abacate, hoje eu paguei dois reais, daqui a dois anos, o mesmo suco de abacate vai ser dois reais. Aqui não, o suco de abacate custa dois reais, a gente não sabe se daqui a cinco dias vai custar dez reais, isso causa tensão. Você não sabe se amanhã você vai conseguir comprar o seu suco de abacate. Isso também foi me lapidando, dar aula nesse curso de Direito. E depois sempre tinha o feedback dos alunos, vários vieram me agradecer porque eles não sabiam sobre o totalitarismo, porque era uma coisa que eu sempre buscava no meu curso, ajudava a trazer eles para o lado humano. Tinha um cara que era policial, também discutia muito comigo, e eu tentava mostrar a engrenagem na qual eles estavam, o próprio sistema político, que a gente está dentro de uma engrenagem, a gente tem que ter noção. Eu tenho a noção que eu estou dentro do sistema, que eu participo de um sistema, mas eu não preciso concordar com esse sistema, eu posso separar as duas coisas. Mas

eu acho que a gente tem que ter a consciência, se você tem uma identidade você tem uma consciência... eu acho isso muito importante, aprender Filosofia é, primeiro, essa identidade, eu sempre tento mostrar para eles que eles são alguém, você ser um ser humano já é ser alguém e daí eles podem depois buscar as escolhas deles. Eu sempre preguei para eles o quê que é justiça, desde o mundo antigo até hoje, porque vai mudando, tem a justiça no mundo antigo, com o tempo essas noções foram mudando, com o contrato social, com o capital não é bem assim. Que nem outro dia eu brinquei com eles, 'ah, então vamos distribuir o chocolate', eles, 'não, se alguém não gostar já come tudo e fica feliz', eles já pensam assim, 'ah, melhor que um não goste porque vai sobrar mais para quem gosta'. Então isso já é um procedimento: eu pego da Filosofia alguns conceitos e tento mostrar para eles como é que foi evoluindo. Eu acho que é o meu lado político, porque eu não vejo só a politicagem, eu acho que a gente é um ser social e político, nesse ponto eu sou bem aristotélica. E a questão das injustiças é: se você acredita em sonhos, se você acredita em uma ideologia, ou se você acredita em um bem, você tem que lutar. Se não existe quem lute pelo bem, não vão existir nunca os direitos. Isso são conquistas que a gente tem. E quando eu estive na Europa, na França principalmente, você vê bem isso. Qualquer francês com quem você conversar, pode ser um lixeiro, pode ser o professor da Sorbonne, ele tem consciência de que ele tem direitos. Você não pode massacrar um cara porque ele é lixeiro, ou por que ele é um padeiro, ele vai falar assim para você, 'eu sou um cidadão francês antes de qualquer coisa'. Eu acho que é isso que falta um pouco para nós brasileiros, essa consciência de que antes de qualquer coisa... a gente é um ser humano. E se eu sou um ser humano, eu tenho uma série de direitos, porque eu sou um ser humano, não interessa se eu tenho dinheiro, se eu não tenho, se eu tenho propriedade, ou não. Nesse ponto eu sou anarquista, porque eu acho que o problema no mundo é a propriedade privada, porque se ninguém fosse dono de nada, a não ser do seu próprio corpo, enquanto ele for seu, porque depois ele também não é da gente, aí não teria briga. Nesse ponto eu sou idealista... o próprio Rousseau fala que a briga começou quando alguém disse assim, 'isso aqui é meu', então daí que veio o contrato social... porque eu falo assim, 'então tá, quem dá o direito para o homem pegar e dividir a terra e vender um papel e falar que agora é seu?'. Eu penso que ninguém tem o direito... eu sou nesse ponto indígena, ninguém tem direito de pegar a terra, dividir e fazer isso que a gente está fazendo, destruindo o planeta, a gente não tem o direito de destruir o planeta. Eu acho que eu tenho que lutar, mostrar para os meus alunos, trazer consciência para eles, que a água é de Deus, da natureza, existe uma coisa maior... Que eu tenho que respeitar a água, que eu tenho que respeitar a floresta, que eu tenho que respeitar os animais. Eu falo para eles que isso tudo são direitos, assim como os direitos humanos existem para os homens, ele

deve existir para as plantas, para o planeta e para os animais. Na minha concepção é assim, aí sim você está respeitando. A gente inventou um jeito de dividir a terra, mas isso não é verdadeiro para mim. E o sistema capitalista trabalha com essas ideologias, essas ideias. Mas a gente não é dono, a gente não pode destruir. Só por que eu tenho dinheiro, eu posso ir lá destruir a Mata Atlântica? Só por que eu tenho um bilhão de dólares? Gente, espera aí! E eu acho que isso tem a ver com os direitos humanos, com injustiça, com trazer consciência para eles, porque é tudo meio misturado, falar de paz, falar de amor, mas é falar também desses problemas que eles vão enfrentar. Talvez eu ache tudo isso porque eu sempre li muito o Ignácio de Loyola Brandão. Eu o li em uma época que ele nem era tão famoso ainda. Ele escreveu aquele livro 'Não verás país nenhum'. Ele foi um dos primeiros brasileiros a escrever sobre o respeito à terra, não é? A terra, a ecologia, sabe? E isso sempre me tocou porque São Francisco de Assis também já falava da natureza, os próprios índios... A própria Filosofia. No curso de Filosofia Antiga são coisas preocupantes a justiça, a ética, a gente ser pessoa de bem. E segundo a Filosofia Antiga, você deve ensinar, porque esses valores não vão brotar, essa é uma concepção moderna achar que as pessoas nascem sabendo, não é? Mas elas não nascem sabendo. Tanto é que a gente está vendo tanta atrocidade, cada vez mais. Então a gente tem que de alguma maneira aprender, ter bons exemplos, porque isso também é uma coisa que está morrendo, ter esses bons exemplos, eu brinco com os meus alunos, a gente tem os anti-heróis hoje vigorando, você vai ver as novelas, na minha época era a mocinha a heroína, hoje são as bandidas as heroínas, eu quero morrer! Mas eu discuto, converso com eles, porque é uma imposição também, está agradando alguém, não é? E tem o poder, não é? Eu acho que eu sou contra o poder. Esse poder que é só egoísta. Eu acho que a minha noção de injustiça vem daí... mas eu não sou contra rico, e nem sou uma esquerdista que acredita que tem que ter revolução, sou contra a revolução, assim, pegar em armas, eu nunca gostei dessa parte, mas eu acho que todos têm que ter o direito de estudar. Eu diria que hoje ser de esquerda para mim é você lutar pelas minorias que ainda existem. Mulheres que ainda são maltratadas, pessoas que ganham mal, que tem uma injustiça no sistema capitalista, então, para mim ser de esquerda é você pelo menos lutar contra o neoliberalismo, porque eu não sou a favor do neoliberalismo, mas não que eu seja contra o dinheiro, mas eu queria inventar um outro sistema que não precisasse de dinheiro, mas se não é possível, porque muita gente afirma que não é possível, não sei; eu sou mais a favor do sistema de trocas, eu acredito em outras economias, economia solidária, estou sempre lendo coisas sobre esses movimentos, de ter um sistema solidário, tem uma contracorrente, bem menor, mas tem. Para mim ser de esquerda é isso, é você lutar pelo bem. Porque esquerda hoje o pessoal fala, 'ah, mas será que

quem está no país é esquerda?' Não é essa esquerda. Por isso que eu falo que tem política e politicagem. Porque pessoas desonestas existem na humanidade, independentemente de ser esquerda ou direita, os reis e rainhas tinham os bons e os maus também, nesse sistema que a gente inventou da república também tem os bons e os maus... porque todo mundo erra, mas a gente tem que cometer menos injustiças, tem muitos países que vivem sem tantas injustiças, países pequenos, na Europa tem países que são mais igualitários, não tem tanta diferença entre o rico e o pobre, porque aqui nós temos muita diferença, injustiça, enquanto um tem dez prédios de 50 andares, outro mora debaixo da ponte. E aqui é muita gente assim, não é um só. Isso eu acho uma injustiça, outra coisa que eu também acho injustiça é a corrupção no nosso país. Essa Petrobrás, lavagem de dinheiro, acho injustiça, acho ruim. Mas o que nós vamos fazer, não é? É acreditar que pode mudar, mas como, não sei também. Mas eu tento fazer com que meus alunos de algum jeito não percam a esperança. Porque a gente tem que continuar nesse barco, e o nosso barco é o Brasil. Eu não sou também de falar que sou contra o Brasil, eu acho que a gente tem que ser a favor do Brasil. A gente mora nesse país, é um país que tem tantas belezas e a gente tem que cuidar do nosso país. Então eu procuro passar um pouco isso, essa coisa que o próprio Sérgio Buarque de Holanda sempre falou que o Brasil é um país cordial, que o brasileiro é gentil, a gente está perdendo isso também, a gente não pode se perder, perder o caipira. Eu acho que o Brasil tem tantas características boas ainda, não é? Eu vim morar em Campinas também por isso, eu fugi de São Paulo. São Paulo é uma cidade selvagem e aqui eu achei mais fácil viver. Também acho injusto essa vida que a pessoa não tem tempo para parar e olhar no olho de um, do outro, conversar alguma coisa. Eu falo isso para os meus alunos, onde eles querem estar. Hoje mesmo eu vi uma reportagem da revista com alguma pergunta do tipo: 'onde a gente vai parar?' O que a gente vai fazer com o nosso dinheiro? O que nós vamos fazer com o nosso salário, você ganha, ganha, ganha, e depois? Você nem olha no olho do seu filho, você nem conta uma história, porque antigamente brincava na calçada, na minha época, e hoje, as pessoas brincam na calçada com os seus filhos? Hoje em dia o pai mal tem tempo de dar um beijo no filho porque tem que trabalhar, trabalhar. Hoje em dia o celular, o 'whatsapp', 'Facebook', fica todo mundo brigando um com o outro, 'sai do 'whatsapp', sai do 'Facebook', então... é tudo isso que eu tento discutir com os meus alunos. Eu vi aluno, gurizada que não quer mais olhar para você, põe um boné e fica dormindo em sala de aula, porque ele passa a madrugada jogando. Essas são coisas que me tocam e eu tento procurar a mãe: 'sabe o que seu filho está fazendo de madrugada?' Porque tem certas coisas que não depende da professora, é da casa da pessoa. Essas coisas me chocam, eu penso, repenso... Eu acho que isso tudo dentro desse movimento da justiça

restaurativa faz sentido, porque eles se tratam entre eles, os alunos, com muita violência, com bastante violência. Eles se batem muito, 'ah, não dona, mas nós estamos brincando, a gente está se amando', isso para mim é muito estranho. Isso tem bastante. E olha que eu nem trabalho com escola muito de periferia, que eu sei que tem lugares que são bem piores. Mas eles se estapeiam muito, se batem muito. E esse curso ajudou nisso. Hoje em dia eu percebo que as relações na escola são mais justas hoje para os alunos, a gente está em um momento em que os alunos hoje tem mais direitos e é mais justo para eles, do que em relação ao professor, o professor está muito massacrado. Ele é muito massacrado pelo pai do aluno, porque, 'meu filho é bonzinho, não fez nada', ele é cobrado pelo diretor da escola, se alguma coisa não dá certo na aprendizagem a culpa é do professor, em todas essas instâncias a culpa é sempre do professor. É sempre assim, ou professor ganha mal, que é verdade isso, ou professor não é formado, que não é verdade, que muitos professores estão bem preparados, hoje cada vez mais preparados. A gente quer dar aula, a gente quer ensinar, mas muitas vezes os alunos que não querem nos ouvir. E a escola, o ambiente escolar, ele é defasado em relação à modernidade, a gente está com lousa, giz e a nossa voz, quando muitos tem essas coisas tecnológicas; mas não dá para falar que é tecnológico porque não tem nenhuma tecnologia em todas as salas de aula, no Estado de São Paulo inteiro! A gente tem 1 DVD, 1 televisão. Espera aí: nós somos 50 professores. Então é mentira que tem tecnologia, tem uma sala de computador, mas nós somos 300 alunos, se todo mundo resolver usar computador não dá, é rodízio, tudo é rodízio, não tem lousa digital, eles anunciam lousa digital, mas na nossa escola não tem lousa digital. Você fala em DVD, você pode ter uma aula mais tecnológica, tá, mas para isso todo mundo tinha que ter um laptop. O laptop do professor também não chegou, ficou parado em algum lugar, então é complicado. Eu sinto que essas relações são cada vez mais de muita cobrança para o professor, tudo é culpa do professor, se o aluno não aprende, você tem que fazer um relatório, sempre mais relatório, ou você tem que se informar mais, você tem que estudar mais, sendo que às vezes não é só a gente, tem que ter o interesse, o aluno está desinteressado. Por quê? Porque a escola é feia, a escola não tem nada de animado, o que é animado é encontrar os meus colegas, todos chegam para conversar, parece que você está em um bar. Então você tem que ir lá e conquistar aquele cara para ele te ouvir, e isso demanda tempo... se você não tiver lá com os seus recursos, você não vai chamar atenção... e é aquela história tudo é 'dono' ou 'dona' para eles, 'entrou a dona tal', 'a dona de Química, a dona não sei o quê'. Por isso que eu brinco, eu gosto que falem o meu nome porque eles guardam, todo dia eles falam, 'mas por que que a Senhora escreve o seu nome todo dia na lousa?', eu falei, 'porque todo dia eu escrevo para vocês não me chamarem de dona, eu não

sou dona de nada, eu não sou dona nem deste corpo que a terra há de comer', aí eles falam, 'ai, a senhora é trágica', eu falo, 'não, mas é verdade, nem do nosso corpo, você pode doar o seu corpo quando morrer'. Daí eles falam que eu sou biruta. Mas eu escrevo meu nome que é para eles guardarem, dona de Filosofia, tudo bem, dona de Filosofia ainda passa, mas professora, senão, não olho, mas normalmente eles me chamam pelo nome, mas é uma exigência. Mas eu também os trato pelo nome, sempre fui assim, nunca fiz chamada só de número, eu posso estar atrasada, eu sempre chamo todos pelo nome, normalmente eu sei o primeiro nome e o último nome deles. Como eu estou aqui na escola há dez anos, eu conheço a maioria deles, aí quando entra um novo com o tempo eu vou aprendendo. Eu acho isso muito importante, a gente não é só um número, não é? Eu também não gosto quando alguém me trata só como um número, então, por que que eu vou tratar eles assim? Acho que tudo começa assim, o que você não gosta, você não faz, para mim é um pouco isso. E eu acho que o curso da justiça restaurativa trouxe mesmo essa coisa de resolver conflitos através de outros sistemas, isso é uma coisa que sempre me interessou. Porque se você for ver, o adolescente, às vezes, ele é muito mais autoritário do que a gente mesmo, eu já fiz perguntas de plebiscito, se é a favor de linchamento, e você fica surpresa de ver, dependendo do caso... eles querem linchar mesmo as pessoas, e fazer a justiça pelas próprias mãos também não é o caminho, não é? Porque, quem somos nós?! Como no caso daquela moça que era bruxa, mataram a moça e ela era inocente, quantos casos não acontecem assim... Então a gente também não pode fazer justiça pelas próprias mãos, a gente tem que respeitar. Você também tem que mostrar tudo isso, você tem que mostrar que tem que ter justiça, tem que ser do bem, mas não com violência. E junto tomar atitude, porque o legal da justiça restaurativa é essa questão da gente achar uma solução junto e propor algo para essa pessoa ser resgatada também, porque muitas vezes a gente não é resgatado, não é porque eu fiz uma coisa errada que eu vou ser errado. Eu acho que por isso que é importante a consciência, a identidade, ter a consciência deles. Ou ter sua religião, ou não, mas algum princípio, alguma ideologia tem que ter, a gente sempre tem, nem que seja do neoliberalismo, mas tem. Só que eu tento mostrar para eles que eles têm uma, porque às vezes você não quer admitir que você tem uma ideologia, mas em alguma a gente está inserida, não existe não fazer nada. Então é complicado. Mas eles têm que ter consciência porque a gente vive nesse mundo. E eu acho que tem que trazer consciência, sou sempre a favor desse lado. Eu gosto de sonhar, gosto de ser idealista, mas eu acho que as pessoas também tem que saber o que pode acontecer, que a gente tem responsabilidade nesse mundo. Eu acho importante.

Entrevista: Suzana

Duração: 00:31:00

Suzana foi a última professora que entrevistei: recebeu-me com um abraço e um sorriso largo nos lábios, contou-me sua trajetória e despediu-se com outro abraço. Sua recepção ao texto final também foi muito tranquila.

Eu nasci aqui em Campinas. Na infância eu vim morar aqui na região. Eu morei desde criança no bairro, então eu acompanhei seu crescimento. A minha mãe era líder comunitária, tanto a minha mãe, quanto o meu pai. Tem uma professora que escreveu um livro que conta esse trabalho da minha mãe, ela, inclusive, foi uma das fundadoras dessa escola. E na minha adolescência eu dava aula no Mobral em casa, eu moro duas ruas acima da favela, então eu vi a favela do bairro ser formada. E eu sempre achei muito interessante o trabalho da minha mãe e do meu pai. Daí com dez anos assim, eu lembro que eu me sentia, me achava o máximo. Tanto que eu sempre participei dessa questão da formação do bairro, eu vi o bairro sendo formado, sendo asfaltado, a avenida do bairro sendo construída, ia brincar nos tratores, era o máximo ver os tratores, era como se fosse a história dos *Transformers* na nossa época. E eu sempre gostei disso. Aí eu optei por fazer Filosofia. Fiz Filosofia. E, antes disso, eu fiz magistério e lecionei como professora eventual em uma escola que funcionava lá na favela. Mas a área lá era da Prefeitura e foi desapropriada mesmo. Eu trabalhava lá em 1985, 86, e nessa época eu tinha feito o Ensino Médio e depois eu voltei e fiz o Magistério. Mas eu queria experiência em sala de aula. Aí o quê que eu fiz, a escola veio para cá por causa da área, ganhou o terreno e construiu a escola. Nesse meio tempo eu fui fazer minha faculdade, eu era atleta, um monte de coisa. Daí eu engravidei da minha filha, e eu precisava estar perto de casa. Então eu voltei para a sala com dez aulas, eu tinha quatro aulas à noite e seis aulas no período da manhã, que ela era nenezinha. Fui pegando gosto por essa escola, eu fui descobrindo as pessoas, o local que eu moro, os alunos, falei: 'quer saber? Aqui que eu quero ficar'. Mas era muito engraçado porque tinha uma quarta série e a própria professora na época não conseguia liderar a sala, eles ligavam na minha casa, 'você vem dar aula hoje?', 'vou'. Lá ia eu dar aula como eventual para a quarta série. E eu me apaixonei pela educação, achava assim, o máximo. Eu comecei lecionando no Dic IV, que é uma história de vida também, lá eu lecionava à noite e os alunos me acompanhavam até o ponto de ônibus e me ensinavam como usar o relógio para eu não ser roubada, eu achava aquilo ali o máximo! Como eu pegava no final de semana, nós íamos para o bairro, na casa dos alunos. E eu sempre gostei desse

trabalho que eu faço, de conversar com o aluno, tanto que a minha fama é de ser a professora mais chata da escola, mas eu sou a professora mais legal da escola. Dá para entender isso, não é? É por que eu penso que para avaliar o aluno você precisa saber do histórico do aluno e não por eu morar na comunidade, por eu conhecer as famílias, mas conhecer o aluno. Muita coisa da história de vida do aluno os pais não conhecem. E eu nunca quis atender os pais sem o aluno junto, porque é muito fácil você enquanto professora, contar a minha versão do que aconteceu. E eu fui me apaixonando cada vez mais pelo meu trabalho, cada vez mais pela luta de classe dentro do bairro, aquela coisa de ver asfalto passar, era muito legal... E ver as pessoas crescendo, você participar da história das pessoas, então eu falei, 'ah, quer saber, vou ser professor mediador'. E a diretora anterior, uma coordenadora que nós tivemos, ela é da Diretoria de Ensino. E ela mesmo falava para mim, 'Vai ser mediadora', falei: 'vou ver qual que é essa, vai'. E resolvi ser mediadora. Fui fazer curso da cultura restaurativa, mas a cultura restaurativa teve uma rejeição muito grande aqui na escola, a princípio por causa da maneira como ela foi conduzida. Tanto que foi feita a tentativa de fazer uma intervenção e a intervenção deu errado. E o que os professores davam como exemplo de vida, foi usado na dinâmica e expôs alguns professores. Então a coordenação, a direção, pediram para que não fosse feita mais nenhuma intervenção dentro da escola, que os professores não aceitaram. Por um outro lado, os professores, de uma maneira geral, já têm essa prática da cultura restaurativa no dia a dia. Porém, até o círculo chegar a acontecer... Mas não existe aquele trabalho direito, dizer o que foi que te levou a fazer isso, o porquê você fez isso, como você se sentiu. Então acho que esse trabalho ficou mesmo resguardado para a mediação escolar. E eu faço, é muito legal porque você vê o aluno pedindo desculpa, hoje você não precisa fazer ocorrência. Hoje mesmo nós tivemos um exemplo, um aluno cismou que a vice-diretora pega no pé dele, 'então vamos lá conversar com ela', foi uma conversa muito bacana. Eu sinto que eles crescem com isso, não é aquela coisa de passar a mão, 'ai, o aluno'. Não, não é por aí, existem limites, existem regras, existe um código escolar, não é? Mas o fato do aluno aprender a conversar, a se colocar no lugar do outro, isso é muito bom. Os pais chegam aqui armados. Esses dias atendi um pai muito engraçado, ele é do tamanho do batente dessa porta, negro, forte, falou: 'estou de saco cheio dessa escola, meu filho está no primeiro ano, meu filho não lê, não escreve, porque essa escola não ensinou nada'. Eu sentada aqui, aquele gigante ali parado... Eu disse 'olha, o Senhor pode se sentar?', 'não', eu falei, 'olha, alguma vez o Senhor conversou comigo?', aí ele parou e ficou olhando para a minha cara, 'então o Senhor sente e nós vamos conversar'. Sabe, ele mudou a postura dele da água para o vinho, tanto que a primeira vez que ele veio aqui, que o filho trouxe um canivete para a escola,

estava ameaçando todo mundo, eu já sabia quem era o pai, a supervisora falou: ‘chama a polícia porque o pai vai pegar pesado, pelo menos para a ronda escolar estar na escola no horário que o pai falou que vem’. E foi tiro e queda, ele chegou, ‘não, porque eu sou o bambambã, isso e aquilo’. Aí a polícia chegou assim para, entre aspas, fazer a ronda escolar, aí ele já baixou a bola. Depois, na terceira vez que ele veio, ele era assim, o pai amigo da escola, precisa ver que legal que é atender esse pai hoje, de perguntar para ele: ‘E se você estivesse no nosso lugar?’. E o filho dele tem problema neurológico e mudou muito a relação dele com a escola. Outros pais que viam a escola com maus olhos, alunos que não entendiam a dinâmica da escola, sabe? É muito bom, muito bom. A direção, a coordenação, essa preocupação pedagógica, a direção com essa preocupação disciplinar, vem aqui. Tem uma funcionária que ela é mais velha na escola, ela fala assim, ‘vamos lá para você passar a mão na cabeça deles’, falo, ‘não, não é passar a mão na cabeça, tanto que quando você se vê em apuros você manda aluno’. Para você ter uma ideia, essa montanha de pastas aqui, é das férias para cá. Se você pega, você vê: ‘providência tomada’. E sem ocorrência. A maioria é conversa e orientação ao aluno. Um caso ou outro de suspensão. E eu vejo que diminuiu muito a agressividade na escola, o compromisso com a frequência, eu acho que melhorou muito, muito. E a prática restaurativa que leva a isso. É a conversa, o acolhimento, é se colocar no lugar do outro, é chegar e chamar a direção, chamar o filho, mostrar que existem limites, que não é passar a mão na cabeça não, é um trabalho assim que é muito bom. Quando eu me tornei mãe, aí que eu abracei realmente a causa... Minha filha estuda em escola pública e eu parto do princípio que a minha filha não é melhor que ninguém, e eu quero que ela tenha um professor que cobre tal qual eu cobro desses alunos. E quando ela nasceu para mim foi o ponto de partida para eu falar, ‘não, eu tenho que ensinar a buscar mudanças, a buscar uma transformação’. E eu acredito que a cultura restaurativa proporciona isso. Olha, na minha história de vida, mesmo não tendo Estatuto da Criança e do Adolescente, nada disso, os meus pais na minha infância sempre me ensinaram muito a respeitar o outro, sempre, a se colocar no lugar do outro, o que você fizer hoje você vai colher amanhã, eu fui educada nessa filosofia. Seis irmãos, em um período em que... teve um período da minha adolescência que meu pai ficou desempregado e nós estudávamos no centro da cidade, quem estudava de manhã ia a pé, para deixar uma passagem para quem estudava à tarde poder ir e voltar de ônibus. Então meu pai e minha mãe ensinaram para a gente esse processo, ‘você gostaria que fizessem isso com você? Olha, a nossa casa começou assim, olha como a nossa casa está hoje. Por quê? Por causa do trabalho. Agora é um momento de dificuldade da família. Por quê? Porque mamãe não pode trabalhar porque vocês são pequenos ainda’. Então a minha mãe

sentava conosco e fazia a tarefa junto, minha mãe me ensinou a pintar, acompanhava todas as reuniões de pais, tanto que nós somos em seis irmãos, todos têm o seu primeiro caderno, é muito legal, e nós nos lembramos até hoje da cartilha Caminho Suave, a minha mãe tomando a lição. Esse gosto pela leitura... Aniversário? Minha família era pobre, ganhávamos livro, assinatura de revista. É muito legal. Nossa, a história de vida que os meus pais nos ensinaram é muito bonita. Tanto que faz pouco tempo que minha mãe faleceu e se você vê a união dos irmãos é um negócio, todo mundo fica, 'mas como isso?', é por que nós aprendemos assim. Então eu vejo que essa questão do restaurar é realmente uma cultura, é uma coisa assim, tudo aquilo que você cria, tudo aquilo que você acrescenta no meio em que você vive. Então, eu acredito que a cultura restaurativa e os direitos humanos têm que começar desde a família, a família tem que se situar no tempo e no espaço, para ela poder fazer uso dos direitos humanos e da cultura restaurativa. É no que eu acredito e é o que eu quero ensinar para minha filha. Todos os alunos que passam por aqui, 'não, tem que fazer isso assim, assim e assado', e eu cobro, eu chamo os pais, eu quero ver acontecendo. Eu deixo claro para algumas mães, 'olha você é mãe, você não é uma adolescente, você não tem que disputar corpo bonito com sua filha, agora é o momento da sua filha na sua vida'. Eu acredito nisso sabe? De, 'olha, vamos resgatar a família'. Então eu acho que é muito importante isso, você enxergar, 'olha, você pode se colocar no meu lugar e eu posso me colocar no seu lugar'. As relações não são justas, a justiça existe, porém, ela é morosa. Por que que ela é morosa? É o próprio processo político, a deseducação política do indivíduo que faz com que esses direitos humanos não sejam cumpridos. Então eu acredito que a falta de educação, esse desinvestimento na educação é porque é muito mais fácil você construir presídios do que escola, não é? Quando você não proporciona isso, como é que você vai falar que a educação, a justiça existe? Que justiça é essa que enfia um adolescente em uma Fundação Casa, como é que esse indivíduo vai se recuperar fazendo artesanato, sabonete, costurando bola? Dar curso, curso técnico para esse indivíduo, ensina informática, ensina idioma, ensina uma profissão decente, que ele saia dali, que ele não passe pelo processo de discriminação para arrumar emprego. Aí sim recupera, aí recupera, caso contrário não recupera. Então a justiça existe, sim, mas a aplicabilidade dessa justiça é falha, quem tem dinheiro compra a justiça. Você vê casos e casos de indivíduos que foram presos inocentemente. E para provar que é inocente? Não é? Quem é o delegado, quem é o promotor, quem é o juiz, que interesse ele tem naquilo que ele faz? Eu acho que enquanto esse fato não mudar... Do mesmo modo eu vejo que as relações na escola não são justas. Por quê? Porque eu acho que desde a relação professor/aluno, quando o professor usa do poder, 'eu tenho a caneta em minhas mãos, sou eu quem te avalio', é injusto. Eu fui uma aluna

terrível, eu era muito arteira, mas minha mãe e meu pai sempre ensinaram: ‘estude e respeite’, sempre. Então eu sempre fui muito crítica e eu gostaria que os meus alunos fossem críticos. Então eu falo sempre para eles, ‘vocês têm o direito de falarem o que vocês quiserem desde que vocês não faltem respeito... olha, vocês podem erguer a mão, ‘professora, sua aula não está legal, eu acordei seis horas da manhã, tomei um banho, me troquei, vim para a escola porque eu quero aprender’’. Você já pensou um aluno falando isso para um professor? Até mesmo a direção, coordenação, muitas vezes eu vejo que existe um lado pessoal na resolução dos problemas, aí eu falo: ‘olha, vamos conversar’, aí eu procuro quem é mais humano, quem tem mais poder do que eu para ir lá, ‘olha, está errado isso, está errado aquilo’. Então as relações em si não são humanas 100%. Assim, não é igual a nossa relação de família... não, eu acho que não, não é não. Às vezes até mesmo eu estou com a minha filha, ela vem, ‘filha é assim, assim’. Por quê? Porque é o poder, é o poder de mãe, ‘vai dormir agora’, ‘ah, mas é sexta-feira, sábado não tem aula’, então não tem por que isso, ‘não filha, hoje você pode’, tudo é negociável. Eu não vejo que exista justiça 100% não, não tem em nenhuma relação. A justiça restaurativa, dentro de um trabalho contínuo, restaura as relações sim, mas dentro de um trabalho contínuo. Vamos supor, eu estou na mediação, eu deixo a mediação, o professor mediador que vier, ele vai dar continuidade ao meu trabalho? Não que o meu trabalho seja o melhor do mundo, muito pelo contrário, tem ‘N’ falhas, mas o que é bom tem que ser aproveitado e levado adiante. É como administrar uma cidade, entra um prefeito, ‘ah, não, o que estava era do PT, eu sou PSDB, porque o que é do PT não serve’, não, não é assim. Nessa administração o que é bom? O círculo restaurativo é bom, funciona? É bom e funciona. Então vamos mantê-lo. Então o círculo restaurativo, a cultura restaurativa é algo assim a longo prazo, é algo a ser implantado, é um novo comportamento, uma nova maneira de pensar e de agir. Tem como? Tem, tem como. Vamos fazer com que a coisa seja aplicada. Eu recebo um número significativo de situações para fazer a mediação que poderiam ser resolvidas em sala. Sim. Sim. Porque às vezes o estresse do professor, porque ele tem um número muito grande de alunos, trabalhar com 35, 40 alunos em sala de aula. Às vezes manda, ‘ah, estava jogando papel’, espera aí, jogando papel eu resolvo na minha sala de aula, eu não mando para a direção. Até mesmo quando eu estava em sala de aula, agora eu estou na mediação, aluno brigava, xingava, ‘ah, você quer descer? Então você vai ficar’, ‘ah, porque eu sou filha de não sei das quantas’, eu ficava olhando para a carinha da filha de não sei das quantas, ‘já que você me mandou tomar naquele lugar, você vai ficar olhando para mim até terminar a aula aí, você vai pensar até o final da aula se eu mereço ou não que eu vá tomar no lugar’. Porque eu acho que a direção da escola tem outras preocupações, existem casos e casos para você mandar

para a direção, aqueles casos graves que vêm para a direção, o professor tem que ter a administração da sala de aula dele. E eu não vejo isso. Não. Eu acho que a situação, a política educacional não proporciona. Se nós tivéssemos uma sala de aula... você vai na sala de aula, qual é a composição física de sala de aula? Carteira, armário, livros, o quadro, uma lousa e giz na mão do professor. Professor precisa passar um filme, o professor tem todo um aparato que tem que preparar, já perdeu um puta tempo. Então existem coisas que deveriam ser melhor administradas para que o professor tivesse um ótimo trabalho em sala de aula. Eu acho que essa má administração não é da direção, eu acho que é a política educacional, que não favorece o professor. Porque você pega o Ensino Médio, 35, 40 alunos em sala de aula, Fundamental 30, 35 alunos em sala de aula... Não é por aí, não funciona. Para mim trabalhar aqui é muito bom, muito gratificante. Em termos salariais não, isso não, mas assim, em termos... o aluno chega assim um dia manda você se lascar, no outro dia vem aqui, 'posso falar com você?', eu digo: 'fala', 'desculpa', sabe, isso não tem preço. Um dia vieram duas alunas malandras, chegaram aqui, 'não, porque a professora é louca, perdeu meu trabalho', aí pelo jeito que a aluna fala, porque é aluna, falei, 'olha só, elas estão fazendo o que eu fazia'. Encostei na cadeira assim, 'terminaram de falar? Agora vocês falem a verdade', assim, 'a verdade eu quero', elas ficaram brancas, pareciam uma folha de seda, 'tá bem professora, nós não fizemos', eu falei, 'então agora vocês vão levantar, vocês vão até a sala de aula em que a professora está e vocês vão falar a verdade para ela e vão pedir desculpa e pedir uma segunda chance, depois que vocês fizerem tudo isso vocês vem aqui me contar a história'. Aí deu intervalo, elas passavam para lá e para cá e não entravam, todo mundo subiu, não tinha ninguém no pátio e elas vieram, 'posso entrar?', 'entra', 'professora nós fizemos, desculpa', e voltaram para a sala de aula. Não precisou fazer ocorrência, nada disso. Por quê? Porque elas reconheceram o próprio erro e eu acho isso legal. E isso é uma coisa muito bacana que eu estou percebendo... É tudo de bom, vale a pena. É uma escola gostosa de trabalhar, o professorado daqui é muito bom, muito humano. Tem os entraves? Tem, como todo e qualquer lugar, mas nada assim que não se resolva. Então é muito bom aqui. O bairro aqui é violento. É. Aqui nós temos um índice de violência muito alto na nossa região, o tráfico é pesado, grande, tem os embates policiais constantemente. Então a favela começa aqui na rua de trás, ela vai por todo o entorno da parte da escola. Tem um aluno que mora na região da cracolândia. Existe sim um grande índice de violência, mas isso não é refletido dentro da escola. Aqui na escola nós temos alunos alcóolatras, tem aluno que chega embriagado no último, aí o diretor conversa, tem toda a paciência do mundo com ele, 'olha, hoje você não está bem você vai para casa', 'sim, Senhor', 'amanhã você volta', no outro dia ele volta numa

boa. Tem os alunos que são usuários de droga no período da manhã e se você me perguntar de todas as salas eu sei te dizer quem são, e eles falam, ‘não professora, eu uso sim’, a gente conversa. Quando existe a necessidade de chamar os pais eu chamo, mas com a permissão do aluno, mesmo sendo menores, eu não sou daquelas que vai para o embate, ‘não porque o pai tem que saber, sua mãe tem que saber’, não, não é por aí, acho que tem que ser muito bem conversado e tem que ter o momento propício para você falar para a família. E geralmente, como eu gosto muito de conversar com o aluno e com a família, eu peço para o aluno contar para os pais e pergunto, ‘você quer que eu esteja presente? Você quer que seja na escola?’, então se quer, eu chamo os pais, a gente conversa, o filho fala, se beijam, se abraçam, a mãe fica muito triste, o pai fica muito triste, eu vou orientando no sentido de: ‘você tem que ajudar o seu filho, tem que ajudar e não prejudicá-lo’. Então é assim que as coisas funcionam aqui na escola.

2. AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: UM MOSAICO E SEUS TRAÇADOS CONSTELARES

Nesta pesquisa, ocupamo-nos em investigar na singularidade das histórias de vida desses professores, as concepções de direitos humanos e justiça que possuem; considerando que suas vidas e suas práticas inscrevem-se no interior de uma conjuntura histórica, social e cultural que também os constitui enquanto sujeitos (GUIMARÃES, 2011, p. 31), buscamos, "através duma peregrinação pelas geografias biográficas" (VOLPE, 2005, p. 41), examinar em que medida estas colaboram para a resolução dos conflitos e para a abordagem dos direitos humanos e da justiça nas práticas escolares.

Assim, concluída a etapa de aprovação dos textos por parte dos colaboradores entrevistados, fui percebendo à medida em que lia suas trajetórias de vida, muitos pontos de contato entre elas, não obstante a particularidade de cada uma das narrativas. Questionava-me incessantemente sobre o modo como deveria analisá-las de modo a não perder suas especificidades, tampouco a visão de conjunto que apresentavam. Neste sentido, encontramos em Walter Benjamin a concepção que inspirou e orientou a análise dos dados desta pesquisa.

No prólogo do seu livro "Origem do drama trágico alemão" (2011), Benjamin critica os extravios nos quais havia desembocado a atividade filosófica segundo as regras do método cartesiano: centrada no sujeito, instrumental e monológica; propõe, portanto, novos fundamentos à compreensão de que o papel da filosofia restringe-se à definição das possibilidades e limites de apreensão do conhecimento pelo sujeito (BENJAMIN, 2011, p. 18; GAGNEBIN, 2014, p. 66-67), tal como preconizado pelos métodos dedutivo e indutivo, cujos procedimentos são orientados pela representação, que em seu sentido clássico, refere-se à imagem mental dos objetos externos ao sujeito[29], à qual critica. Para tanto, empenha-se em elaborar uma concepção que, sendo simultaneamente crítica e reconstrutora, defende a possibilidade de conceber a atividade filosófica de um modo distinto a esse, reivindicando,

[29] Segundo Gagnebin (2014, p. 63-64, grifos do autor): "[...] A palavra *Darstellung* — utilizada por Benjamin para caracterizar a escrita filosófica — não pode, (aliás, nem deve), ser traduzida por 'representação', como o faz Rouanet (que compreendeu perfeitamente o alcance do texto, conforme sua 'Apresentação' muito esclarecedora demonstra, mas que o traduziu, às vezes, de maneira pouco precisa), nem o verbo *darstellen* pode ser traduzido por 'representar'. Mesmo que essa tradução possa ser legítima em outro contexto, ela induz, no texto em questão, a contrassensos, porque poderia levar à conclusão de que Benjamin se inscreve na linha da filosofia da representação — quando é exatamente desta, da filosofia da representação, no sentido clássico de representação mental de objetos exteriores ao sujeito, que Benjamin toma distância. Proponho, então, que se traduza *Darstellung* por 'apresentação' ou 'exposição', e *darstellen* por 'apresentar' ou 'expor', ressaltando a proximidade no campo semântico com as palavras *Ausstellung* (exposição de arte) ou também *Darstellung*, no contexto teatral (apresentação)."

pois, o abandono do paradigma da consciência (GAGNEBIN, 2014, p. 71), substituindo-a por uma outra, especulativa, fenomênica e estética, capaz de melhor manifestar a verdade[30].

O "modelo estético de conhecimento" (MURICY, 1999, p. 143) ao qual Benjamin concebe, ao relacionar a verdade à beleza, e não ao conhecimento científico, permite à filosofia incorporar em sua abordagem a empiria, e não dela se afastar. Nesse sentido, afirma que se "[...] O pensamento volta continuamente [...] à própria coisa" (BENJAMIN, 2011, p. 16), o vínculo entre as ideias e os fenômenos envolve a mediação dos conceitos. Nesse sentido afirma Muricy (1999, p. 143) que:

> A noção de constelação procura dar conta da emergência da ideia no espaço da verdade, entendida como ordenação dos elementos materiais dos fenômenos redimidos por meio dos conceitos, sem apelo às categorias de sujeito e às correlatas noções de intenção e de método. A mediação do conceito é fundamental na construção da constelação filosófica também porque a verdade não pode entrar em contato imediato com o mundo das aparências. E só depois de redimido, isto é, de ter dissolvido seus elementos materiais no conceito, que o fenômeno ganha acesso à reordenação filosófica na constelação – a verdade é uma construção.

A relação de imanência que estabelece entre a verdade, a linguagem e a história, nos ajuda a compreender sua crítica ao método filosófico tal como preconizado sob a forma escolástica do tratado: "[...] doutrinários no tom que assumem, [...] sua índole profunda exclui aquele rigor didático que permite à doutrina afirmar-se por autoridade própria. [...] Na sua forma canônica, eles aceitam um único elemento doutrinal [...], a citação da *auctoritas*" (BENJAMIN, 2011, p. 16).

Para Benjamin, é necessário renunciar ao caminho reto e seguro deste método (BENJAMIN, 2011, p. 16), e, provocativamente, propõe um "percurso metodológico" que, sob a forma do desvio e da intermitência, liberte, pois, a análise do objeto histórico do encadeamento causal e cronológico da análise canônica. No entanto, aponta que para que tal ocorra, é necessário debruçar-se sobre os fenômenos que, antes isolados, devem articular-se entre si como estrelas em uma constelação. Conforme Gagnebin (1994, p. 18, grifos do autor):

> No 'Prefácio', Benjamin já sugere que estes pontos isolados, os fenômenos históricos, só serão verdadeiramente salvos quando formarem uma *constelação*, tais estrelas, perdidas na imensidão do céu, só recebem um

[30] Ibid., p. 65-66.

> nome quando um traçado as reúne. Esta metáfora da *constelação*, que explicita a tarefa redentora da Ideia, [é] o esboço de uma ligação inédita entre dois fenômenos históricos; graças a esta ligação, dois elementos (ou mais) adquirem um novo sentido e desenham um novo objeto histórico, até aí insuspeitado, mais verdadeiro e mais consistente que a cronologia linear (um pouco como esses jogos nos quais a criança deve interligar entre eles pontos esparsos no papel que, subitamente, revelam uma figura insuspeitada). Em oposição à narração que enumera a sequência dos acontecimentos como as contas de um rosário, este procedimento, que faz emergir momentos privilegiados para fora do *continuum* cronológico, é definido [...] como a apreensão de uma *constelação* salvadora.

Ou seja, se dois fenômenos distintos, inclusive em termos cronológicos, quando cotejados revelem alguma relação factual entre seus elementos, estaríamos diante do que Benjamin denomina como "constelação". A concepção benjaminiana rompe, portanto, com a linearidade cronológica da historiografia oficial: sua definição de Origem (*Ursprung*) defende a análise da singularidade intrínseca ao fenômeno, diferentemente da gênese, cuja interpretação do fenômeno é orientada pela relação de causalidade histórica. Segundo Botelho (2012, p. 108):

> O conceito benjaminiano de origem revela, assim, suas proximidades com vertentes contemporâneas do pensamento genealógico; Michel Foucault afirma – a despeito da inversão dos termos aqui presentes, já que utiliza o termo 'gênese' para referir-se a tal investigação histórica não linear, imanente aos fenômenos –, acerca da pesquisa genealógica realizada por Nietzsche, e por ele próprio, que ela não se pauta por uma cronologia linear teleológica, mas procura demorar-se nos próprios fenômenos, 'marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona' [...], devendo, deste modo, retornar incessantemente a eles.

"As ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas" (BENJAMIN, 2011, p. 22). O que nos interessa reter das análises de Benjamin é precisamente esta analogia que expressa que o esforço de interpretação dos fenômenos históricos consiste em imergir nos "pormenores de um conteúdo material"[31] e a partir daí, analisar seus elementos longínquos, o que não equivale à uniformização, antes, corresponde à contrastá-los uns com os outros, e na medida em que revelam afinidades entre si, revestem o conjunto de sentido, compondo uma constelação (VOLPE, 2005, p. 46). A construção de linhas imaginárias que interligam os pontos extremos das estrelas em uma constelação é comparável à linguagem que constrói, por meio dos conceitos, a articulação entre as ideias e a construção da verdade (BENJAMIN, 2011, p. 22), de modo que:

[31] Ibid., p. 17.

> Em lugar de uma cômoda sequência de início-meio-fim o leitor encontra um 'mosaico' de reflexões cuja ligação não é feita através da concatenação textual-linear, mas através de uma rede de conexões intra ou intertextuais. Como nas juntas do mosaico, há uma lacuna entre os componentes do texto, o que resulta na necessidade de uma certa distância para sua 'contemplação'. (OTTE; VOLPE, 2000, p. 39).

Assim, em nosso trabalho agrupamos elementos heterogêneos localizados em suas narrativas para fazê-los brilhar em uma constelação. Tal como em um mosaico, "[...] que não perde a sua majestade pelo fato de ser caprichosamente fragmentado" (BENJAMIN, 2011, p. 17), os conceitos que integraram os traçados constelares atraíram-se como ímãs, expressando uma totalidade, não obstante preservem a singularidade intrínseca às trajetórias de vida dos professores entrevistados. Em função da sua ocorrência na história oral de vida desses professores, agrupamos em eixos os constructos que constituíram as constelações, e optamos por analisar apenas aqueles que estavam diretamente vinculados à pergunta de corte, utilizando-nos, para tanto, do referencial teórico que embasa cada uma das partes da pesquisa, apresentados a seguir sob a forma de constelações.

2.1 TRAJETÓRIAS ERRANTES

Antes de passarmos à análise da diversidade de concepções que emergiram das suas trajetórias de vida, gostaríamos de apresentar os professores entrevistados, e com esse intuito, delineamos aqui as seguintes questões: quem são esses sujeitos? Como encontraram a carreira docente? Em princípio, cumpre-nos destacar que as 17 entrevistas foram realizadas com professores e mediadores escolares e comunitários[32] lotados em distintas escolas do município

[32] A figura do mediador foi instituída por meio do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), através da Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, depois reformulada pela Resolução SE nº 2, de 6-1-2017, cujas atribuições são definidas em seu artigo 7º, do seguinte modo:
"Art. 7º - Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com 1 (um) docente para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, precipuamente, em:
I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.". A Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, está disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM>. Acesso em 07 jul. 2016. A Resolução SE nº 2, de 6-1-2017, está disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_17.HTM?Time=22/03/2017%2015:19:48>. Acesso em 21 out.

de Campinas-SP, cuja duração variou entre dez minutos, e uma hora e quarenta e cinco minutos, heterogeneidade que em nada comprometeu o conteúdo das narrativas, caracterizadas pela receptividade com que foram realizadas.

O grupo abrangeu professores e mediadores que possuíam entre 7 e trinta anos em sala de aula, alguns com experiência na coordenação pedagógica e na direção escolar; todos em efetiva regência de classe, excetuando-se 2, que se revezavam entre as funções de professor e professor mediador escolar e comunitário, e 5, que atuavam exclusivamente como professores mediadores. Nem todos possuíam vínculo efetivo com o Estado.

No que concerne à sua formação, todos atuavam nas unidades escolares em suas respectivas áreas de formação, ou seja, não foi constatado desvio de função; a grande maioria possuía licenciatura, sendo: 3 em Letras, 2 em Filosofia, 2 em História, 1 em Matemática, 2 em Biologia, 1 em Sociologia, 2 em Artes, 2 em Educação Física, e 2 em Pedagogia, sendo que 3 professores tinham mais de uma graduação, e 8 possuíam especialização *lato sensu*. Todos os que encontravam-se em sala de aula atuavam no Ensino Médio.

Entre os 17 professores entrevistados, apenas 4 nasceram em Campinas-SP, 4 eram de outros Estados brasileiros, e os demais oriundos de outros municípios do Estado de São Paulo. Os que deslocaram-se de sua cidade natal o fizeram em busca de melhores oportunidades de estudo e de melhores condições de vida. Como nos contou o professor Jonas:

A minha história de vida se mistura com a minha história de trabalho de uma certa forma também.

Ao empreendermos a análise de seu perfil biográfico, um dado que nos chamou atenção foram os esforços com que não só ele, mas também os outros professores entrevistados, empenharam-se para tornarem-se professores: em um conjunto significativo de narrativas, a construção da sua identidade profissional enquanto docente se caracterizou como uma forte referência na vida desses sujeitos. Consideramos esse um dado bastante significativo, sobretudo, em meio à análises que apontam para a profunda crise da identidade e do trabalho docente em nossa sociedade, questionando não apenas o saber-fazer desses profissionais, mas sua degradação em decorrência de um processo crescente de

---

2017.

desvalorização da carreira docente no Brasil, que diz respeito não apenas a perdas salariais, mas também à função social do seu papel de educador.

Buscando em Dubar (2005) a compreensão dessa questão, verificamos que em seu entendimento, a socialização é um processo amplificado pela família, pela escola, mas também incessantemente renovado pelo indivíduo no âmbito dinâmico e produtivo da construção identitária, seja ela profissional, pessoal ou social. Nesse sentido, afirma esse autor que a elaboração da identidade caracteriza-se como o "[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem suas instituições." (DUBAR, 2005, p. 136).

A elaboração da identidade é organizada por meio de dois processos indissociáveis: a biográfica, ou "identidade para si", que corresponde à maneira como nos identificamos; e a relacional, ou "identidade para o outro", que refere-se ao modo como os outros nos definem[33]. Simultaneamente subjetiva e social, a construção das identidades estão relacionadas entre si e são o resultado de contínuas socializações, ou seja, em meio às diferentes relações que o "Eu" estabelece com o "Outro"; de modo que as configurações identitárias são continuamente ajustadas aos modos "como eu me vejo", "como os outros me veem", e as expectativas decorrentes dessas relações.

Para Dubar (2005), o processo de socialização só faz sentido quando se admite que as pessoas tanto influenciam seu mundo social, como são por ele influenciadas desde o seu nascimento, de modo que "A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a *tornar-se ator.*" (DUBAR, 2005, p. XVII, grifos do autor).

De acordo com o seu entendimento[34], a escolha de uma profissão depende de um conjunto de fatores, mas dentre eles, a socialização exerce papel determinante, por envolver atitudes, valores e comportamentos que influenciam sobremaneira as escolhas e as condutas sociais dos sujeitos. Ainda segundo esse autor, a questão profissional constitui um aspecto

[33] Ibid., p. 143.
[34] Ibid.

central na construção da identidade dos indivíduos, mas por ser um processo dinâmico e em contínua transformação, a identidade não é determinada pelo o que o sujeito é, mas sim pelo que ele faz, compreendendo "fazer" aqui pelos seus atributos. E como se dá a construção da identidade do professor?

Ainda que não faça em sua obra uma análise sobre a docência, consideramos as análises de Dubar (2005) muito profícuas para compreender, por exemplo, que a identidade do professor não é um "dado imutável" (PIMENTA, 1999, p. 18), mas sim um processo em permanente construção por sujeitos inscritos "[...] no bojo de uma experiência social portadora de, no mínimo, uma multiplicidade de efeitos; experiência eivada, decerto, de revezes, ambiguidades e paradoxos." (AQUINO, 2017, p. 675).

Seguindo a compreensão de Dubar (2005), é importante destacar que o processo de socialização dos professores é de alta intensidade: enquanto sujeitos socioculturais, são dotados de uma historicidade, visões de mundo, comportamentos, valores e hábitos que lhes são próprios; ademais, compõem uma categoria heterogênea, constituída por pessoas igualmente dotadas de referências socioculturais as mais diversas – tais como a família, o gênero, a geração, a raça ou etnia, etc. –, cujo ofício desempenham em instituições sociais, ou seja, sofrendo e exercendo influência na dinâmica das relações interpessoais que se desenvolvem nas escolas (DUBAR, 2005; TEIXEIRA, 1996).

Assim, embora venham enfrentando nos últimos quarenta anos uma progressiva desvalorização relacionada à perdas salariais, de prestígio, e com isso, do respeito e da satisfação no próprio exercício da docência (LÜDKE; BOING 2004), verificamos que a docência ocupa um lugar de destaque na vida dos professores entrevistados, e por essa razão, consideramos fundamental buscar compreender como encontraram a profissão. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala da professora Helena:

Sempre quis ser professora, batalhei muito. Morava em uma cidade, trabalhava em outra e fazia faculdade em outra, então a vida era muito corrida. E sempre com o objetivo de fazer a faculdade, estudar e dar aula. Terminei a faculdade, em uma cidade pequena, não tinha como dar aula. Vim embora para cá, em cidade grande você tem mais oportunidades, e comecei a dar aula. E já se passaram 15 anos no Estado. Não sou efetiva, sou categoria 'F', com estabilidade.

Para Helena, como também para um conjunto significativo de professores

entrevistados, a licenciatura foi realizada quando já haviam ingressado no mercado de trabalho, constrangidos pela necessidade de se sustentarem, e na grande maioria dos casos, sua inserção laboral ocorreu em outras áreas que não a docência; para alguns poucos, o trabalho teve início ainda na infância, para complementar a renda doméstica. De modo que as dificuldades atinentes à conciliação entre os estudos e o trabalho estão presentes de maneira muito marcante em suas narrativas, assim como o êxito com o qual atravessaram todas as dificuldades e ingressaram na profissão.

O que essa luta – maneira pela qual um número expressivo de professores define as experiências vivenciadas no tempo abrangido entre a sua formação e o posterior ingresso na docência –, parece revelar, é que a atividade docente oferece uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho considerada mais acessível para esses sujeitos, sobretudo, quando pensamos nas cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, local de origem da maioria dos professores entrevistados.

De todo modo, não deixa de ser um dado surpreendente a centralidade da identidade profissional na vida desses docentes, sobretudo, ao considerarmos a baixa atração do número de jovens dispostos a ingressar na docência nos últimos anos; esse fenômeno vem sendo interpretado pelos estudiosos do tema como resultado de um conjunto de fatores, que abarcam desde a precarização das condições de trabalho – através da perda de garantias trabalhistas, pelo aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino (que colabora com a alta rotatividade de profissionais, comprometendo a construção de vínculos entre estudantes e professores), pela falta ou inadequação de planos de cargos e salários, pela degradação dos salários (OLIVEIRA, 2004; LÜDKE, BOING, 2004; BRANDÃO, PARDO, 2016), até a perda de prestígio e de satisfação dos trabalhadores docentes com o exercício do seu ofício (LÜDKE; BOING, 2004). Cenário que é muito bem delineado pelo professor Jonas:

Eu acho que a profissão de professor, ela é completamente discriminada mesmo. Porque você é professor, você é vagabundo, você é professor porque você não teve escolha, você é professor como uma última opção, ou como um bico. Nada mais deu certo então vou dar aula. Ser professor é bico. Eu acho isso terrível! E o próprio professor faz isso com ele mesmo. Ele se discrimina, ele não se valoriza. Eu não me valorizo às vezes por causa disso também, sendo honesto. Às vezes eu penso, 'nossa, vou ter que trocar de profissão', eu já pensei muitas vezes isso. Você recebe o contracheque, você olha, 'meu Deus do céu, o que eu vou fazer com isso?' Mas, ao mesmo tempo, em sala de aula é muito gostoso, às vezes. Às vezes. Mas só que é um às vezes que vale por muitos dias.

Essa narrativa vem ao encontro do que afirmam Lüdke e Boing (2004), de que o processo de desvalorização da docência também diz respeito ao desprestígio de que goza essa profissão aos olhos da sociedade, haja vista sua assunção por um percentual expressivo de pessoas que a exercem sem possuir a devida qualificação para tal, em tempos de escassa oferta de trabalho, ou como uma complementação de renda. É o que constata o professor João:

Então é comum você encontrar pessoas com outras formações, por exemplo, enfermeira, em desvio de função. Enfermeira, ela tem o trabalho dela, vem dar aula de Biologia. Aí nós temos o administrador de empresa, ele vem para dar aula de Matemática. Só que nesse contexto tem um problema: a aula não sai. Não sai, porque tem toda a parte didática, tem toda a parte pedagógica que eles nunca tiveram contato. Nunca tiveram. E aí tudo isso vai gerar o quê? A escola por si só já é um local de conflito e quando nós colocamos profissionais que não estão preparados para fazer esse tipo de formação, o que vai acontecer? Os conflitos tendem ao quê? A aumentar, a se agravarem, a se agravarem. E uma das denúncias que nós sempre fazemos é em cima dessas formas de contratação que existem no Estado, porque são contratações precárias. Porque, inclusive, se você pegar o contrato dessas pessoas, você vai ver que elas não têm direito a nada. Então, eles vêm para pegar um dinheirinho, vão embora. Não tem aquele compromisso, nem o Estado tem compromisso de dar o direito e eles também não cobram, porque para eles não faz parte da vida deles, aquilo é apenas um bico, não é profissão. E aí nós vamos vendo que a educação vai definhando, definhando, definhando cada vez mais...

Nas narrativas dos demais professores, a escolha pela profissão aparece ou como a única opção viável em função do curso no qual se formaram, ou pela necessidade de inserir-se rapidamente no mercado de trabalho, quase sempre devido a questões contingenciais (à convite de uma amiga que estava como diretora de escola, porque ficou desempregado, porque se aposentou e queria seguir trabalhando, etc.). A fala da professora Ana neste sentido é emblemática:

[...] quando foi para fazer faculdade, na época o meu pai falou assim: 'tem um amigo meu que a esposa dele fez Letras, você lembra como você foi atrás, você ficou mais de um ano sem trabalhar procurando, era necessário experiência. Você se recorda?', eu falei, 'lógico pai, não vou me esquecer disso', 'então, a esposa dele fez Letras e ela não precisa ter experiência para dar aula'. Isso me chamou atenção, eu falei, 'sério?', 'sim, sério, e ela já está ganhando...', na época era mais do que o dobro do que eu ganhava.

Embora estejam presentes em seus discursos todos os elementos apontados nas pesquisas realizadas sobre a fragilização da identidade profissional e da precarização da atividade docente na atualidade, nota-se que para esse grupo de professores entrevistados, o cenário desfavorável ainda não comprometeu totalmente sua motivação, os interesses e as

expectativas que nutrem acerca de seu próprio trabalho:

Por isso que eu falo que tem que amar essa profissão. Eu acho que tudo é um sonho realizado, eu acho que eu já nasci mesmo, Deus me colocou nesse mundo para ser uma professorinha, então eu acho que é isso que é importante para mim. Eu sempre falava, "não, eu quero ser professora mesmo, uma professorinha", e quero encerrar minha carreira assim.... Professora Dolores.

Dentre os 17 professores entrevistados, 9 são mulheres, e a indicação de que a escolha pela docência em suas histórias de vida foi motivada pela vocação foi localizada especificamente em algumas narrativas de professoras. Mesmo que o aspecto sagrado da vocação esteja ausente de suas expressões, ainda assim a docência se apresenta como uma atividade da qual se gosta "desde sempre", "desde criança", o que em nosso entendimento, constitui uma tentativa de naturalizar sua escolha profissional, corroborando a concepção de que a "[...] identidade profissional aparece sob predicativos associados ao que se espera de determinados profissionais de acordo com a própria identidade de sua área de atuação e, particularmente, de sua identidade de gênero." (CHIES, 2010, p. 521, 522). Como afirmou a professora Lara:

[...] quando adolescente eu queria ser aeromoça. Mas assim, depois... eu não sei, naquela época era muito difícil, os pais não deixavam você nem ser modelo, nem ser aeromoça, era coisa que não era para as meninas, não era bem visto. Então naquela época era mais difícil, a cabeça dos pais era bem diferente do que é hoje. Então eu segui para o lado do ensino e acabei gostando, acabei me realizando dentro disso. Hoje todo mundo fala, 'nossa, você está aposentada e continua', eu falo, 'gente, mas eu gosto', pode ser que seja difícil, mas eu gosto. É uma coisa que eu gosto. Lara.

De modo que a docência ainda aparece nessas narrativas como sendo uma opção profissional "natural" à mulher, desprezando condicionamentos históricos, culturais e sociais que buscaram legitimar a docência como profissão eminentemente feminina[35], o que, segundo Lüdke e Boing (2004), colabora ainda mais com a sua desvalorização.

Não obstante um quantitativo significativo de professores tenham demonstrado em suas narrativas uma predisposição natural à escuta e, com menor incidência, uma compreensão sobre o papel emancipatório da educação e da escola frente às desigualdades sociais, os direitos humanos e a justiça adquiriram sentidos bem distintos em suas expressões

[35] Id.

e em suas histórias de vida. É sobre o que abordaremos nos seguintes traçados constelares.

2.2 DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA

[...] eu percebi que eles não sabiam nada de nazismo, nunca ninguém sabe muita coisa do que foi o nazismo mesmo, do que foram os sistemas totalitários, e isso me espantava, essa geração não ter muita informação sobre isso. Aí eu falei assim, 'o quê que eu posso fazer? Eles não têm, eu que tenho que dar', porque isso é uma coisa da minha geração, a bomba atômica, que ninguém sabe muito as consequências da guerra de Hiroshima, na cabeça deles não têm, e isso é uma coisa que me preocupa. Então eu bolei um curso em Paulínia em que eu mostrava um filme muito interessante que se chama 'Arquitetura da Destruição', que fala sobre a propaganda do nazismo. Esse filme mostra Hitler, o racismo, o antissemitismo, tal... E eu mostrava o filme e depois começava a falar sobre o quê que eram os direitos humanos, por que que no Brasil tem uma mania de se falar de direitos humanos e só se fala do sistema carcerário, não é? E todo mundo só mete o pau nos direitos humanos. É super reacionário o negócio, porque como eles mataram e roubaram, eles não têm direito a nada. E eu tentava mostrar para eles que não era bem assim, que tem esse lado do sistema carcerário, mas os direitos humanos são uma coisa muito maior. Eu gosto muito da Hannah Arendt, ela era filósofa, foi perseguida pelo nazismo, porque ela era judia, foi morar nos Estados Unidos, então eu mostrava para eles que a gente tem que ter a liberdade de poder pensar e não ser morto porque a gente pensa diferente. Para mim, direitos humanos têm a ver com isso. Um quer ser espírita, outro quer ser do candomblé, que nem agora a menina que levou a pedrada lá porque é do candomblé, então você já vê uma intolerância muito grande e eu vejo que essa intolerância só aumenta. Professora Joana.

2.2.1 Sobre os direitos humanos: a crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos e a constituição da esfera pública

Não obstante destaque os ganhos obtidos com a declaração dos Direitos do Homem, promulgada no século XVIII, caracterizada como um marco histórico à emancipação humana, pois, doravante, a lei seria a expressão de uma normatividade jurídica que preconizava que o homem possui direitos naturais, cuja integridade e liberdade deveriam ser resguardadas da intervenção da Igreja e do Estado (ARENDT, 2012, p. 405), a crítica arendtiana consiste em evidenciar que a igualdade entre os homens não é outorgada através de leis, mas artificialmente elaborada através de uma ação coletiva por meio da organização da comunidade política (LAFER, 2009, p. 150); de modo que uma natureza comum compartilhada entre os homens não os torna iguais, tampouco os dota de direitos iguais. Neste sentido, afirma Lafer (2009, p. 153) que:

> Com efeito, os direitos humanos, para Hannah Arendt, resultam da ação. Não derivam nem do comando de Deus nem da natureza individual do homem, porque se assim fosse teriam validade mesmo que existisse um só homem –

> o que contraria a condição humana, que é a da pluralidade, pois viver é estar entre os homens, *inter homines esse*.

E é com base na defesa de que os homens existem no mundo de forma plural, que nossa autora recusa a formulação liberal dos direitos humanos. Constituindo-se enquanto condição da ação e do discurso[36], a pluralidade humana abarca a igualdade e a diferença, que se fundem em um só significado: se os homens não fossem iguais, não seria possível entenderem-se, se não fossem diferentes, dispensariam o uso da palavra e da ação, pois ruídos e gestos seriam suficientes para que se fizessem compreender (ARENDT, 2010, p. 219, 220). Assim, segundo seu entendimento, admitir que os direitos humanos derivam de uma natureza humana comum implica em extinguir a pluralidade, suprimindo com ela as singularidades e a possibilidade de resolução dos conflitos em torno das diferenças que lhes são decorrentes no mundo real, em prol de uma abstração que o ultrapassa.

Ademais, no contexto dos regimes totalitários, a estreita vinculação entre os direitos outorgados pelos Estados-nações e os direitos de cidadania, significava que ao perderem o vínculo de nacionalidade, todos os direitos de proteção eram suspensos, tanto em seu Estado, como em todos os demais, de modo que todos os sujeitos desprovidos de um estatuto legal de proteção definido, não encontraram nenhuma outra instituição disposta a assegurá-los. Ou seja, na prática, os direitos humanos, que deveriam resguardar o ser humano sob todas as circunstâncias, mostraram-se inexequíveis para os sujeitos privados da proteção de seu Estado (ARENDT, 2012, p. 399, 400). Nas palavras de Arendt (Ibid., p. 408):

> Os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados, e até os relativamente afortunados apátridas, puderam ver [...] que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam. Devido a ela, eram considerados inferiores e, receosos de que podiam terminar sendo considerados animais, insistiam na sua nacionalidade, o último vestígio da sua antiga cidadania, como o último laço remanescente e reconhecido que os ligaria à humanidade.

A perda dos direitos de cidadania como consequência direta da perda dos direitos de proteção do seu Estado de origem, engendrou o surgimento de um volumoso contingente de apátridas que, desprovidos dos direitos civis e humanos em qualquer outro Estado, significou a perda de um mundo comum produzido artificialmente pelos homens, tornando-os, no limite,

[36] Importante destacar que para Hannah Arendt (2010, p. 220 e seguintes) há diversidade de posições neste lócus, o que inviabiliza qualquer tipo de massificação e homogeneidade, ao contrário: esta deve se constituir como a tônica da natureza plural do discurso.

supérfluos. Nas palavras dela:

> [...] A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. [...] São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. (ARENDT, 2012, p. 403).

Importa destacar que sua crítica aos direitos humanos não vai na direção de negá-los, tampouco que tais direitos ocultem valores que grupos sociais específicos impõem aos demais, mas sim apontar que é a sua dimensão de universalidade em torno de princípios abstratos que inviabiliza debatê-los em termos políticos e torná-los, enfim, efetivos (ARENDT, 2012; LAFER, 2009). Nesta perspectiva, defende que é no espaço público que os direitos humanos devem ser discutidos, reivindicados e atualizados, de maneira intersubjetiva, através da ação política e do discurso; fora desse lócus, tais direitos carecem de sentido (BRITO, 2007, p. 103).

A crítica arendtiana busca evidenciar que a proclamação de um direito é insuficiente para assegurá-lo; em seu entendimento, é a prática política que o institui e o conserva. A formulação do "direito a ter direitos" arendtiano equivale, portanto, ao pertencimento a uma comunidade política, isto é, em ter a cidadania legitimamente reconhecida por um Estado, cuja personalidade jurídica é reconhecida por todos os demais (Estados). Assim, não obstante acredite que todo homem deve possuir o direito a ter direitos, essa condição só pode ser atendida no âmbito de um corpo político concreto: o da esfera pública.

Como já tivemos oportunidade de destacar, para Arendt, a situação de quem perde os direitos humanos é a de não mais possuir um lugar no mundo; ao contrário da natureza, o mundo é por ela caracterizado como um espaço artificial criado pelos homens, que abrange tanto os objetos por eles fabricados, como as leis e instituições que regem suas relações interpessoais. O conjunto destas atividades são denominadas por Arendt (2010) de *vita activa,* cujas dimensões são por ela definidas pelo trabalho, pela fabricação e pela ação, cada uma delas indicando uma certa condição humana, a saber: o *animal laborans,* diz respeito ao homem que encontra-se enredado na manutenção de sua subsistência biológica por meio da atividade do trabalho; o *homo faber,* informa sobre a atividade de fabricação de objetos que são, em sua maioria, dotados de durabilidade, tornando o artifício humano algo sólido e estável, capaz de servir, como também de subsistir, à criatura efêmera que é o homem; e, por

fim, a ação, que, correspondendo ao *zoon politikon*, atribui ao homem a capacidade de se relacionar com outros homens por meio da palavra, e, deste modo, instaurar a esfera dos negócios humanos, o domínio público (ARENDT, 2010, p. 27). Segundo nossa autora, a existência humana se organiza em espaços distintos em conformidade com as suas atribuições. Nesse sentido, a divisão operada por Arendt é entre as esferas privada e pública.

No que concerne à esfera privada, ela a compreende como um alheamento à uma "vida verdadeiramente humana" (ARENDT, 2010, p. 71), pois implica em tolher-se da possibilidade de construir uma realidade mediada pelo convívio com os demais na esfera pública, e com isso, o sujeito furta-se à realização de algo perene, que ultrapasse a sua existência. Na modernidade, esse é caracterizado como um fenômeno de massa e é definido por Arendt como desamparo.

Por outro lado, a diluição do domínio privado no social engendrado na modernidade não só o assimilou à propriedade, convertendo-o ao final em objeto de consumo, como privou os homens de um lugar no mundo, esvaindo de sentido um espaço relevante à vida humana, haja vista a necessidade que o homem possui de eventualmente ocultar-se da esfera pública tendo em vista o aprimoramento de sua singularidade, mas também por ser neste âmbito que vivenciam suas relações íntimas e podem devotar-se às atividades de contemplação e reflexão[37].

Segundo nossa autora, o predomínio da dimensão econômica nas questões relativas à vida biológica e a retração do espaço público, ou seja, do *animal laborans* sobre a ação política, foram acompanhadas pelo surgimento do fenômeno totalitário[38], por ela definido como a forma mais radical de perversão da política, contra os quais foram inviabilizadas, através do domínio da ideologia e do terror, todas as formas de resistência individual e de liberdade humana.

Para ela[39], as questões políticas são aquelas que dizem respeito às nossas relações no espaço público, do coletivo, e não àquelas que pertencem ao universo individual, íntimo da subjetividade humana. O individual não é objeto de decisão coletiva, mas um direito que cabe

[37] Ibid., p. 85-88.
[38] Ibid., 2012, p. 441.
[39] Ibid., 2010.

ao indivíduo de modo pleno; o público é a orquestração dos interesses coletivos para a sobrevivência do grupo e para o seu desenvolvimento.

Assim, à luz da sua interpretação acerca da política na *polis* grega, afirma que a supressão do componente político da esfera pública a transforma em uma atividade burocrática delegada ao Estado, cuja consequência mais nefasta frente aos extravios nos quais desembocou na modernidade foi a de produzir uma "[...] sociedade despolitizada, em que a indiferença com relação aos assuntos públicos, a atomização, o individualismo, [e o] desencadeamento da competição não mais encontram limites" (LEFORT, 1991, p. 72).

Ao localizar na modernidade o esvaziamento político do espaço público, Arendt identifica a perda de uma experiência compartilhada de mundo que só se realiza na dimensão plural da interação dialógica e intersubjetiva; sua atrofia compromete não só a capacidade de discernimento dos sujeitos, imprescindível para sua interpretação e atuação na realidade, mas também que estabeleçam sua subjetividade como referência exclusiva de julgamento e de verdade. Segundo o entendimento de Arendt, a diluição da fronteira entre público e privado torna os homens mais suscetíveis aos riscos políticos que uma premissa desse tipo encerra (ARENDT, 2010; TELLES, 1990).

Se por um lado, a introdução na esfera pública de elementos cuja validade estaria originalmente circunscrita ao âmbito da experiência privada engendra um perfil de sujeito desinteressado pela política e carente de um sentido de responsabilidade face ao mundo, conferindo à sua existência a condição de supérflua (levada ao ápice pelo regime totalitário), por outro, esse recuo à subjetividade compromete o juízo público, pois os critérios que norteariam sua validade não se inscrevem no âmbito compartilhado de valores e significações e tenderá a ser realizada a partir do uso da sua imposição e violência. Segundo Telles (1990, p. 33):

> Isto ocorre quando necessidades, interesses e vivências privadas são pensadas como um absoluto que, tal como o antigo princípio da verdade revelada, aparece como fonte exclusiva e soberana de todo poder, de toda autoridade e de todo saber. Nesse caso, transformam-se em virtude e qualificação política que reivindicam um direito a se impor na sociedade, direito que não faz referência a uma esfera pública de pertencimento, mas a um princípio auto evidente de legitimidade. Esta é a lógica da violência que, na interpretação de Hannah Arendt, destrói a esfera da interação humana.

Para Arendt (1994; 2010), não é através do uso da violência que as pessoas devem interagir nos âmbitos social e político; segundo seu entendimento, o poder deve ser exercido por meio da capacidade de negociação e do convencimento mútuos. Ainda segundo esta autora, as mudanças engendradas na modernidade obscureceram o sentido da política como sociabilidade, a partir da qual os homens atribuem sentido ao mundo desde a perspectiva da sua interação dialógica em sociedade.

Segundo ela, a política não surge nos homens, mas entre eles, na "teia" de relações humanas (ARENDT, 2010, p. 229), e tem como seu fundamento a pluralidade humana. Sendo esta última a condição essencial para a existência da política, afirma que não há política nas situações nas quais o homem encontra-se isolado, tampouco quando despreza o respeito às singularidades em suas relações interpessoais. É, pois, no espaço público que a pluralidade humana, elaborada por meio da ação e do discurso, encontra visibilidade e reconhecimento enquanto comunidade politicamente organizada[40].

Mediada pelas leis, que para ela demarcam a dimensão da interação política entre os homens, cada um pode "'[...] reconhecer o outro como seu semelhante', sem que para isso se tenha que apelar para uma noção genérica de ser humano ou a alguma noção cristã de humanidade." (TELLES, 1990, p. 39). É precisamente esse o componente, baseado no direito, que legitima as condições de igualdade que permitem a todos os sujeitos a participação na vida pública; e é também por esta razão que a formulação arendtiana do "direito a ter direitos" (ARENDT, 2012, p. 403), implica em pertencer a uma comunidade política concreta e na qual os sujeitos sejam julgados por suas ações e opiniões, não por sua origem, classe ou raça.

De modo que em seu entendimento, a dissolução do espaço público representa a perda dessa condição de igualdade que, na perspectiva participativa, tem no civismo a expressão de serem os homens titulares de direitos e deveres. Excluídos ou privados desse espaço, ficam os homens apegados às suas diferenças, e com isso, corre-se o risco de que tais diferenças sejam transformadas em normas legais ou critérios políticos, de modo que os indivíduos passem a ser julgados pelo que são[41], e não por suas ações e opiniões. É o que ocorreu com todos os que, perdendo a sua cidadania, perderam também "[...] todas as outras qualidades e relações específicas – exceto que ainda eram humanos. O mundo não viu nada de sagrado na abstrata

[40] Ibid., p. 219 et seq.
[41] Em termos de origem, raça, classe, ou seja, pelo lugar ocupado pelo sujeito na tessitura social.

nudez de ser unicamente humano". (ARENDT, 2012, p. 408). Nesta perspectiva afirma Telles (1990, p. 44) que:

> Mais ou menos explicitadas, formalizada ou codificada, é na linguagem dos direitos que a defesa de interesses se faz audível e reconhecível na dimensão pública da vida social. E, neste sentido, é através dela que as diferenças são elaboradas, interpretadas e codificadas. Pois a forma como uma sociedade define aquilo que é considerado como direitos, a forma como assumem, se atribuem ou se negam direitos a uns e outros, traz nela inscrita uma certa noção de justiça, o que significa dizer que traz nela inscrito um princípio de discernimento entre o legítimo e o ilegítimo e que é sempre solidária, [...] com um conjunto de critérios pelos quais se faz a distinção entre o certo e o errado, o possível e o impossível, a razão e a desrazão, o permitido e o proibido. Categorias muitas vezes implícitas, mas presentes nas formas de percepção, nas crenças, nas convicções, nos códigos de comunicação e também nas regras informais que regem as relações entre classes, grupos, indivíduos.

A sua análise sobre a esfera pública (ARENDT, 2010), se constitui como uma referência conceitual que nos permite refletir sobre as limitações e distorções no entendimento da questão pública entre nós. Se para Arendt[42] a modernidade é caracterizada pela liquefação entre as esferas da vida pública e privada, no Brasil, o processo de formação da cultura política não apenas reproduziu esta realidade, como a subverteu: nosso espaço público esteve desde sempre submetido aos ditames da realidade doméstica. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala da professora Suzana, que ao refletir sobre o papel da justiça restaurativa e dos direitos humanos, demonstra isso ao dizer:

Então, eu acredito que a cultura restaurativa e os direitos humanos têm que começar desde a família, a família tem que se situar no tempo e no espaço, para ela poder fazer uso dos direitos humanos e da cultura restaurativa. É no que eu acredito e é o que eu quero ensinar para minha filha.

Essa compreensão também encontra respaldo nos dados apresentados pela pesquisa *Direitos humanos: percepções da opinião pública,* realizada em 2008, pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SDH/MDH), sobre os significados atribuídos pelos brasileiros à esses direitos. Dada sua abrangência e relevância, gostaríamos de comentar alguns dos indicadores revelados por essa investigação.

Quando interrogados sobre o *fator mais importante para que fossem garantidos os*

[42] Ibid., p. 33.

próprios direitos, 55% dos respondentes mencionaram "o apoio da família"; imediatamente seguidos de "esforço pessoal" (49%), "políticas de governo" (44%) e "possibilidade de acesso à Justiça" (42%). Ou seja, em suas percepções, o apoio da família e o mérito pessoal, precedem em importância as políticas de governo no que concerne à garantia dos direitos de cidadania no Brasil (VENTURI, 2010).

A família apresentada como a principal responsável pela garantia e formação dos direitos vai na contramão do que define Arendt (2010), haja vista que em seu entendimento, as questões políticas são aquelas que dizem respeito às nossas relações no espaço público, sendo este o lócus da orquestração dos interesses coletivos, e não àquelas que pertencem ao universo individual, íntimo, da subjetividade humana, já que para ela o individual não é objeto de decisão coletiva.

Para Benevides (2010), esses dados revelam a pouca importância conferida aos direitos políticos no Brasil, que ela atribui à "menoridade política" do povo, cujos sintomas são nossa dificuldade em efetivar uma democracia fundamentada nos princípios da soberania, da cidadania e articulada às exigências decorrentes dos direitos humanos; para ela, as percepções apresentadas na pesquisa evidenciam não só a nossa equivocada compreensão de cidadania, esvaziada de sentido ao ser deslocada da esfera pública para o âmbito da vida privada, mas também os valores conservadores que constituem a sociedade brasileira, "baseados na autoridade, na solidariedade familiar e na crença das virtudes pessoais" (BENEVIDES, 2010, p. 97).

Complementando essa perspectiva, Kehl (2010) problematiza o predomínio dos valores privados sobre os públicos argumentando que a vida privada carece da universalidade necessária para que os valores compartilhados nessa esfera possam constituir-se enquanto parâmetros no espaço público, justamente por seu caráter de autorreferencialidade, pois àqueles valores que ultrapassem sua visão de mundo podem ser considerados questionáveis ou ilegítimos; de modo que para essa autora (Ibid., p. 35):

> Fora do livre exercício dos direitos públicos, os direitos privados ficam sempre periclitantes. A longa história de paternalismo e populismo que pautam as relações de poder no Brasil explica, pelo menos em parte, porque a sociedade espera ter seus direitos privados concedidos pelo poder político sem precisar lutar por eles. Daí o menor valor atribuído aos direitos políticos em comparação aos direitos privados.

Cotejando esse percentual com os anteriores, que informam a prevalência da família na transmissão e garantia dos direitos, é possível compreender porque é tão comum que a defesa dos direitos dos membros da família sobreponha-se aos dos demais. Revelam, portanto, que um percentual significativo da população obedece ao que Kehl (2010, p. 36) denomina como "lógica dos afetos", a partir da qual orientam-se face à Lei e aos direitos, como no exemplo oferecido pela professora Amanda:

[...] um aluno nosso estava aqui frequentando e nós recebemos a notícia que ele foi preso. Quando ele completou 18 anos já foi para Hortolândia, a assistente social levou. Corta o coração, eu morro de dó, 'ah, mas ele vende droga', eu falei, 'mas se eu soubesse que ele iria para um lugar onde ele realmente ia ser educado para ele ser melhor, eu acho que seria o melhor lugar para ele. Agora, ele está indo para um lugar onde ele vai ficar pior, onde ele vai aprender o pior, ele já tem uma índole e lá ele não vai melhorar nada'. Então isso me corta o coração porque é um lugar que ele só vai... teria que ser diferente sim, eu não sou daquelas que acha que tem que matar, tem que morrer, eu sou contra isso, eu acho que tudo tem uma lei divina e uma justiça aqui dos homens. Mas sou contra pena de morte, qualquer tipo, não concordo, 'ah, mas por que não foi seu filho, filha que estupraram, mataram', eu falei assim, 'olha, eu não sei se acontecesse uma coisa desse tipo como que eu reagiria', mas a gente vê tantos pais que conseguiram perdoar. Então é uma coisa difícil...

Ainda de acordo com Kehl (2010), sociedades pautadas pelo respeito aos direitos e à cidadania não atuam com base em predisposições afetivas e é precisamente esse o componente que assegura a impessoalidade da Lei e direitos iguais para todos. O que fica em evidência, a partir dos dados apresentados na pesquisa, e bem ilustrado pelo exemplo fornecido pela professora, é que, entre nós, violações de direitos parecem transformar-se em problema apenas e necessariamente quando envolvem parentes e amigos.

Ainda de acordo com a pesquisa, indica Venturi (2010, p. 20) que quando interrogados sobre *os sujeitos que os direitos humanos prioritariamente protegem*, apenas 1 em cada 7 entrevistados (15%), os associou negativamente à defesa de grupos específicos (infratores, tanto das classes populares, como das elites); afirma ainda esse autor[43] que, dentre as políticas de enfrentamento à violência criminal citadas na pesquisa, as de caráter preventivo, tais como aperfeiçoar a formação dos policiais e intensificar os programas de oferta de emprego para os jovens, obtiveram uma aprovação maior do que as repressivas. Entretanto, esse comportamento se contradiz com os 31% dos respondentes que são contrários aos direitos

[43] Ibid., p. 23.

humanos dos presos[44].

Dado que parece ser reforçado pela concordância de 34% (somados os que concordam "totalmente" e "em parte") dos entrevistados com a frase *direitos humanos deveria ser só para pessoas direitas*, revelando que para uma parte significativa da população, o outro, o lado de lá, o bandido, o negro, o pobre, o morador de rua..., é visto como algo sobre o qual não estendemos muita consideração e apreço, e sobre o qual toleramos algumas violações dos direitos humanos, como exemplifica Kehl (2010, p. 36, grifos do autor): "*Doze supostos traficantes foram mortos pela polícia no Morro dos Macacos na tarde dessa quinta feira...* Ah, bom. Já que se tratava de supostos traficantes, tudo bem; será que tipos assim 'mereceriam' ser incluídos na universalidade dos direitos?".

Ainda no que concerne às percepções aferidas pela pesquisa, destacamos que, não obstante 32% dos respondentes estejam de acordo com a frase *bandido bom é bandido morto*, percentual que se amplia para 43% quando congregadas às respostas de quem concorda "em parte" com essa assertiva, há uma maioria (81%) que discorda totalmente com a afirmação de que *dada a alta periculosidade da atividade policial, é bom que a polícia atire primeiro e pergunte depois*. Nesse sentido, chama a atenção a incoerência entre as taxas, pois é possível supor que, entre os que se opõem a que a polícia atire "a esmo", pelo menos 39% aprovariam que o policial atirasse com a certeza de tratar-se de um bandido[45].

Dentre os direitos considerados mais desrespeitados (entre os sugeridos pela pesquisa), foram apontados: o direito à vida, às liberdades de expressão e de ir e vir; o direito à saúde, à proteção igual diante da lei, os de tratamento igual a ricos e pobres e a brancos e negros (VENTURI, 2010, p. 21). Dados que não deixam de apresentar incoerências, haja vista que 32% mostraram-se contrários às cotas para negros[46]. A recente mudança na tipificação dos crimes de trabalho escravo no Brasil não gerou grande reação por parte dos brasileiros, dado que, somado aos anteriores, revela a fragilidade dos direitos humanos em nosso país (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2017).

Ademais, a persistente presença do autoritarismo na vida política brasileira prejudica a

[44] Ibid., p. 25.
[45] Ibid., p. 36.
[46] Ibid., p. 25.

constituição de um espaço público entre nós e consequentemente, a luta pela cidadania; assim, mesmo quando há ganhos por parte dos movimentos sociais no sentido de transformar reivindicações em direitos, encontram-se evidências de uma forte resistência a esses (direitos), o que termina por comprometer a realização de ações orientadas à sua vivência e à sua prática, cruciais à consolidação da cidadania e dos princípios democráticos.

Essa situação revela-se na histórica propensão do poder público brasileiro em resolver as necessidades da realidade social por meio da promulgação de leis e declarações oficiais destituídas de uma intervenção efetiva, naturalizando entre nós a ruptura entre os direitos assegurados por lei e os direitos concretizados na prática; por esta razão, afirma Teixeira (1976, p. 38) que: "Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes."

Assim, embora muito se fale, sobretudo do ponto de vista normativo, sobre a importância dos direitos humanos e da necessidade de formar os indivíduos para o exercício da cidadania, compreendida como essencial para construção de uma cultura democrática e socialmente inclusiva, o que se observa é que, em nossa sociedade, historicamente autoritária e conservadora, estes direitos não só não são assegurados pelo Estado, ainda que estejam constitucionalmente garantidos[47], como também que tais características conformam o entendimento da sociedade civil, haja vista que um percentual significativo da população os rejeita, evidenciando a forte adesão desta a princípios não democráticos.

Consoante à crítica arendtiana aos direitos humanos, concordamos que a sua proclamação a partir de princípios abstratos não torna os homens iguais, tampouco os torna sujeitos de direitos. Os direitos humanos e civis precisam ser debatidos, fixados e atualizados no âmbito de uma comunidade política concreta, de maneira intersubjetiva, ou seja, na esfera

[47] A Carta Constitucional de 1988 preconiza obediência aos princípios declarados pelos direitos humanos na relação com outros Estados da comunidade internacional, e o respeito intransigente ao princípio da dignidade humana, como um direito fundamental (BRASIL, 1988, 5º, inc. 2º). Este documento compreende a igualdade como o acesso de todo ser humano aos bens sociais, independentemente de suas opções religiosas e políticas, da sua condição social, da raça, etnia, gênero e orientação sexual; por seu turno, a liberdade é definida como condição de manifestação, expressão e participação na sociedade, preconizando também o livre deslocamento dos sujeitos, preponderantemente concentrados no artigo quinto do texto constitucional, cujo *caput* apresenta a seguinte formulação: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]." (BRASIL, 1988, art. 5º).

pública. Isso pode ser percebido em situações como a da entrevista do professor João, ao dizer:

[...] quando nós nos deparamos com situações que nós temos que conversar com os professores para explicar, para falar de qualquer tema que seja de direitos humanos, a impressão que se tem é que se você perguntar no geral alguma coisa sobre direitos humanos, coisas básicas, quando surgiu o ECA, por que que o ECA foi promulgado, por que que ele veio apenas em 1990, se você perguntar alguma coisa relacionada à Constituição Cidadã de 1988, aí nós nos deparamos com profissionais da educação que não têm a mínima noção do para quê que serve isso.

Podemos depreender de suas palavras a fraca compreensão da questão pública entre nós, que, perpetuada por diferentes formas de autoritarismo ao longo da vida política brasileira, nos ajuda a compreender a ausência de uma esfera pública entre nós, no sentido arendtiano do termo, como também expresso pela professora Suzana, quando afirma que:

É o próprio processo político, a deseducação política do indivíduo que faz com que esses direitos humanos não sejam cumpridos.

O que enseja uma reflexão sobre o problema da efetivação da democracia e dos direitos no Brasil, e também, sobre o papel da educação, como um elemento instrumentalmente conectado à formação para o exercício da cidadania, considerada essencial para o desenvolvimento de um verdadeiro estado democrático. É com o que nos ocuparemos em abordar a seguir[48].

2.2.2 Sobre a democracia brasileira

Em "Raízes do Brasil", Sérgio Buarque de Holanda (2014) foi o primeiro a identificar, na década de 30, que o comportamento social do brasileiro era orientado por valores personalistas, cuja expressão era o homem cordial. "A lhaneza no trato, hospitalidade, generosidade" (HOLANDA, 2014, p. 176), em seu entendimento, revelavam como nossa principal característica a dificuldade em distinguir o ambiente público do ambiente privado, manifesta na indistinção com que convertemos as relações sociais e políticas em questões familiares e pessoais. A cordialidade, tal como a compreende nosso autor, é o que emana do coração, assim, a passionalidade que lhe é decorrente é o que orienta as nossas relações

[48] Não é objetivo deste trabalho analisar a história da educação e da política brasileira, mas suscitar algumas reflexões, apoiando-nos em autores relevantes às áreas indicadas à guisa de introduzir o objeto de estudo proposto.

interpessoais nos termos do favor e da proteção, por ele definido como o principal obstáculo ao pleno estabelecimento da democracia entre nós.

De acordo com Holanda (2014), isto se deve à íntima integração do personalismo à dimensão social e política, pois a participação dos homens na vida pública, dado que propensos à afetividade e à pessoalidade, é sempre tendente à conceder privilégios aos amigos e à destinar aos inimigos as frias letras da lei, inviabilizando a construção de relações pautadas por normas e prescrições legais. Para ele, o caráter personalista forjou nossa esfera pública, fazendo nela vicejar a histórica ausência da pluralidade de interesses e das condições necessárias à participação social dos sujeitos.

Ao longo dos últimos 80 anos, Raízes do Brasil influenciou enormemente a interpretação da realidade social brasileira doravante produzida. Contemporaneamente, a crítica elaborada por Souza (2015), lança uma nova luz sobre essa obra no que concerne à análise do conceito de patrimonialismo e nos ajuda a compreender a gênese histórica dos diversos tipos de dominação, exploração e discriminação que comprometem a luta, a defesa e a efetividade dos direitos humanos e civis entre nós.

Com esse intuito, aponta Souza (2015, p. 32, 33) que embora a concepção buarqueana afirme ter sido a sociedade brasileira forjada por valores personalistas cuja personificação é o "homem cordial", supostamente situado em todos os âmbitos da vida social brasileira, Holanda (2014) se concentra exclusivamente na atuação deste tipo passional e particularista no Estado, no qual situa o lócus do patrimonialismo.

Ao localizar os alicerces do patrimonialismo unicamente na atuação do homem cordial no Estado, Holanda (2014) ignora as profundas contradições e desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, nelas abrangendo tanto o Estado, quanto o mercado, e que são naturalizadas em um cotidiano desde sempre marcado pela "carência e exclusão" (SOUZA, 2015, p. 35) da maioria da população. De igual modo, desconsidera o que Bourdieu[49] (2008)

[49] Para Bourdieu (2008), a sociedade capitalista possui uma estrutura social hierárquica de privilégio e poder determinada pelas relações econômicas (remuneração), simbólicas (prestígio) e culturais (escolarização) entre os sujeitos. Segundo ele, a situação dos indivíduos ou dos grupos na estrutura social é decorrente da distribuição dos recursos e dos poderes que cada um dispõe, definidos do seguinte modo (grifos meus): *capital econômico* (remuneração, bens), *capital cultural* (conhecimentos adquiridos através de diplomas), *capital social* (relações sociais que podem ser capitalizadas) e *capital simbólico* (situação de prestígio). De modo que a posição ocupada pelo indivíduo ou pelo grupo na sociedade, se de privilégio ou de não-privilégio, é definida em conformidade

conceitua como “capital social”, ou seja, que as relações interpessoais não se dão no vácuo, mas reforçam os privilégios da influência e do acesso, intensificando a desigualdade entre os (des)providos desse capital.

Para Souza (2015), como não existe lugar no mundo onde o capital social bourdieusiano não ocorra, a criação do “homem cordial” enquanto modelo “genérico”, desprovido de família, passado e classe social[50] em um País atravessado por uma desigualdade estrutural, simultaneamente escamoteia tanto a origem das relações de privilégio, como os conflitos sociais daí resultantes; assim, a idealização buarqueana dos Estados Unidos como a terra da igualdade de oportunidades e da justiça social, justifica o arquétipo do “homem cordial” pela contraposição que realiza entre este e o “protestante ascético”, ícone da cultura norte-americana, supostamente orientado pela racionalidade, impessoalidade e por predisposições comunitaristas, a partir da qual constrói as bases de

> [...] uma visão de mundo liberal-conservadora – posto que esconde as verdadeiras razões da desigualdade e da injustiça social. [...] Afinal, a injustiça flagrante dos privilégios que se tornam permanentes tem que ser, na

---

com a aquisição dos capitais ao longo de suas trajetórias sociais e em função de cada lócus específico, haja vista que “[...] na prática, ou seja, em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos ou culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que *têm cotação* neste mercado, sendo pertinentes e *eficientes* no jogo considerado, além de funcionarem, na *relação com este campo*, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas. [...] Assim, explica-se que a relação descoberta pela análise entre a classe e as práticas pareça estabelecer-se, em cada caso, por intermédio de um fator ou de uma combinação particular de fatores, variável segundo o campo.” (BOURDIEU, 2008, p. 107, grifos do autor). A reunião desses capitais, e suas disposições em um campo específico, é o que Bourdieu define como *habitus*, ou seja, enquanto um: “[...] Sistema de esquemas geradores de práticas que, de maneira sistemática, exprime a necessidade e as liberdades inerentes à condição de classe e a *diferença* constitutiva da posição, o *habitus* apreende as diferenças de condição captadas por ele sob a forma de diferenças entre práticas classificadas e classificantes – enquanto produtos do *habitus* – segundo princípios de diferenciação que, por serem eles próprios o produto de tais diferenças, estão objetivamente ajustados a elas e, portanto, tendem a percebê-las como naturais. [...] Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos dos *habitus* [...]. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital [...] em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva.” (Ibid., p. 164, grifos do autor).

[50] Por considerarmos que ultrapassa os propósitos desse trabalho, não aprofundaremos a análise sobre o conceito de classes sociais. No entanto, como esse é um conceito utilizado na análise de Souza (2015), e por ser o *habitus* produto da filiação social do sujeito, consideramos necessário e oportuno indicarmos, ainda que sucintamente, como Bourdieu (2008) aborda a questão das classes sociais. Ao analisar a sociedade francesa, com base na nomenclatura das categorias socioprofissionais, produzida à época pelo Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos da França, afirma ser possível dividir o espaço social em três dimensões: as classes dominantes ou superiores, a pequena burguesia e as classes populares, caracterizadas pela estrutura, pelo volume de capital e pela trajetória dos indivíduos. Em seu entendimento, a classe dominante é constituída pelos sujeitos que possuem renda elevada e títulos, e de acordo com a estrutura do capital que possuem, são definidos enquanto fração dominante, na qual predomina o capital econômico, ou fração dominada, mais dotada de capital cultural. Já a posição média é ocupada pela pequena burguesia, caracterizada pela aspiração de ascensão social. Na extremidade inferior do espaço social, estão as classes populares, caracterizadas pela ausência de capitais, em todas as suas formas (possuem rendimentos escassos, são desprovidos de titulações escolares, etc.).

> sociedade capitalista que ‘diz’ ter acabado com todos os privilégios de nascimento, ‘legitimada’ para que possa se reproduzir. (SOUZA, 2015, p. 52).

Embora o liberalismo seja a doutrina que busca resguardar as liberdades econômicas e civis, constituindo-se enquanto fundamento dos regimes democráticos, Souza (2015) destaca que há inúmeros tipos de liberalismos que servem a propósitos bem distintos. Nesse sentido, adverte este autor que o liberalismo é praticado entre nós em seu aspecto mais tacanho e superficial, identificado como reprodutor da violência simbólica que se expressa na dissimulação de todos os conflitos sociais inscritos em uma sociedade profundamente desigual como a nossa, e legitima a manutenção da função ideológica exercida pela tradição política e intelectual do liberalismo difundido entre nós, cujo emblema é o “patrimonialismo”.

De modo que Holanda (2014) efetua o deslocamento do conceito de classe, considerado por Souza (2015) essencial à análise da sociedade brasileira, substituindo-o pelo problema da corrupção especificamente estatal, alçando-o ao cerne de sua investigação social. Neste sentido, afirma que Holanda[51] realiza uma oposição analítica excessivamente simplista entre o mercado capitalista e o Estado, associando o primeiro ao reino da virtude e o último à ineficiência e à corrupção. Entretanto, se considerarmos a corrupção como uma vantagem ilícita, é razoável inferir a sua ocorrência não só no Estado, mas também no mercado e em todas as esferas sociais, bem como concluirmos que o seu combate efetivo só será atingido mediante o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle. De modo que para Souza (2015, p. 91, 92), a tese do patrimonialismo realiza uma oposição ilusória entre mercado e Estado como forma de encobrir e mascarar o real problema, a saber: a abissal desigualdade da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, afirma Chauí (2014, p. 226, 227) que a trajetória política do País é marcada pelo seu passado colonial escravocrata, expressa na estrutura fortemente hierárquica do espaço público, conformando relações sociais verticalizadas nas quais as diferenças e assimetrias são convertidas em desigualdades que corroboram a prevalência da relação mando-obediência. Contexto que é muito bem expresso na fala do professor Gabriel:

Nós vivemos em um país que é racista, classista, ou seja, você é julgado, ou por que você é pobre, ou por que você é negro. E se você for pobre e negro a situação é muito pior porque as pessoas têm como rótulo que você não é capaz, que não consegue romper aquilo

[51] Op. cit.

que é 'normal'.

Desigualdades que em nossa divisão social são interpretadas como sinônimas à inferioridade (é o caso das mulheres, dos negros, dos índios, dos trabalhadores, dos idosos, dos migrantes e dos imigrantes) e à perversão (no caso dos homossexuais). Estas características descortinam um perfil conservador e autoritário da nossa sociedade, marcada não só pela indistinção entre o público e o privado, tanto no campo social, como no político[52], mas também pelo fato de que todas as nossas relações assumem "[...] a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais [...]." (CHAUÍ, 2014, p. 262).

O fato de que as nossas relações pessoais, sociais e políticas estejam inscritas no âmbito de uma estrutura que naturaliza as diferentes formas de autoritarismo (hierarquia, mando e obediência), revelam não só o desafio cotidiano de conviver com uma violência simbólica sistemática, como impedem o reconhecimento do outro como sujeito de direitos ao ocultar as desigualdades e os conflitos de classe intrínsecos à sociedade brasileira. Segundo Souza (2015, p. 240), esta questão diz respeito à manutenção dos privilégios, dos quais as classes mais abastadas, mas especialmente a nossa classe média, são ciosas em manter.

Para tanto, vale-se mais uma vez da análise bourdieusiana do capital cultural. Para Bourdieu (2008), este tipo de capital é adquirido por meio dos conhecimentos obtidos por meio dos diplomas e dos títulos expedidos por instituições de ensino. No entanto, o capital cultural não é proporcionado apenas pela educação formal, mas também por meio das experiências vivenciadas no âmbito familiar, de certas disposições incorporadas em suas vidas desde a mais tenra idade. Dado que essa transmissão se realiza como um processo também ambientado no interior dos lares, a classe média invisibiliza este como um privilégio de nascimento e de acesso conquistado à custa de muito investimento de tempo e dinheiro, associando-o ao mérito individual, adquirido com esforço. De modo que para Souza (2015, p. 241),

> Garante-se [assim] a 'boa consciência' do privilegiado, que passa a achar que tem 'direito' a prestígio, reconhecimento e melhores salários e a culpar as vítimas, de um processo social que torna invisível a injustiça, por sua própria

[52] Ibid., p. 263.

> miséria e sofrimento, como se fosse possível 'escolher' ser humilhado e pobre.

Decorridas algumas décadas após um regime democrático ter sido colocado em prática no Brasil, é possível constatar a permanência destas questões a partir da adesão da sociedade civil a princípios não democráticos, negando, rejeitando as conquistas dos mais oprimidos, dos pobres, dos marginalizados e dos movimentos sociais. Ou seja, apesar de estarem juridicamente assegurados, os direitos humanos e civis não são preponderantes nas práticas sociais brasileiras, pois a nossa tradição "[...] não é, certamente, para dizer o mínimo, de acentuado apego às virtudes políticas e, muito menos, de amor à igualdade. Nosso 'feudalismo achamboado' [...] afirmou, desde sempre, com solidez e crueldade, uma desigualdade fundamental." (BENEVIDES, 1991, p. 194). Um contato com essa perspectiva é estabelecida por meio da fala do professor Augusto:

> *[...] eu sou a favor de distribuir a renda, mas também ensinar a pescar, não é só dar a vara, 'ó está aqui o peixe pronto', dá a vara e o anzol, vai lá pescar ver como é que é. Aí o que desanima a gente é que você vê o político fez isso, outro roubou aquilo, outro fez aquilo, então tem hora que desanimam algumas coisas. Tem hora no semáforo que o cara pede um negócio e você fala assim, 'pô caçamba, se todo mundo der 1 real ou 50 centavos, todo dia vão uns 15 reais embora', é muita gente, 'brincadeira!'. Mas acho que alguma coisa tem que ser feita, isso está errado. Então teria que ver uma forma diferente, porque do jeito que está, acho que não está funcionando.*

Nesse sentido, afirma Souza (2015, p. 245) que "[...] exploramos, aceitamos e tornamos fato natural e cotidiano conviver com gente sem qualquer chance real de vida digna sem ter nenhuma culpa nisso". Dignidade que convém destacar, configura-se como o epicentro axiológico tanto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como da Constituição Federal, de 1988, e também da justiça restaurativa[53], e que se revela crucial à compreensão de serem as leis interpretadas como "inócuas, inúteis ou incompreensíveis" (CHAUÍ, 2014, p. 227) e pela qual os propósitos democráticos de consolidação dos direitos civis e humanos não se efetivarem entre nós.

Não obstante nas últimas décadas do século XX os movimentos sociais e os diversos ativismos associados à ampliação da agenda de direitos tenham sido intensificados e, com isso, revitalizado a cena política brasileira, é possível notar que mesmo "[...] essa participação tem revelado impasses e contradições, principalmente no que se refere à capacidade de essa

[53] Conforme nos ocuparemos em evidenciar no tópico dedicado à sua análise.

esfera se constituir enquanto lugar gerador de poder e de se interpor na relação Estado e sociedade civil" (NASCIMENTO, 2008, p. 67), evidenciando a persistente ausência da esfera pública, no sentido arendtiano do termo, no Brasil. Ademais, nossa "estranha democracia" (FREIRE, 1967, p. 55), tem sido hoje o contexto no qual manifestações nem um pouco democráticas tem ocorrido.

Face às situações de opressão, dominação, exploração, os sujeitos podem assumir posturas radicais ou sectárias. Neste sentido, Freire[54] considera terem os brasileiros, incluindo as elites, sucumbido ao sectarismo em momentos decisivos da história do País. Segundo seu entendimento, a sectarização, seja ela de esquerda, ou de direita, nega-se à construção de relações sociais pautadas pelo uso do diálogo e pelo conflito de posições.

Opera então uma distinção entre os termos, opondo a radicalização à sectarização. Para ele, a radicalização é crítica, porém, dialógica, haja vista não buscar impor sua opinião. Já a sectarização possui "[...] matriz preponderantemente emocional e acrítica, por isso é irracional. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa." (FREIRE, 1967, p. 51).

Ainda segundo esse autor, nossa "inexperiência democrática"[55], nos conduziu ao sectarismo, não às soluções radicais. A sectarização alimenta fanatismos, "[...] que separam os homens, embrutecem e geram ódios" (FREIRE, 1967, p. 52), características que sempre estiveram presentes em nossa história pois, desprovidos das condições que ensejariam a construção de um comportamento dialógico e participativo[56], instalou-se entre nós um "mutismo", que ele define não pela ausência de respostas, mas sim, que a estas lhes faltem teor reflexivo e crítico[57]. E é precisamente este o aspecto que noz faz temer pelos destinos democráticos do País. Mas como aprender a discutir e a debater neste contexto?

Conforme busca evidenciar, Freire (1967) compreende a educação como elemento central para difusão de uma cultura orientada pelos ideais e valores da democracia. Para tanto, considera necessário repensar o ato educativo desde a perspectiva criadora, libertadora e participativa, capaz de promover um diálogo entre pensamento e ação. Entendido nesse sentido, o educar não é simplesmente passar informação, mas desde sempre promover o ato

[54] Ibid., p. 52.
[55] Ibid., p. 65, 66.
[56] Ibid., p. 66, 67.
[57] Ibid., p. 69.

em formação no âmbito dinâmico e gerativo da construção do conhecimento, onde as formas de conhecer brotem da experiência do debate e da análise dos problemas, sem que sejam reduzidas ou relegadas à memorização ou desvinculadas da realidade, no qual a reflexão propriamente dita é escamoteada. Ao contrário, a educação deveria ser orientada pela:

> [...] criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então [...], apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 1967, p. 93, 94).

No entanto, embora muito se fale sobre a necessidade de formar os indivíduos para o exercício da cidadania, o que se observa é que, em nossa atual conjuntura, a educação não consegue instaurar uma atitude nova no fazer ensinar e no fazer aprender: ainda vicejam nesse âmbito o enquadramento ao trinômio opressão-subestimação-juízo de valores, no qual sempre impera a ideia de uma hierarquia, onde os modos de conhecer são mnemônicos e o pensar propriamente dito é ceifado, o que termina por comprometer a realização de ações orientadas à vivência e à prática dos valores civis e dos direitos humanos. É disso que fala o professor Jonas:

Mas o sistema da escola, ele é injusto como um todo, ele é opressor como um todo, o aluno se sente oprimido, porque ele não faz o trabalho de Artes porque ele quer aprender Artes, ele faz o trabalho de Artes porque ele quer passar, porque ele tem medo de rodar na disciplina, isso é injusto, porque é por medo, é um adestramento por medo, a escola impõe esse medo no aluno. Nada mais natural do que ele se impor, do que ele expressar esse medo de forma violenta contra o professor, a gente aqui é inimigo, a gente aqui é opressor, eu oprimo o meu aluno, a escola oprime, a escola é opressora como um todo. Então se ela é opressora, ela é injusta, não tem justiça. Acho que todo esse sistema escolar, ele deveria ser desconstruído por completo. Agora, não sei como, fazer o que depois, não sei, aí é uma outra coisa a pensar... ou você faz um sistema opressor mesmo, professor depositário da educação, volta à década de 30, é opressor mesmo, palmatória, ou vamos assumir o que a gente é, não essas coisas mascaradas, 'ah, nós somos libertários, nós somos isso, somos aquilo, somos inclusivos'. Inclusivo? Fala a verdade, é inclusiva a escola?

2.2.3 Sobre o papel da educação: entre a legislação e a prática

Como já mencionamos, o princípio da dignidade humana se constitui como o núcleo axiológico da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH / ONU), elaborada em 1948, pela Organização das Nações Unidas, em resposta às atrocidades cometidas pelo nazismo no contexto da Segunda Guerra Mundial. Sua emergência tem como propósito a manutenção de um fundamento ético universal para a conduta dos homens, considerado imprescindível para fazer frente à barbárie.

Não obstante sua inegável importância, os direitos humanos convivem com um potencial emancipador ainda não devidamente realizado e, sob certos aspectos, "atrofiado", haja vista que um percentual bastante significativo da população não se constitui enquanto sujeito de direitos, mas enquanto "objeto de discursos de direitos humanos" (SANTOS, 2013, p. 42), o que evidencia o caráter abstrato da sua proposta.

Malgrado sua pretensão inicial de manter-se eficaz face à luta dos sujeitos e segmentos sociais historicamente discriminados e excluídos, sabemos que a violação dos direitos em Países considerados democráticos em todas as regiões do mundo é um sinal dos aspectos estruturais e conjunturais extremamente adversos à sua realização plena. Assim, o respeito à dignidade humana prometida pelos direitos humanos ainda não foi concretizado: as promessas de liberdade e igualdade feitas e, desde então, corroboradas em inúmeros documentos oficialmente publicados no decurso de sua promulgação, como referências para elaboração de políticas públicas dos Países signatários, ainda não se cumpriram.

Enquanto símbolo de respeito à dignidade da pessoa humana, a DUDH (1948) pressupõe que os poderes públicos os assegurem formalmente, o que os transforma em direitos civis. Entretanto, ao considerarmos a controversa história destes direitos e das Leis que encerram sua concretização no Brasil (SCHILLING, 2012, p. 109), perceberemos o quão comprometida está a tarefa de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e consequentemente, a existência de cidadãos, no sentido estrito do termo, em nosso País (PEREIRA, 2015a). É com isso em mente que a professora Amanda afirma:

O problema não são nem os direitos humanos, mas os direitos humanos que a gente não está tendo, não é?

Após quase três décadas de democracia no Brasil, consagrada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, por meio da qual passa a ser signatário de importantes tratados internacionais[58] de proteção aos grupos considerados socialmente "marginalizados" (crianças, jovens, idosos, negros, índios e mulheres), a análise das nossas condições estruturais revelam que o problema dos direitos humanos e civis persiste, muito embora estejam garantidos do ponto de vista normativo.

Importa destacar que a introdução dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro é igualmente realizada na Constituição Federal de 1988, a partir da qual o Brasil também passa a produzir um conjunto de Leis, programas, conferências e conselhos nacionais de proteção a estes direitos[59] (PEREIRA, 2016). É também nesta Constituição que a oferta da educação básica aparece pela primeira vez como um direito de todos e um dever que compete ao Estado assegurar (BRASIL, 1988, art. 205º).

Em âmbito educacional, há consenso nas legislações brasileiras em atribuir ao processo educativo a responsabilidade em formar o sujeito para o exercício efetivo da sua cidadania (PEREIRA, 2016). Segundo o disposto nestas legislações, a introdução destas temáticas em âmbito escolar está relacionada à abordagem dos princípios proclamados pelos direitos humanos nas práticas educativas.

No entanto, isso só será possível se considerarmos que o processo educativo possa se configurar enquanto um espaço adequado para abordar questões intrínsecas à formação de sujeitos de direito e para o exercício da cidadania. No entanto, embora o direito à educação se configure como uma das prerrogativas asseguradas pela Constituição (BRASIL, 1988) a todo cidadão, e muito se tenha avançado neste sentido, sobretudo, a partir da inclusão nas legislações de alguns direitos que são expressão das reivindicações das forças progressistas da

[58] Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o Brasil subscreve a Convenção Internacional Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, tanto a de 1948, como a de 1984; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989; a Conferência Mundial de Viena, de 1993, só para citar alguns exemplos, pois a lista é bem extensa. No âmbito interamericano, o Brasil assina a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, de 1948; a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José), de 1969; e o Protocolo de San Salvador, de 1988. Para uma análise mais detalhada de todos os documentos internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, ver: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). In: BRASIL, 2009, p. 67-69.

[59] Para uma análise mais detalhada de todos os documentos de direitos humanos promulgados pelo Brasil, ver: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). In: BRASIL, 2009, p. 69-76.

sociedade civil que se deram nas últimas décadas, ainda não se pode eludir da questão do direito à educação no Brasil: ainda hoje persistem graves indicadores de analfabetismo, evasão, reprovação e distorção idade-série dos alunos matriculados no ensino público.

Ou seja, não obstante esteja formalmente assegurado, há abundantes dados analíticos evidenciando que, no Brasil, a despeito das legislações educacionais e da execução de inúmeras políticas públicas, o direito à educação ainda não foi devidamente concretizado, sobretudo, se considerarmos que a educação é simultaneamente um direito humano fundamental e um meio para acessar outros direitos, no sentido de que a consciência de ser um titular de direitos não se realiza espontaneamente (RAYO, 2004; SCHILLING, 2004, 2014; PEREIRA, 2016).

Nesse sentido, cumpre-nos salientar que, no âmbito da educação básica, a inclusão da educação em direitos humanos[60] na legislação educacional é detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)[61] afirma que a educação básica deve estar comprometida com a formação humana integral, a formação ética e a formação para a cidadania. Esta Lei estabelece a inserção dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos e de prevenção à violência contra a criança e o adolescente nos currículos da educação básica, para todos os seus níveis, cuja referência deve ser o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Para que este objetivo seja cumprido, a LDB orienta que estes temas sejam incorporados nas propostas educacionais, não como novas disciplinas, mas permeando os conteúdos e as orientações didáticas de cada área do conhecimento de modo transversal; recomenda, para tanto, a necessidade de elaboração e distribuição de materiais educativos específicos para sua abordagem (BRASIL, 1996, art. 26º,

[60] A análise sobre o processo histórico da implementação da educação em direitos humanos no Brasil foi realizada em minha dissertação de mestrado, convertida recentemente em livro. Para este propósito, ver: PEREIRA, Ana Carolina Reis. *A teoria transforma a prática?* Um estudo da representação social de professores sobre direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016.

[61] Através da inclusão da Lei nº 13.010/14 na LDB 9.394/06.

inc. IX).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997, sugerem que sejam incorporadas nas propostas educacionais do Ensino Fundamental, conceitos e valores escolhidos por abordarem questões sociais relevantes e intrínsecas à cidadania e à democracia, sob a forma de temas transversais[62] (BRASIL, 1997, p. 44).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio[63] estabelecem que o currículo desta etapa da escolaridade deva ser concebido em observância aos princípios da educação em direitos humanos (BRASIL, 2012, art. 5º, inc. III), ao qual deverá ser concedido tratamento transversal, perpassando todo o currículo (BRASIL, 2012, art. 10º, inc. II, letra e). Para tanto, recomenda a inclusão, no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares que ofertam o Ensino Médio, do "comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania [...]." (BRASIL, 2012, art. 16º, inc. V).

Decretado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece como uma de suas diretrizes a ênfase na formação para o exercício da cidadania, o combate a todas as formas de discriminação no ambiente escolar e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014, art. 2º, inc. X).

Em 2015, foram proclamadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior, destinadas aos cursos de licenciatura e para a formação continuada de professores. Em seu preâmbulo, tais Diretrizes estabelecem a educação para os direitos humanos fundamental à efetivação dos direitos e à consolidação da democracia, caracterizando-a como estratégica à formação dos profissionais que atuarão na educação básica. Nesta perspectiva, recomenda que os cursos de formação garantam em seus currículos conteúdos relacionados aos direitos humanos (BRASIL, 2015, art. 13º, inc. 2).

---

[62] Estes temas obedecem à seguinte divisão: Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

[63] Promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. A Medida Provisória nº 746, promulgada em 22 de setembro de 2016, que altera a LDB 9.394/1996, no que concerne à ausência de obrigatoriedade dos conteúdos lecionados no Ensino Médio, com exceção de língua portuguesa e matemática, não reformulou as questões relativas aos direitos humanos, que permanecem vigentes até o dia 30/09/2016.

Entretanto, o marco legal da educação em direitos humanos no Brasil é instituído em 2006, com a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em cujo âmbito abrange linhas gerais de ação que abarcam processos de educação formal e não formal com vistas à introdução de uma cultura de direitos humanos na educação. De acordo com este documento (BRASIL, 2009, p. 25), a educação em direitos humanos deve estar comprometida com o exercício e desenvolvimento dos valores da igualdade, da liberdade, da justiça, da tolerância, do respeito, da solidariedade e da paz. Por esta razão, considera que este aprendizado deve ser transversal, perpassando os conteúdos das disciplinas em todos os níveis de ensino, e ininterrupta (PEREIRA, 2016).

Ainda segundo o PNEDH (2009), a educação em direitos humanos deve oportunizar no processo educativo informações acerca destes direitos e dos instrumentos nacionais e internacionais que outorgam sua concretização no decurso da evolução social e histórica da sociedade, tendo em vista a formação de sujeitos cônscios de seus deveres e direitos, dos meios necessários à sua consecução e do campo de possibilidades que a sociedade oferece à sua efetivação, capazes, pois, de exercer competentemente sua cidadania; nesta perspectiva, adota uma concepção que aproxima a educação em direitos humanos à democracia, consubstanciada na conquista da cidadania, e para tanto, reivindica que estejam assegurados os três elementos indispensáveis à sua realização: a liberdade, a igualdade e o acesso de todos ao conjunto dos direitos conquistados ao longo da história (PEREIRA, 2016).

Entretanto, contrariando o disposto em todas as legislações e planos educacionais, o recrudescimento do conservadorismo entre nós ocasionou a recente supressão das discussões envolvendo gênero[64] dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (BRITTO; REIS, 2015; CARVALHO, 2015). Essa afronta aos direitos no contexto educacional é igualmente revelada pelo Projeto de Lei nº 867/2015, atualmente em trâmite na Câmara dos Deputados. Este Projeto prevê a inclusão nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.934/96) do programa "Escola sem Partido"; concebido por uma Organização Não-

[64] Dados coletados em 2013 pelo Mapa da Violência indicaram que 4.762 mulheres são assassinadas por ano no Brasil, o que representa uma média de 13 homicídios femininos diários (WAISELFIZ, 2015a, p. 13). A pesquisa também realizada em 2013 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que teve por objetivo investigar a percepção social dos brasileiros no que concerne à "Tolerância social à violência contra as mulheres", apontou que 26% das pessoas concordam, total ou parcialmente, que mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas (IPEA, 2014, p. 23), e 58% afirmaram que "se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros" (Ibid., p. 3). Donde se conclui que a extinção desse debate no contexto educacional compromete todos os demais esforços envidados na defesa e garantia dos direitos das mulheres, e consequentemente, dos direitos humanos.

Governamental (ONG), seu objetivo é erradicar do ambiente educativo toda e qualquer "doutrinação político-ideológica praticada nas escolas brasileiras [que] tem um viés claramente de esquerda" (NAGIB, (s/d)). Importa destacar que essa ONG obteve ganho de causa do Supremo Tribunal Federal (STF), ao solicitar supressão da cláusula que estabelecia que o desrespeito aos direitos humanos na redação do Enem zeraria a prova[65] (SOUZA, 2017).

Embora afirmem ser tal proposta desprovida de interesses ideológicos, estando, na opinião de seus autores, fundamentada nos ideais (bastante controversos) da neutralidade e objetividade científicas, a análise do conteúdo do supramencionado Projeto de Lei, evidencia uma ideologia de matriz conservadora, que se revela na tentativa de controle sobre a política educacional e sobre os profissionais de educação pautado pela intransigência e intolerância, mascarada por uma suposta defesa da vulnerabilidade do educando, comprometendo-se, inclusive, com a responsabilização judicial dos professores que a descumprirem.

Donde se conclui que as ações de promoção e proteção dos direitos humanos formalmente reconhecidas no ordenamento jurídico brasileiro coexistem em meio a aspectos estruturais e conjunturais extremamente adversos à sua realização plena. Em face do exposto, observa-se que a escola, ao tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à opressão, se constitui, por outro lado, como um local privilegiado para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de práticas de respeito aos direitos humanos, constituindo-se como um espaço decisivo para construção de relacionamentos democráticos (PEREIRA, 2016), como podemos depreender da fala do professor Gabriel:

Então, para mim os direitos humanos são referenciais fundamentais para qualquer pessoa que queira romper com essas coisas formais que temos no Brasil e no mundo também, que é aquela coisa de, quem pode mais chora menos, eu sou melhor do que você porque sou homem, porque tenho dinheiro, porque eu sou branco. Eu consigo romper essas coisas usando a questão dos direitos humanos, sociais, políticos. Me falam que existe outro mundo, que existem outras realidades e que são aceitas por causa de um conjunto histórico que impõe que, quem está no poder manda, quem não está no poder obedece. E você só consegue romper isso a partir do momento que você tem um conjunto de saberes, um conjunto de valores que te indicam um caminho que você pode seguir, que você pode conseguir alterar

[65] O Supremo Tribunal Federal (STF) justificou sua decisão sob o argumento de que essa orientação seria uma forma de censura, reacendendo o debate sobre se o direito à liberdade de expressão deve proteger todo e qualquer tipo de mensagem, incluindo àquelas que contrariam o princípio da dignidade humana. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/10/28/decisao-judicial-sobre-direitos-humanos-na-redacao-do-enem-e-inconstitucional-diz-especialista.htm>. Acesso em 29 out. 2017.

essa realidade-mundo. Direitos humanos e direitos sociais são fundamentais para que você mesmo construa a sua própria identidade. E para que às vezes você até mesmo reconstrua a sua humanidade.

Ora, se compreendermos a escola como uma instituição responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também incumbida em formar sujeitos para o exercício da cidadania, o que pressupõe direitos e obrigações cujo exercício reivindica um conjunto de capacidades individuais que devem ser desenvolvidas, sobretudo, no cenário brasileiro atual, no qual a maioria dos direitos reconhecidos não são automaticamente efetivados, o que significa atrelar o processo educativo à formação do sujeito como titular de direitos e deveres?

Do ponto de vista pedagógico, fala-se muito em uma formação/educação para a cidadania, mas na prática escolar, observa-se que, apesar de convincentemente detalhadas, estas propostas não são efetivamente concretizadas nas escolas e os valores que lhe são concernentes geralmente não são vivenciados (PEREIRA, 2015a). É com esse objetivo que o professor João chega a dizer:

Até mesmo porque quando a gente fala em direitos humanos, a escola em si, ela não tem um programa para o aluno, você não pega, por exemplo, um professor de História, ou qualquer outra área, pode ser a de Biologia, de Ciências, que vá debater o Estatuto da Criança e do Adolescente com o adolescente, ou com os funcionários da escola, ou em uma reunião com os professores, para a gente debater naquilo ali, o que é que dá para ser utilizado, o que é que não dá. Então aquilo dá uma certa bagagem para a gente fazer esse tipo de trabalho também com os alunos, dizer para eles o que eles podem e o que eles não podem fazer, quais são os direitos deles e quais são os deveres. Ou seja, no meu entendimento, politizar essa garotada, mostrar para ele que a vida não é apenas acordar, vir para a escola, copiar algumas coisinhas e pensar que está tudo certo, não, não é, a vida não é só isso, a vida não é só isso. Têm muitas questões que eles precisam aprender, que eles precisam discutir, tudo relacionado à comunidade que eles moram, a cidade que eles moram, o Estado que eles estão, o País que eles estão, tudo o que acontece no mundo acaba interferindo, por mais simples que o aluno seja, acaba chegando até ele, basta se falar em uma crise mundial que estava todo mundo dando risada. E o que aconteceu com aquele menos favorecido? Está aqui dentro da escola, a gente escuta eles falarem que o pai está desempregado, que não sei das quantas, então tudo acaba chegando até eles. E levando conhecimento até eles, eles sabem, eles vão saber para onde eles devem correr ou reivindicar, no caso, um direito que é deles. Visando melhorar a vida deles e fazer com que eles também adultos cumpram com a sua parte, que é o nosso dever.

Há quarenta e nove anos, já afirmava Paulo Freire em seu livro “Educação como prática de liberdade” (1967), ser necessário reformular o ato educativo na direção de uma

formação orientada à "responsabilidade social e política"[66], capaz de fornecer aos sujeitos subsídios que propiciassem a reflexão acerca do contexto no qual encontravam-se imersos; desse modo, colocava sob suspeita concepções curriculares hegemônicas, com vistas a transformar rotinas escolares e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão, exatamente por considerar este tema absolutamente central para um aprendizado para a vida.

Afirmava o supracitado autor que a nossa "inexperiência democrática" (FREIRE, 1967, p. 66) deve-se, por um lado, à insistente presença de políticas autoritárias em nossa formação histórico-cultural, por outro, pela ausência de um processo formativo que propiciasse um comportamento participativo. Neste sentido, os direitos humanos parecem conviver com uma aporia insuperável entre nós: embora muito se fale sobre a sua importância e a necessidade de formar os indivíduos para o exercício da cidadania, o que se observa é que nossa sociedade, historicamente excludente, autoritária e discriminatória, se configura como um ambiente complexo para o avanço da democracia (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 77, 78).

Assim, concordamos com Bobbio (2004, p. 25) quando este afirma que "[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los". Deste modo, examinando atentamente os pressupostos da educação em direitos humanos, concluiremos ser este um tema particularmente fecundo para a elaboração de um projeto educativo engajado em favor de mudanças mais amplas na própria sociedade; embora sejam expressão de lutas e de correlação de forças, não avançaremos na prática dos direitos humanos apenas por lei, ou por decreto, mas através do exercício ativo da cidadania pelos sujeitos, o que justificaria de modo plausível e consequente, um verdadeiro Estado Democrático de Direito (PEREIRA, 2015a).

2.2.4 Sobre a justiça restaurativa: a legislação e o contexto educacional

Como vimos, embora a implementação da educação em direitos humanos vêm assumindo um papel protagônico nas políticas públicas[67], especialmente no âmbito das

[66] Ibid., p. 61.

[67] Confirmando a adesão do Estado brasileiro ao preconizado na Declaração de Viena (1993), o Brasil lançou, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), contendo as diretrizes para atuação do Poder Público no âmbito dos direitos humanos, cujo epicentro era a garantia dos direitos civis e políticos; relançado em

legislações e planos educacionais, não só como resultado das reivindicações dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, mas também como parte dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em convenções e tratados internacionais, atualmente é possível afirmar que a transposição do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) à vida dos alunos, dos professores e das pessoas de uma maneira geral, não foi, todavia, efetuada (SCHILLING, 2008, p. 275; PEREIRA, 2015b).

Nessa perspectiva, afirmam Schilling (2005; 2012) e Sacavino (2009) que apesar do reconhecimento formal e das inúmeras ações realizadas nesta última década com vistas à construção de uma cultura dos direitos humanos, sua concretização no Brasil colide com aspectos estruturais e conjunturais extremamente adversos à realização destes direitos; a estrutura historicamente autoritária e oligárquica da sociedade brasileira (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008), associada ao desrespeito cotidiano aos direitos e às leis, obstaculizam a fixação de uma cultura dos direitos humanos e contribuem para o agravamento do quadro de violência que perpassa o social e o político em suas mais diversas formas. Ou seja, existe um enorme distanciamento "[...] entre os marcos jurídicos de proteção e promoção dos direitos humanos e a contínua e permanente realidade de violações aos direitos humanos [...]" (SACAVINO, 2009, p. 196) da maioria da população brasileira (PEREIRA, 2015b).

De modo que a ênfase atribuída ao ato educativo para a construção de uma cultura dos direitos humanos, sobretudo, do ponto de vista normativo, não é casual: sendo a escola um espaço formativo, desempenha um papel fundamental para ensejar uma revisão dos valores e das práticas sociais. Assim, não obstante as relações sociais na escola tendam à reprodução do autoritarismo e de atitudes segregatórias e excludentes (GROPPA AQUINO, 2003), é inegável que a instituição escolar se constitui como um espaço privilegiado para a reprodução ou ruptura com essa prática (PEREIRA, 2015b).

Nesse sentido, a justiça restaurativa efetua o deslocamento de uma justiça retributiva, substituindo-a por uma outra, dotada de uma dimensão intersubjetiva e ética que objetiva não

---

2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) outorga as demandas dos movimentos sociais, contemplando os direitos econômicos, sociais e culturais. Atualizado em 2010, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) reúne as resoluções aprovadas nas conferências territoriais, estaduais e nacionais, realizadas desde 2003, pelo Governo Federal, em articulação com os governos municipais, estaduais, os movimentos sociais e a sociedade civil, nos 27 estados da Federação; o propósito destas conferências consistia em conceber políticas públicas em diversas áreas temáticas, tais como: direitos humanos, segurança pública, educação, saúde, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos e meio ambiente (PEREIRA, 2016).

a punição, mas propõe a responsabilização dos sujeitos mediada pelo diálogo (VINHA; SILVA; MAIA; CARNEIRO; SCARAZZATTI, 2011). Importa destacar que a justiça restaurativa suscita inúmeras significações entre os especialistas do tema quanto aos seus fundamentos, assim, embora a tendência seja a de defini-la face aos valores e princípios por ela preconizados, inexiste uma definição consensual a seu respeito, convertendo-a em um "conceito aberto" (MELO; EDNIR; YASBEK, 2008, p. 31).

É importante evidenciar que em sendo função da justiça assegurar que os direitos sejam efetivamente respeitados, ela foi incorporada ao rol dos direitos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como também integra os direitos civis e políticos afiançados na Constituição brasileira, assegurando não apenas o direito de acessar a Justiça, mas também a presunção de inocência[68] e a defesa em caso de processo penal (BRASIL, 1988, art. 5, inc. LIII, LIV, LV, LVII).

Assim, a justiça restaurativa não pode ser desassociada da doutrina de proteção aos direitos humanos, pois ambas defendem o princípio do respeito à dignidade do ser humano (VITTO, 2005, p. 48; MELO; EDNIR; YASBEK, 2008, p. 57; SLAKMON; VITTO; PINTO, 2005, p. 16; QUINTANA, 2010, p. 24; CAMARA, 2013, p. 15) e também os valores da "cidadania democrática" (SCHILLING, 2014, p. 16), haja vista que reivindica para sua consecução a "[...] constituição de prováveis sujeitos éticos, livres, dotados de palavra, racionais e sensíveis, com direito a ter direitos"[69]. Consideramos, portanto, que o debate sobre a relação entre os direitos humanos e a mediação de conflitos pela via das práticas restaurativas possui um potencial emancipador ainda não devidamente realizado em nossa sociedade. Neste sentido, afirmam Oxhorn e Slakmon (2005, p. 190) que,

> Onde a sociedade civil é forte, a extensão e amplitude dos direitos gozados pelos cidadãos serão altas como reflexo da riqueza do tecido social que é sinônimo de uma sociedade civil forte. Por sua vez, as sociedades civis fracas são refletidas em direitos de cidadania cuja extensão e amplitude espelham as assimetrias da estrutura social em termos de quais grupos são, ou não, capazes de reivindicar inclusão em estruturas políticas nacionais.

Segundo Oxhorn e Slakmon[70], se os direitos de cidadania são consequência das

[68] Que estabelece como regra que os sujeitos sejam tratados e considerados inocentes até que se prove o contrário (BRASIL, 1988, art. 5º, inc. LVII).
[69] Id.
[70] Ibid., p. 191.

reivindicações bem sucedidas dos movimentos sociais e o reflexo tanto de sua capacidade de organização, como da legitimação de novos direitos que lhes permitem dar prosseguimento às suas lutas (tais como o direito à organização, à liberdade de expressão e o direito à defesa no processo legal), é papel do Estado fazer com que estes direitos sejam respeitados; assim, quando a custódia estatal é descumprida, ou insuficiente, dependerá da sociedade civil organizar-se para requerer do Estado a assunção de suas obrigações no sentido de efetivamente assegurá-los.

Entretanto, no Brasil, tendo sido os direitos de cidadania historicamente limitados por sucessivos governos autoritários e oligárquicos, a organização da sociedade civil foi, desde sempre, rigorosamente reprimida pelo Estado e pela elite dirigente, cuja atuação limitava-se à moderação das demandas das classes mais baixas ao tempo em que novas desigualdades iam sendo nestas perpetradas; por seu turno, tais circunstâncias engendraram: a verticalização do tecido social, a desqualificação do princípio formal da igualdade perante a Lei, a criminalização das lutas das organizações e movimentos sociais, resistência ao ideário preconizado pelos direitos humanos, a persistente discriminação sexual, étnica e de classe, e a constituição de uma esfera pública marcada por práticas políticas pautadas pelo patriarcalismo e clientelismo (CHAUÍ, 2014, p. 257), cuja perpetuação foi assegurada pelo fato de que os direitos civis nunca foram efetivos entre nós, ensejando o que Oxhorn e Slakmon (2005, p. 191) definem como "inclusão controlada".

Ademais, considerando que o contexto histórico e cultural da sociedade brasileira é marcado pela desigualdade estrutural e pelo desafio cotidiano de conviver com uma violência sistemática, manifesta em seus diversos formatos, os sujeitos tendem a sentir-se excluídos do sistema de justiça formal, o que termina por comprometer as qualidades indispensáveis para o pleno exercício de uma vida pública verdadeiramente cidadã[71], perpetuando um ciclo vicioso que compromete o estabelecimento do Estado Democrático de Direito no Brasil.

Assim, se é papel da justiça fazer com que os direitos sejam efetivamente respeitados, não obstante saibamos que estes ainda não foram devidamente garantidos, como também que

[71] A proliferação de casos recentemente noticiados sobre o justiçamento popular e suas vítimas evidenciam que a solução encontrada pela sociedade civil para resolução de seus conflitos não tem sido exatamente orientada pela defesa e afirmação dos direitos humanos, ao contrário: linchamentos e agressões, que resultaram no assassinato de uma mulher no Guarujá-SP, revelam que a tônica do justiçamento popular é pautada pelo suplício, no sentido foucaultiano do termo.

não o serão apenas por decreto, ou por Lei, há inúmeras razões para crer que o sistema de justiça em curso no Brasil tende a reproduzir e perenizar as desigualdades socioeconômicas existentes, de modo que "Quando a impunidade é a norma [...], os cidadãos – no alto e no final da escala social – têm um incentivo para buscar recursos em meios alternativos de obter justiça."[72].

Em função da sua concepção, os modelos de microjustiça têm sido apontados como alternativas consistentes para a resolução dos conflitos ou crimes, em detrimento do sistema de justiça formal que incide, prioritariamente, na retribuição. Em outras palavras, propõem uma mudança de paradigma: a reparação ao invés da punição, e a atuação ativa em detrimento do testemunho passivo. Neste sentido, afirmam Oxhorn e Slakmon (2005, p. 206) que:

> Em última análise, enquanto não se devem ver os mecanismos alternativos de justiça, a exemplo da justiça restaurativa, como panaceias para solucionar todos os déficits democráticos do Brasil, eles de fato oferecem o potencial para prover uma base muito firme para esforços subsequentes. Não apenas eles oferecem a possibilidade de fortalecer a base dos direitos de cidadania e democracia – direitos civis – eles o fazem de modo que podem começar a empoderar a sociedade civil e proporcionar a grupos em desvantagem as habilidades e senso de eficácia requeridos para que eles empurrem suas próprias agências mais adiante em direção a avançar em seus direitos de cidadania e na qualidade da democracia brasileira. Um círculo vicioso de crime, violência e sistemas de justiça sem legitimidade pode ser transformado, em última instância, em uma democracia mais ampla, mais inclusiva.

De fato, a justiça restaurativa introduz, do ponto de vista axiológico, a questão da dignidade e da cidadania na resolução dos conflitos, porque dentro de sua proposta já se prevê, ou se guarda a ideia, de que é imprescindível o empoderamento e a participação dos sujeitos diretamente afetados, e eventualmente, de outros indivíduos ou membros da comunidade (VITTO, 2005, p. 48). É uma proposta alternativa, que pretende em sua essência, uma mudança radical do que se compreende como resolução dos conflitos, haja vista que todos devem atuar ativamente na elaboração de soluções para restauração do tecido social rompido. Nada deve ser imposto e as decisões devem ser atingidas por consenso. Donde se percebe que à justiça restaurativa acrescenta-se a questão cultural, uma vez que uma mudança de paradigma não pode ser dimensionada apenas no âmbito do sistema judiciário; antes, pois, deverá ela disseminar-se por toda a sociedade, nisto residindo seu principal entrave, haja vista

[72] Ibid., p. 197.

que seu surgimento deu-se em organizações sociais muito distintas da nossa.

Segundo Jaccoud (2005, p. 163, 164), a justiça restaurativa tem origem nas comunidades pré-estatais, europeias e nativas, cuja organização social priorizava práticas orientadas aos interesses coletivos em detrimento dos individuais; não obstante a punição (vingança, morte) se constituísse como um recurso possível para a resolução dos litígios, nas sociedades comunais a infração às regras eram geralmente encaminhadas à uma rápida resolução com vistas à recomposição da estabilidade social interrompida. Na civilização ocidental, a justiça restaurativa emerge das tradições indígenas da América do Norte e do Sul, do Canadá, de algumas etnias da África e dos aborígenes da Nova Zelândia (JACCOUD, 2005; COSTA; STURZA; PORTO, 2009; CAMARA, 2013).

A partir das experiências realizadas na Nova Zelândia, nas quais foi utilizada com o objetivo de diminuir as tensões sociais e o expressivo aumento das detenções em decorrência do processo de marginalização a que vinham sendo submetidas a cultura e a juventude Maori, a justiça restaurativa foi introduzida em uma grande escola da Austrália, em 1994, apenas para os casos de violência física e simbólica considerados mais graves. Doravante, a justiça restaurativa propagar-se-ia em diversas escolas pelo mundo tendo em vista o arrefecimento das múltiplas formas de manifestação da violência neste espaço (MORRISON, 2005, p. 295). Assim, no âmbito educacional, essa abordagem tem sido geralmente utilizada para prevenção da violência e das situações de conflito nas escolas desde a perspectiva dialógica e intersubjetiva, cujas orientações de condutas devem ser incessantemente renovadas em busca do entendimento, de modo a dirimir práticas violentas.

Em âmbito internacional, a Justiça Restaurativa encontra respaldo na Resolução 2002/12[73], da ONU, intitulada "Princípios Básicos para o Uso de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Penal", que trata das ações relativas à justiça restaurativa no sistema criminal; em suas considerações preambulares, estimula que tais práticas sejam incluídas neste sistema, complementando-o. Neste documento, o processo restaurativo é compreendido como qualquer técnica que propicie ao agressor e à vítima protagonizarem a solução do litígio em questão, geralmente com o auxílio de um facilitador. Este processo pode abranger as

[73] Disponível em: <http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0#.V7U0ZfkrLIV>. Acesso em: 15 jul. 2016.

etapas de mediação, conciliação, reunião familiar ou comunitária e círculos restaurativos[74] (ONU, 2016).

Outros documentos que se constituem como referências fundamentais à justiça restaurativa são as comumente designadas como Regras de Beijing[75] e as Diretrizes de Riad[76], que indicam a necessidade de produzir espaços de resolução de conflitos com o objetivo de impedir, ou minimizar, o encaminhamento ao sistema criminal, ao tempo em que destacam a viabilidade real da articulação entre os princípios restaurativos e as ações direcionadas à prevenção e à garantia dos direitos pela via da participação das crianças e dos jovens, bem como de suas famílias, escolas e comunidades (MELO; EDNIR; YASBEK, 2008, p. 36).

Em âmbito nacional, os modelos restaurativos para resolução de conflitos passam a ser objeto de interesse dos magistrados em 2003, pois, além de serem uma recomendação da ONU, as experiências empreendidas e incorporadas por outros Países davam mostras de que poderiam constituir-se como uma possibilidade ao sistema de justiça criminal. De modo que, em 2005, iniciam a execução da proposta intitulada "Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro", como resultado de uma parceria entre o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que consistiu no financiamento de três projetos de Justiça Restaurativa em caráter piloto nos municípios de Porto Alegre (RS), São Caetano do Sul (SP) e Brasília (DF) (SLAKMON; VITTO; PINTO, 2005, p. 11; MELO; EDNIR; YASBEK, 2008, p. 12).

Em São Caetano do Sul (SP), a Vara da Infância e da Juventude executou o projeto "Justiça e Educação: parceria para a cidadania", através de uma parceria entre os Sistemas de Justiça e de Educação, apostando na confluência de objetivos entre ambas as esferas, e dado o êxito desta parceria, até então inédita no Brasil, a experiência foi expandida para o município

---

[74] A mediação pode ser direta, contando com a presença dos sujeitos e seus respectivos apoios; ou indireta, sem vítima ou infrator presentes. Os círculos restaurativos constituem-se enquanto um espaço no qual os sujeitos diretamente afetados, bem como a comunidade ou quaisquer outros interessados na resolução do conflito, reúnem-se para debater a questão e juntos encontrarem sua solução; sua metodologia prevê o direito a fala de cada um dos participantes a partir de algumas regras previamente acordadas, tendo em vista a melhoria dos relacionamentos e dos vínculos comunitários. Segundo Scuro Neto (2008, p. 8), "Tal variedade é traço marcante da Justiça Restaurativa, que 'funciona diferentemente para diferentes tipos de pessoas [...].'".

[75] Este documento intitula-se como "Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude". Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseRegrasdeBeijing.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

[76] Este documento intitula-se como "Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência" Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinasePrincpiosdeRiade.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

de Guarulhos (SP) e para o bairro de Heliópolis, em São Paulo (SP), que a realizam, em 2006, sob o título "Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania", reeditando a cooperação entre o Tribunal Estadual de Justiça e a Secretaria Estadual de Educação (EDNIR, 2007, p. 17).

A justiça restaurativa chegaria no ano seguinte em Campinas (SP), por meio da colaboração entre o Tribunal Estadual de Justiça, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e as Secretarias Estadual (SEE-SP) e Municipal de Educação (SME-SP). No entanto, conforme nos informa Quintana (2010, p. 29, 30), o processo piloto iniciado em 2007 e intitulado "Justiça e Educação – Novas Perspectivas", não recebeu nenhum tipo de diretriz quanto à sua implementação, tendo sido inspirado nas atividades que a precederam (em âmbito nacional e estadual), e respaldado no preconizado pela Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas da ONU, na Declaração de Viena (1993) e na Lei de Juizados Especiais nº 9099/95[77], alterada pela Lei 11.313[78], que dispõe sobre os processos conciliatórios para as infrações penais de menor potencial ofensivo (art. 60).

Em 2010, Quintana defende sua dissertação de mestrado intitulada "A trajetória do município de Campinas para a adoção da justiça restaurativa", na qual investigou as ações envolvendo a implantação da Justiça Restaurativa no referido município, abrangendo tanto a análise do Sistema (estrutura), como a realização dos processos restaurativos (pré-círculo, círculo restaurativo e pós-círculo), buscando identificar se este modelo alternativo de justiça foi adotado no período de dezembro de 2007 à abril de 2010. Verificar o compromisso dos executores diretos (facilitadores[79]) e indiretos (gestores[80]) na perspectiva restaurativa também se constituiu como um dos objetivos da sua pesquisa. Como coordenou seu processo de implementação, que, em 2010, concluía sua primeira etapa, conforme nos informa no "Relatório de desenvolvimento de ações projeto: cultura restaurativa e suas práticas",

[77] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em 15 jul. 2016.
[78] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11313.htm>. Acesso em 15 jul. 2016.
[79] Participaram desta pesquisa duas escolas estaduais e uma municipal (QUINTANA, 2010, p. 54).
[80] Participaram desta pesquisa os seguintes gestores: Sistema Judiciário (Juiz); Defensor Público da Infância e Juventude da Comarca de Campinas; CMDCA (Presidente e Vice-presidente); Rede Estadual e Municipal de Educação (Diretores de Ensino Leste e Oeste de Campinas); Secretário Municipal de Educação; Diretora do Posto Fundação CASA Campinas; Grupo de atendimento às medidas socioeducativas: Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas (COMEC), Internato Jequitibá, Casa Anhanguera e UAIUIP Amazonas, extinto Posto Fundação CASA (QUINTANA, 2010, p. 53-54).

Quintana (2010) possui uma visão panorâmica e crítica acerca desta ação, e por esta razão, consideramos oportuno destacar aqui seus aspectos principais:

- No que concerne às questões estruturais, constata como um dos entraves ao projeto piloto de implantação da justiça restaurativa em Campinas (SP), a precariedade estrutural da rede de atendimento de crianças e adolescentes para sua adoção;
- Destaca que o êxito dessa proposta está atrelado à formação qualificada dos profissionais que nele atuarão na condição de multiplicadores, tanto no que concerne à sua principiologia, como dos problemas estruturais localizados no supramencionado município e com o qual terão que se defrontar em sua prática, a saber: a fragilidade de articulação interinstitucional no âmbito das políticas de governo, da legislação sobre os direitos humanos, e da precariedade e vulnerabilidade da rede de defesa, garantia e proteção de direitos da criança e do adolescente, tampouco houve divulgação das ações efetivamente realizadas;
- A falta de tempo, de disponibilidade, o número de pessoas envolvidas, e a insuficiente apropriação da metodologia também foram mencionados pelos participantes como dificuldades encontradas à sua plena execução;
- No que diz respeito à execução da justiça restaurativa, informa que os facilitadores formados não correspondiam à imparcialidade necessária à execução desta ação e não se desprendiam das relações de poder e de controle que os cargos por eles ocupados lhes permitiam (o lugar de professor, de assistente social, de psicólogo, etc.), comprometendo a horizontalidade do diálogo e o empoderamento do outro em sua escolha e decisão;
- Os "pré-conceitos" oriundos das experiências pessoais, bem como questões relativas à logística (em termos de carga horária e incompatibilidade de agendas) e a ausência de intersetorialidade da atividade formativa, no sentido de que os encontros sistemáticos contassem com a presença de integrantes da rede de defesa, garantia e proteção de direitos, também se constituíram enquanto entraves diagnosticados à época.

Questões que, ainda que pulverizadas, também localizamos na narrativa dos professores entrevistados, sobretudo, a dificuldade de envolver todo o coletivo escolar na proposta da justiça restaurativa e também a fragilidade da rede de defesa, garantia e proteção de direitos, quando notificados dos casos envolvendo agressões (verbais e físicas) e de abusos sexuais sofridos pelos jovens, sensação de impotência e desamparo experimentadas face às notícias de seu desfecho, como nos relata a professora Antônia:

[...] quando às vezes nós precisamos da justiça, hoje nós temos aí o Conselho Tutelar, que não é órgão jurídico, ele não tem poder de nada, ele, na verdade, oferece um documento aqui de uma criança que vai ser abusada ou está sendo abusada, levo para eles, eles simplesmente pegam da nossa mão e levam para o promotor. Então demora, demora. Nós tivemos casos e casos aqui que a menina se perdeu, acabou, foi para o mundo e a justiça não se fez. Nós temos casos e casos que ficou por isso mesmo. Então nós nos sentimos, nesse aspecto, muito ainda sem amparo. É uma lástima isso, porque tanta coisa que a gente fala de direitos, indícios de leis e tudo o mais e quando a coisa explode na íntegra, eu afundo no caminho do Conselho Tutelar e eu não vejo solução. A gente tinha que ter o órgão da justiça mais aberto para a escola para uma solução imediata. Isso falta muito.

De todo modo, a abordagem da justiça restaurativa, na medida em que articula em seu bojo as esferas do saber, do poder e da lei, nos permite empreender uma ampla reflexão sobre as normas e as relações de poder estabelecidas entre os indivíduos no âmbito da interação pedagógica, de que maneira contribui para o arrefecimento da violência praticada neste lócus, quais os fatores que dificultam sua execução nos espaços escolares, como também, se há distância entre o que é enfatizado no discurso, e o que, de fato, ocorre na prática docente.

Há também que se destacar que se a justiça restaurativa não pode ser dissociada da doutrina de proteção aos direitos humanos, haja vista que ambas reivindicam a tutela do respeito à dignidade humana (VITTO, 2005, p. 48; MELO; EDNIR; YASBEK, 2008, p. 57; SLAKMON; VITTO; PINTO, 2005, p. 16; QUINTANA, 2010, p. 24; CAMARA, 2013, p. 15), sua abordagem também nos autoriza a interrogar em que medida contribui para o fortalecimento de um processo educativo orientado por estes direitos e para a cidadania.

Assim, a questão que nos provocou foi como uma proposta que estabelece como seu fundamento o respeito aos direitos humanos dos sujeitos, e na qual já está de antemão incorporado um *telos* de acordo recíproco que estabelece a sua dimensão ética e dialógica, se dá em uma sociedade historicamente oligárquica, excludente e autoritária e na qual uma parte expressiva da população não só rejeita os direitos humanos, como também as reivindicações e as conquistas das forças progressistas que se deram nas últimas décadas? É com o intuito de tentar compreender essa questão que nos ocuparemos a seguir com a análise conceitual da justiça restaurativa.

2.2.5 Uma incursão conceitual pela justiça restaurativa

Nas análises precedentes sobre a justiça restaurativa, é possível depreender que sua preocupação não incide na infração à regra, ou no conflito em si, mas no modo como estas questões são abordadas e às deliberações que lhes são consequentes, ou seja, se reparou os danos e, por conseguinte, a relação entre os sujeitos envolvidos, tanto diretamente (vítima e ofensor), como os que estão de algum modo implicados (família e comunidade) (MELO, 2006, p. 644).

Em âmbito escolar, o estabelecimento de uma outra concepção de justiça: intersubjetiva, mediada pelo diálogo, e no qual o acordo busca o entendimento (consenso), emerge como verificação corretiva da punição e do julgamento baseados na autoridade e na regra, o que reivindica, para sua consecução, a reorientação da gestão de conflitos, que deve ser orientado por uma preocupação ética, permitindo aos envolvidos se posicionarem face ao conflito instaurado e refletirem sobre as consequências daí resultantes. Ou seja, o consenso é compreendido no marco da justiça restaurativa não enquanto aceitação passiva, tampouco imposição, ou obediência, pois, "[...] apenas onde o dissenso é livre para se manifestar o consenso é real, e que apenas onde o consenso é real o sistema pode proclamar-se com justeza democrático." (BOBBIO, 2000, p. 75).

De modo que o consenso que se pretende produzir por meio da justiça restaurativa não deve ser fabricado em condições de desigualdade, nem conduzir à supressão dos desacordos: deve, pois, concentrar-se na responsabilização ativa dos sujeitos e na restauração dos danos; e uma vez que pretende a promoção do respeito à alteridade e a revisão das normas e regras estabelecidas, intenciona, dessa forma, o protagonismo, a emancipação e a reflexão dos indivíduos no contexto educacional por meio do diálogo, contendo também um profundo teor formativo. Em sendo essas as suas pretensões, é possível afirmar que a justiça restaurativa objetiva a ruptura com os modelos autoritários, o que exige:

> [...] uma reapropriação do conflito, isto é, a tomada do conflito como próprio, a si pertencente. É só quando o conflito chama os envolvidos à sua interpretação, fazendo-os abrir-se para esse espaço intersticial, em que a sua compreensão depende de uma visão multifária, complementar e sempre incompleta, que propriamente não se terá a mera substituição de um esquema de dominação por outro, mais sutil quiçá, mas um efetivo deslocamento a algo novo, a um novo paradigma de enfrentamento do conflito. (MELO, 2006, p. 647).

Somente a reapropriação do dissídio, no sentido de implicar-se em sua resolução por meio da disposição em ponderar as razões alheias e em reconhecer sua prévia responsabilidade para com o outro, que poderá ensejar essa mudança de paradigma da qual nos fala Melo (2006, p. 648) e que a distingue de um mero "reconhecimento de culpa". Ou seja, nas técnicas restaurativas há sujeitos debatendo o conflito e analisando suas repercussões e não "infratores e vítimas"[81]. Segundo este autor (2006, p. 649):

> É nesse sentido ainda que mais se revela potente a parceria entre justiça e educação. A escola, de fato, é o grande espaço de detecção de situações de violência e de denegação de direitos a crianças e adolescentes. É nela também que se apresenta com maior evidência as consequências do processo de exclusão social a que é reduzida boa parte da população. É dela, ademais, que se espera a transformação dessa realidade, sem lhe dar o suporte necessário. Situações de violência são comuns e constantes nas escolas e elas, sozinhas, não são capazes de dar conta de problemas que as transcendem. Ao mesmo tempo, é essa mesma escola chamada ao desafio de estimular um juízo crítico e formar crianças e adolescentes para a cidadania.

Donde se percebe que não obstante a introdução da justiça restaurativa no âmbito educacional seja particularmente fecunda para a elaboração de um projeto formativo engajado em favor da formação de sujeitos aptos a exercerem ativamente sua cidadania, sobretudo, no que concerne à resolução dos conflitos, ela se defronta com inúmeras ambiguidades neste lócus, pois, em sendo a escola uma instituição social, os problemas instalados na sociedade também se processam em seu interior e se manifestam cotidianamente sob as formas da violência e da exclusão, como se pode depreender do relato do professor João:

Então a justiça restaurativa, ela veio mesmo para a gente estar aplicando, seria mais um instrumento para a gente estar aplicando direitos humanos dentro da escola. Que não é fácil. Porque a visão que eu tenho da escola é, tanto da rede municipal, como da estadual. Já fui diretor da rede municipal, já fui diretor, inclusive, dessa rede estadual, agora estou como professor de Ciências. Mas o que nós observamos, por 'N' motivos aí, são violações de direitos humanos, é um em cima do outro. E isso nós presenciamos, nós convivemos com isso, às vezes não sei se é por falta de conhecimento de algumas coisas, nós ficamos naquela mesmice aceitando tudo o que vai acontecendo com essa garotada e para a gente torna-se um negócio animal.

No entanto, ao considerarmos a posição de quem fala (se diretores, professores ou alunos), é possível afirmar que a escola produz relações caracterizadas pela assimetria e, tal

[81] Id.

como praticadas neste ambiente, abrem espaço para que os conflitos se instaurem, sob a forma de "indisciplina, agressividade, revanchismo, apatia e problemas de relacionamento interpessoal" (GROPPA AQUINO, 2003, p. 378), isso pode ser percebido em situações como a da entrevista do professor Jonas, ao dizer que:

> *Eu acho que o mediador na escola ele é visto muito mais como um opressor do que como um mediador. Pela questão da autoridade, a autoridade reprime, oprime, dá medo. Pensa Deus aqui agora na sua frente. E aí? Você sabe que Ele vai fazer assim... você vira pó. O poder dá medo, você estar diante de quem tem poder, dá medo. É uma espécie de temor piedoso, aquele temor reverente. É o temor do juiz, você sabe que se você falar alguma palavra fora do que ele espera ouvir, você pode ser preso por desacato a autoridade.*

Na compreensão desse professor, se a justiça restaurativa é orientada em meio escolar suprimindo o diálogo, anulando o protagonismo dos sujeitos por meio da coerção, ela acaba por reproduzir a mesma violência que pretende prevenir; este é o contexto no qual a justiça restaurativa deve ser instaurada, o que nos leva a refletir sobre as relações de poder, de saber e sua implicação na produção dos modos de subjetivação, tendo como objetivo analisar o modo como tem sido implementada nas escolas.

Nesse sentido, Michel Foucault se apresenta como possibilidade para o entendimento destas questões[82]. Ao pesquisar a "mecânica do poder" (FOUCAULT, 1997, p. 119) nas sociedades, entre os séculos XVII e XIX, inicia seus estudos a este respeito investigando o papel da disciplina em instituições como o presídio, o hospital, a fábrica e nas instituições educacionais, salientando que o poder não pertence exclusivamente às instâncias de representação do Estado formalmente instituído, mas sim, enquanto uma técnica disciplinar de dominação e sujeição dos corpos, cujos protagonistas são os indivíduos em suas interações diárias. Na análise foucaultiana, deve-se compreender a disciplina como uma tecnologia positiva de exercício do poder porque "[...] ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originaram nessa produção." (FOUCAULT, 1997, p. 161)

Segundo seu entendimento, a disciplina objetiva tanto a manutenção da obediência, como o aumento da produtividade, com o propósito de tornar o sujeito economicamente útil e

[82] Não abordaremos todas as suas obras, mas somente aquelas nas quais as temáticas convergem para o objeto aqui delineado; tampouco adotaremos uma sequência cronológica rigorosa dos livros analisados, antes, nos orientaremos pela correspondência temática neles presentes.

politicamente dócil[83]. De modo que o processo disciplinar se constitui como um mecanismo adotado pelas instituições para assegurar uma maior produtividade dos indivíduos e o controle social, pois "[...] permitem o controle minucioso do corpo, [...] realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]." (FOUCAULT, 1997, p. 118).

Na sociedade disciplinar, o poder é exercido através de recursos que funcionam de forma organizada, envolvendo, pois, um conjunto de técnicas e de práticas, de discursos e saberes; para os propósitos desse estudo, os analisaremos sucintamente, a saber: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Com a vigilância, o poder torna-se "múltiplo, automático e anônimo"[84]. Trata-se de um poder silencioso e de uma estratégia premeditada de distribuição do olhar, presente em todos os lugares e sempre alerta a tudo e a todos. Para que a vigilância hierárquica produza o efeito esperado, ela deve ser acompanhada da sanção normalizadora, que se refere à punição imputada ao sujeito relativas às pequenas infrações às regras: atrasos, distrações, reticência na realização das atividades, falta de empenho; seu propósito é o de impedir um possível comportamento perigoso, ou seja, a punição não pretende confirmar a infração, ela é "[...] da ordem do exercício, implicando o aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, em suma, punir é exercitar" (GUIMARÃES, 2003, p. 86). Já o exame funciona como uma técnica que articula em seu bojo tanto as estratégias de poder, como a formação de domínios do saber, cujo objetivo é a produção de um saber intrínseco às instituições, de modo que o exame das condutas classificam os sujeitos com base no seu enquadramento à norma (o doente, o louco, o delinquente, a criança, etc.) (FOUCAULT, 1997, p. 143-160).

A normalização disciplinar é analisada por Foucault como uma estratégia de poder inscrita em um domínio institucional específico, em cujo interior, encontra a ocasião de sua possibilidade; ou seja, não existe a norma em si, mas usos distintos da norma face a seu campo de aplicação (FONSECA, 2002, p. 59-61). Nesse sentido, afirma que, em estando as instituições escolares inseridas neste contexto, também incorporaram o mecanismo disciplinar, que neste espaço, preconiza o "adestramento" (FOUCAULT, 1997, p. 143) dos estudantes tendo em vista a sua homogeneização face à regra, à norma. A disciplina separa os estudantes de acordo com as suas competências e o seu comportamento, e este processo de

[83] Ibid.
[84] Ibid., p. 148.

diferenciação é orientado pelo modelo de "gratificação-sanção"[85], a partir do qual todo desvio à norma estabelecida deve ser punido "pela aplicação do castigo disciplinar"[86], e sua obediência, premiada[87]. Segundo este autor (Ibid., p. 152, 153, grifo do autor):

> [...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.

A punição esquadrinha os comportamentos dos indivíduos com o objetivo de efetuar a sua distinção e com base nesta, dispô-los em uma hierarquia que tem como referente uma norma, e como princípio, um conjunto de práticas de normalização, que classificam e sentenciam positiva ou negativamente tendo em vista a produção do normal, de modo que à concepção de disciplina adere a de normalização, que "[...] fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina." (LARROSA, 2008, p. 76). A escola foi a instituição na qual a normalização foi incorporada como princípio coercitivo do projeto educacional moderno.

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas teriam oferecido subsídios para o desenvolvimento de um conjunto de saberes orientados à definição e à elucidação da maneira como deveriam ser educados os sujeitos. No âmbito deste projeto, vicejou o arquétipo do homem disciplinado, ideal a ser atingido pela intensificação dos limites e das regras, orientadas ao enquadramento à norma e à disciplina, tendo em vista a formação de "subjetividades assujeitadas" (CASTELO BRANCO, 2013, p. 11). Segundo nosso autor (FOUCAULT, 2003, p. 120-121), "[...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em

[85] Ibid., p. 150.
[86] Id.
[87] Ibid., p. 151-153.

uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. [...].”

Na primeira das conferências de “A verdade e as formas jurídicas”, Foucault (2003) revela o papel que se lhe atribui às práticas jurídicas no âmbito de sua investigação acerca das relações entre saber e poder: segundo ele, encontrar-se-iam em tais práticas o surgimento de novas formas de subjetividade em função dos vínculos que institui entre o homem e a verdade. Em seu entendimento, as práticas jurídicas são práticas sociais capazes de engendrar novos tipos de sujeitos pois fazem circular em seu bojo diferentes regimes de verdade, que são o resultado da articulação entre relações de poder e formações de saber. Para tanto, dedica-se nas demais conferências em investigar exemplos da interação saber-poder nas práticas ou formas jurídicas de diferentes períodos históricos, às quais faremos uma breve análise (FOUCAULT, 2003, p. 7-11; FONSECA, 2002, p. 164).

O inquérito, objeto da segunda conferência, cujo nascedouro foi a Grécia clássica, é ilustrado pela história da peça Édipo-rei, à qual Foucault utiliza como emblema da relação entre saber e poder na qual, segundo ele, ainda nos encontramos atrelados. Assim, procura demonstrar que o mito edipiano é emblemático por revelar a concepção grega de que o “poder político era sempre detentor de um certo tipo de saber” (FOUCAULT, 2003, p. 49), ou seja, de que havia entre o poder-saber uma relação de correspondência, relação dissolvida por Platão, que de acordo com o entendimento foucaultiano, engendra um outro mito: o de que o vínculo entre o saber e o poder deveria ser eliminado, estabelecendo, desse modo, uma antinomia entre ambos. Para Foucault, inspirado em Nietzsche, não há constituição de um poder sem um saber que o sustenha[88].

Na terceira conferência, Foucault ocupa-se em identificar os modos pelos quais a verdade jurídica foi descoberta durante a Idade Média: por um longo período, o inquérito clássico conviveu com o regime das provas oriundos do Direito Germânico, regime este que prevalece até o ressurgimento do inquérito, de um modo diferente ao da Antiguidade, cujo modelo seria a *inquisitio*[89]. Neste período, dirá que a resolução do litígio, baseado no juramento, sustenta-se na figura da testemunha, cuja declaração será justaposta às das demais, resultando na descoberta judiciária de um sistema que reatualiza o evento ocorrido, e por meio

[88] Ibid., p. 51.
[89] Ibid., p. 70.

dele, procura-se atingir a verdade. As provas tendem a desaparecer na mesma proporção em que a confissão aparece como prova de verificação; a existência do inquérito nestes termos perpassará toda a Idade Média, de modo que ao longo do tempo vai adquirindo relevância enquanto mecanismo de governo no que concerne à administração dos indivíduos[90].

Nas duas últimas conferências Foucault dedica-se ao estudo da forma de saber-poder configurada pelo exame, cuja emergência se dá entre o final do século XVIII e o início do século XIX, no contexto da sociedade que ele denomina de disciplinar; nesta, os indivíduos terão que resolver seus litígios submetendo-os a um poder exterior, jurídico e político, e os danos passam a ser considerados como infrações, tendo como referência a Lei. Ademais, no contexto da sociedade disciplinar, buscar-se-á dissolver a relação entre desvio religioso, ou moral, e o crime, este último caracterizando-se enquanto uma ruptura com o que preconiza a Lei (que estabelece o que é lesivo ao corpo social e com base na qual são codificadas as infrações) e seu autor alçado à condição de inimigo social, cuja infração deverá ser reparada junto à sociedade por meio de uma "bateria de penalidades: deportação, trabalho forçado, vergonha, escândalo público e pena de talião[91]". Doravante, com a descoberta do Panóptico[92], introduzido na prisão, na fábrica, no hospital e na escola com o objetivo de tornar visíveis os sujeitos no âmbito dessas instituições, o inquérito será associado ao exame, engendrando um conjunto de saberes tendo em vista a prática do controle social, que consistiria em evitar a virtualidade de um comportamento perigoso, ou em repará-lo, produzir corpos politicamente dóceis e economicamente úteis à nascente sociedade capitalista que então se organizava, em conformidade com o mecanismo da norma. Para nosso autor, nesse cenário também se exige aos indivíduos que confessem a verdade sobre si mesmos, tendo em vista o controle da sua força de trabalho. Para Foucault (2011, p. 180):

---

[90] Ibid., p. 77-78.

[91] O famoso "olho por olho, dente por dente" (Ibid., p. 83).

[92] "[...] o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente da visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central vê-se tudo, sem nunca ser visto. Dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder." (FOUCAULT, 1997, p. 166-167).

> [...] somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Segundo Larrosa (2008), a análise foucaultiana vincula-se à referência do critério, que pode ser uma lei, ou uma norma, e que é intrínseco ao campo de experiências aos quais se aplica. Por experiência, Foucault (1984, p. 10) compreende "[...] a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade". Ou seja, o critério fabrica, simultaneamente, o saber, a norma e o sujeito que, emoldurado por essa cultura, o aplica em suas opiniões e juízos. É com base no critério que as ações devem ser avaliadas, pois, "[...] Tanto o sujeito do juízo quanto o que constitui o âmbito do julgado são produtos dos sistemas de critérios que se põem em jogo." (LARROSA, 2008, p. 77).

Em âmbito educacional, a produção do sujeito vincula-se às técnicas de classificação e objetivação, dentre os quais a vigilância sistemática e ininterrupta, expressa pelo panóptico, e o exame, ocuparão uma posição de destaque. A análise foucaultiana nos permite compreender que as relações entre saber e poder elaboradas no interior das escolas em sua convivência diária fabricam o sujeito e também engendram práticas disciplinares de controle social e de normalização. Na escola de massas, o sujeito figura como o entrecruzamento dos discursos científicos e das práticas institucionalizadas que operam mediante uma classificação[93].

Assim, se o poder disciplinar centraliza-se no corpo, através de uma "anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 1997, p. 120), funcionando por meio dos mecanismos de distribuição temporal, espacial, do exame, da confissão, da vigilância, da norma e do controle, o biopoder será operacionalizado por volta da metade do século XVIII como uma tecnologia de poder que se exerce sobre a vida dos indivíduos, mas que tem como objetivo a população. A população passa a ser considerada um problema político, biológico e científico, situação à qual nosso autor denominará de biopolítica: por meio da articulação entre os saberes biológicos, médicos, estatísticos e jurídicos, procura-se monitorar os fenômenos coletivos

[93] Ibid., p. 52.

cuja ocorrência pode ser mensurada em função do cálculo de sua probabilidade, tais como a reprodução, os nascimentos, as doenças, a morte, a longevidade, a violência, com a finalidade de exercer um controle preventivo sobre a população, tendo em vista a sua regulamentação e a conservação do bom funcionamento da ordem pública e das instituições em uma sociedade em crescente expansão e industrialização, tendo sido, ademais, fundamental ao desenvolvimento do capitalismo[94] (FOUCAULT, 2010, p. 204-210)

Nesse sentido, nos lembra Foucault que a teoria clássica da soberania postulava que o soberano possuía o poder de vida e morte de seus súditos, expressa pela máxima "fazer

[94] Não foi nosso intento realizar um estudo comparativo entre as posições teóricas de Arendt (2010) e Foucault (2008a, 2010) mas consideramos pertinente observar, seguindo as orientações de Agamben (2010), que o problema foucaultiano (2008a, 2010) é, de alguma maneira, o mesmo formulado por Arendt (2010), a saber: o de que o primado da vida biológica sobre o plano político, nos primórdios da modernidade, provocou uma mudança do modelo da soberania para a biopolítica, como, para Arendt, também ocasionou a decadência da esfera pública (2010). Segundo Agamben (2010, p. 11, 12): "Que a pesquisa de Arendt tenha permanecido praticamente sem seguimento e que Foucault tenha podido abrir suas escavações sobre a biopolítica sem nenhuma referência a ela, é testemunho das dificuldades e resistências que o pensamento deveria superar nesse âmbito. E justamente a essas dificuldades devem-se provavelmente tanto o fato de que, em *The human condition*, a autora curiosamente não estabeleça nenhuma conexão com as penetrantes análises que precedentemente havia dedicado ao poder totalitário (das quais está ausente toda e qualquer perspectiva biopolítica), quanto a circunstância, também singular, de que Foucault jamais tenha deslocado a sua investigação para as áreas por excelência da biopolítica moderna: o campo de concentração e a estrutura dos grandes estados totalitários do Novecentos." Extrapola os objetivos desta tese aprofundar a teoria política apresentada por Agamben a partir das questões herdadas de Foucault e de Arendt, no entanto, algumas palavras nos pareceram necessárias acerca do conceito agambeniano de vida nua, por meio do qual busca convergir "[...] o oculto ponto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico do poder" (Ibid., p. 14); segundo ele, a partir da modernidade, mas, sobretudo, na contemporaneidade, houve uma mudança no sistema político e nas normas jurídicas personificada na figura do refugiado, uma nova categoria social destituída de Estado, de direitos, e por isto mesmo, submetida ao permanente estado de exceção, "[...] que era essencialmente uma suspensão temporal do ordenamento, torna-se agora uma nova e estável disposição espacial, na qual habita aquela vida nua que, em proporção crescente, não pode mais ser inscrita no ordenamento. O descolamento crescente entre o nascimento (a vida nua) e o Estado-nação é o fato novo da política do nosso tempo, e aquilo que chamamos de *campo* é seu resíduo. A um ordenamento sem localização (o estado de exceção, no qual a lei é suspensa) corresponde agora uma localização sem ordenamento (o campo, como espaço permanente de exceção). O sistema político não ordena mais formas de vida e normas jurídicas em um espaço determinado, mas contém em seu interior uma *localização deslocante* que o excede, na qual toda forma de vida e toda norma podem virtualmente ser capturadas. O campo como matriz deslocante é a matriz oculta da política em que ainda vivemos, que devemos aprender a reconhecer através de todas as suas metamorfoses, nas *zone d'attente* de nossos aeroportos bem como em certas periferias de nossas cidades. Este é o quarto, inseparável elemento que veio a juntar-se, rompendo-a, à velha trindade Estado-nação (nascimento)-território." (Ibid., p. 171, grifos do autor). Existem autores que discordam desta compreensão de Agamben, tais como Ruiz (2010, p. 30), ao afirmar que Arendt (1994), em sua pesquisa sobre a violência, aponta a biopolítica como pano de fundo da violência natural que conduz à barbárie. De igual modo, destacamos que no livro "Em defesa da sociedade" (2010), mais especificamente na aula de 17 de março de 1976, Foucault realiza uma análise dos campos de aplicação do biopoder, do racismo de Estado e dos totalitarismos, em suas palavras: "Vocês compreendem então, nessas condições, como e por que os Estados mais assassinos são, ao mesmo tempo, forçosamente os mais racistas. É claro, aí temos de tomar o exemplo do nazismo. Afinal de contas, o nazismo é, de fato, o desenvolvimento até o paroxismo dos mecanismos de poder novos que haviam sido introduzidos desde o século XVIII. Não há Estado mais disciplinar, claro, do que o regime nazista; tampouco há Estado onde as regulamentações biológicas sejam adotadas de uma maneira mais densa e mais insistente. Poder disciplinar, biopoder: tudo isso percorreu, sustentou a muque a sociedade nazista (assunção do biológico, da procriação, da hereditariedade; assunção também da doença, dos acidentes). [...]. O controle das eventualidades próprias dos processos biológicos era um dos objetivos imediatos do regime." (FOUCAULT, 2010, p. 218).

morrer e deixar viver", que nosso autor afirma ter sido suplantada no século XIX por um poder que a subvertia: o de "fazer viver e deixar morrer". O biopoder constituindo-se, pois, como um poder exercido sobre o conjunto da população em prol de um "bem-estar"[95], caracteriza-se como uma tecnologia de poder que se sobrepôs de maneira articulada à tecnologia disciplinar[96] através da norma. Ou seja, a norma conjuga tanto os dispositivos[97] disciplinares como as de regulamentação. Nas palavras deste autor[98]:

> A norma é o que tanto pode se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade da normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.

De modo que as questões relativas ao "bem-estar"[99] não estão situadas na perspectiva do que é bom individualmente para os sujeitos, mas porque introduzem a regularidade e o equilíbrio das massas humanas ao Estado[100]. Com base nos padrões normalizadores, e em nome de uma inserção controlada, estabelece-se o aumento da vida da população, seu ajuste à produção do capital e a estratificação social (FOUCAULT, 2005, p. 132, 133). É, portanto, no bojo desse cenário que Foucault situa a noção de governo[101] e de governamentalidade.

Para nosso autor, não houve substituição de uma sociedade da soberania, para uma

---

[95] Ibid., p. 489.
[96] Ibid., p. 211.
[97] Segundo Foucault (2011, p. 244), o dispositivo é "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos".
[98] Ibid., p. 213.
[99] Ibid., p. 489.
[100] Ibid., p. 209-210.
[101] No resumo de seu curso "Do governo dos vivos", Foucault define governo "[...] no sentido lato de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo" (FOUCAULT, 2014a, p. 291). O poder se exerce enquanto uma atividade ininterrupta que interrelaciona as condutas dos sujeitos, reforçadas pelas técnicas de vigilância, controle e punição, sua ênfase incidindo no tipo de governo, se disciplinar ou biopolítico; em ambos os casos, tais dispositivos engendram tipologias morais da população a partir das suas ações, tendo em vista a correção do que se apresentaria como anormal, de modo que também se constitui como uma atividade que exercemos sobre nós mesmos, produzindo, assim, modos de subjetivação.

sociedade disciplinar, e desta, para a noção de governo (Id., 2008a, p. 489), antes, o surgimento da população como um problema político, demandou a criação de dispositivos capazes de garantir sua regulação: a "tecnologia de polícia" e o "nascimento de uma reflexão econômica"[102]. Foucault compreende a noção de governamentalidade como:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a proeminência deste tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'." (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Assim, a governamentalidade coloca em funcionamento técnicas e saberes científicos para monitoramento e otimização das condutas, para a produção de riqueza, e para a vitalidade e saúde do corpo social, articulando em seu âmbito as técnicas disciplinares para efetuar o controle da população, cuja ênfase recai nos mecanismos de segurança: conduzindo os sujeitos a reconhecerem-se como parte de uma nação, e as condutas de si enquanto práticas de governo, submete-os às suas leis e às normas. A governamentalidade relaciona, portanto, população, economia política, segurança e o governo: de si (moral), da família (economia) e do Estado (política) (Id., 2014a, p. 291). De acordo com Scheinvar (2013, p. 145):

> A conduta dos homens é central ao discurso político e o seu controle, de acordo com Foucault, passa por transformações quando, da condição de um pastorado que seguia a ordem religiosa, passa a ser um pastorado que se dispersa dos olhos dos religiosos, tonando-se alvo e problema de governo. Uma população disseminada, já não necessariamente ou não somente confinada, faz proliferar espaços de controle de formas as mais espontâneas, sentindo-se todos os cidadãos, aqueles amparados pela condição de direitos, no dever de corresponder a essa condição, zelando pela ordem pública, fortalecendo os mecanismos institucionais. Mais que isso, os controles espontâneos também se institucionalizam.

Ou seja, a população passa a se constituir não mais como a soma dos indivíduos

[102] Ibid., p. 143; p. 493.

dispostos em um território, mas sim, enquanto alvo da gestão de dispositivos globais sobre a vida dos sujeitos, e é esta a razão pela qual a governamentalidade vincula-se ao biopoder. Essa administração política do corpo social visa monitorar as estratégias que os indivíduos em situação de liberdade têm em relação a si e com os outros, a partir do agenciamento de tecnologias governamentais de segurança, cujo objetivo é submetê-los à uma situação de constante vigilância. De modo que o que também está posto em termos da governamentalidade é a perspectiva do autogoverno, que relaciona-se com a dimensão da produção da subjetividade, a partir do entrecruzamento entre os discursos científicos, tipos de normatividade e as práticas institucionais que a conformam. O sujeito seria, portanto, o resultado dos dispositivos que fabricam seu processo de subjetivação.

Tal entrecruzamento ganha, no primeiro volume da "História da Sexualidade" (FOUCAULT, 2005), maior impulso. Em sua análise sobre o "dispositivo da sexualidade", identifica no mecanismo do biopoder a articulação entre o exame e a confissão, cuja intensificação Foucault situa a partir do século XVIII, com o advento das tecnologias dirigidas ao escrutínio médico, educacional, psicológico e social sobre a sexualidade, tendo em vista a elaboração da subjetividade e da verdade sobre si, que passa a constituir-se como o foco de um conjunto de disciplinas científicas[103]. Donde se conclui que a confissão obriga a falar, e ao articular em seu bojo a produção de regimes de verdade e do exame, evidencia ser a confluência entre o saber, o poder e a produção de sujeitos normalizados e submissos. Segundo nosso autor:

> [...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de se ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal

[103] Ibid., p. 58-62.

confidente. (FOUCAULT, 2005, p. 59).

No curso “Nascimento da biopolítica” (Id., 2008b, p. 341), Foucault aponta que “[...] é a lei que permite, precisamente, articular o problema da penalidade com o problema da economia”. De modo que a ascendência do mercado na organização social e política, desde a perspectiva da liberdade econômica (neoliberal), provocou também a modernização das formas de controle sob a forma do aparato jurídico. Incorporada à governamentalidade e ao biopoder, as práticas e os saberes jurídicos contribuíram para a introdução da normalização nas dimensões institucionais e em todos os âmbitos da vida, por meio de uma subjetividade controlada, “[...] no qual o cidadão é responsabilizado pelo comportamento dos outros e convocado ao exercício cotidiano do controle sobre si e sobre os demais membros da sociedade, em nome da segurança e da biopolítica.” (CASTELO BRANCO, 2013, p. 157).

Quando esse controle ocorre de alguém sobre si mesmo, Foucault diz tratar-se das “tecnologias do eu”, que ele conceitua como um conjunto de técnicas que “[...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos [...]” (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa), cuja finalidade é atingir um “[...] certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade[104].” Já quando esse controle ocorre de uns sobre os outros, afirma que tais técnicas ou são de dominação, ou de poder. Deslocando a definição foucaultiana, Veiga-Neto (2008, p. 23) propõe que o governo das condutas de uns sobre os outros sejam consideradas técnicas de dominação, e em conformidade com o modo de sua ocorrência, caracterizá-las como poderosas ou violentas. (VEIGA-NETO, 2008, p. 23).

Com esse intuito, afirma Veiga-Neto (2008, p. 20) que Foucault possui uma interpretação ambígua sobre as relações de poder e de dominação: ao tempo em que afirma que as relações de dominação são relações de poder que se encontram cristalizadas e bloqueadas, de maneira que são muito pequenas as possiblidades de mudança e fuga daqueles que se encontram em situação de dominação (FOUCAULT, 2006), também afirma que as relações de poder são distintas dos estados de dominação (Id., 1990, 1995, 2005).

Tomando como referência seu último texto, “O sujeito e o poder” (FOUCAULT,

[104] Ibid.

1995), no qual realiza uma espécie de balanço de sua obra, Foucault[105] articula os conceitos de dominação, poder e estratégia, abrangendo na definição dessa última três acepções: 1) a de escolha racional dos meios empregados para alcançar um objetivo; 2) como eleição de condutas orientadas pelos possíveis modos de atuação dos demais; 3) designa a seleção dos procedimentos que visam à imobilidade do outro, forçando-o a abdicar da luta e assim, vencê-lo. Ou seja:

> Adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros. E também se trata de estratégias de poder quando simplesmente se bloqueiam as possibilidade de o outro agir. (VEIGA-NETO, 2008, p. 21).

Como não existem relações de poder sem estratégias de luta, "[...] toda intensificação e toda extensão das relações de poder para submetê-l[a]s conduzem apenas aos limites do exercício do poder; este encontra então sua finalidade seja num tipo de ação que reduz o outro à impotência total [...], seja numa transformação daqueles [...] em adversários." (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Em sendo esse um confronto assimétrico e perpétuo, incessantemente atravessado por uma "vontade de liberdade", que tanto é condição para o exercício do poder, como da resistência a ele, e em sendo essa uma relação agônica, no sentido de uma disputa permanente e recíproca entre adversários, o poder encontra seu ocaso quando a liberdade é suprimida, e em sua inexistência, o que se instala é a relação autoritária, de modo que o poder, nesse caso, é substituído pela "coerção pura e simples da violência" (FOUCAULT, 1995, p. 244, 245; CASTELO BRANCO, 2013, p. 153). Dessa maneira, a permanência, ou não, da dominação, dependerá da correlação de forças, lutas e resistências que a ela se interponha, como expressa Foucault (2015b, p. 227):

> Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda a parte se está em luta [...] a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação

[105] Ibid, p. 247.

perpétua que eu gostaria de fazer aparecer.

A proposta de Veiga-Neto consiste, pois, em ressignificar o conceito de dominação na obra foucaultiana, eliminando a delimitação rígida entre as relações de dominação e de poder, com vistas a situá-las em uma fronteira movediça, haja vista que em sua compreensão, "[...] *relações de violência e relações de poder* podem ser compreendidas como *modalidades de relações de dominação* e que tais modalidades são qualitativamente – e não quantitativamente – diferentes uma da outra." (VEIGA-NETO, 2008, p. 16, 17, grifos do autor).

Conforme interpreta Veiga-Neto (2008), para Foucault, as relações de dominação são relações de poder, mas elas o são em um outro nível, tratar-se-ia de uma diferença de intensidade cujo limite é a violência, mas essas relações não são estáticas. Nesse sentido, Foucault (1995)[106] afirma em seu texto "O sujeito e o poder", que enquanto o poder disciplinar compreende a punição como uma ação racionalmente calculada que tem por objetivo exercer o controle social sobre os indivíduos, a violência converte a punição em uma ação que se esgota nela mesma, ou seja, "[...] enquanto o *poder dobra* – porque se autojustifica e negocia e, com isso legitima –, a *violência quebra* – porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agonisticamente, essa se dá antagonicamente" (VEIGA-NETO, 2008, p. 29, grifos do autor).

De acordo com o entendimento de Foucault[107], não há como estar fora do poder, mas em sendo o poder uma relação de forças que só pode se dar onde há liberdade, ou seja, na perspectiva de um cenário que desdobra possibilidades de disputa entre os sujeitos, por meio do confronto de ideias e da heterogeneidade de formas para agir, reagir e se comportar, isso significa que não "[...] somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa." (FOUCAULT, 2011, p. 241).

[106] Nas palavras de Foucault (1995, p. 243): "Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que 'o outro' (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis."

[107] FOUCAULT, op. cit., p. 246.

Se "onde há poder há resistência"[108], o conflito, a disputa, o agonismo de posições, de ideias e de formas de vida, devem, para Foucault (1995), constituir-se como a tônica de nossas vidas, pois, que para que existam relações de poder no sentido em que este autor lhe atribui, é necessário que os sujeitos sejam livres, o que só é possível na medida em que existam circunstâncias pessoais, sociais e políticas factíveis para tal, "[...] O que não pode acontecer é a paralisia das relações agonísticas, pois isso representaria falta de mobilidade social e humana e privação de vivacidade democrática." (CASTELO BRANCO, 2013, p. 159).

Trouxemos essa interpretação do Veiga-Neto (2008) sobre a articulação entre os conceitos de dominação, poder e estratégia na obra foucaultiana por considerarmos que atravessam o modo como os professores entrevistados negociaram os princípios da justiça restaurativa em suas práticas: em um gradiente, ora suas ações incidem em relações de poder, ora em dominação, em outros, são as estratégias de luta a ocupar um papel protagônico, mas frequentemente, suas ações apresentam-se matizadas. São as "formas minúsculas" (DUSCHATZKY, 2012, p. 88) de relação entre os professores e os alunos, por meio das quais buscam resolver os problemas que se lhe apresentam a partir de sua apropriação dos princípios da justiça restaurativa, com seus próprios recursos e em sua especificidade concreta. Isso se evidenciou em uma passagem do texto da entrevista do professor Lucas:

Esse é um ponto que me ajudou muito, que me encaminhou para a justiça restaurativa. Como os alunos também não são uma página branca, eles têm muitas dificuldades que eles trazem para o dia a dia na sala de aula. Eu tive uma aluna aqui no ano retrasado, que estava chorando na sala de aula e eu fui pedir para conversar com ela, fazia seis anos que ela não via o pai, aí fui questionar o porquê, até para a gente poder ajudar... 'meu pai está preso, faz seis anos que eu não vejo meu pai'. Então, as histórias de vida que eles vão trazendo para a gente... eu já tive pessoas que usavam cocaína e entravam na sala de aula, alguns professores não conseguiam conversar e eu me dava muito bem com ele e fiquei feliz quando ele saiu daqui e eu o encontrei no comércio trabalhando, isso me deixou muito feliz porque eu sempre conversei com ele. E a justiça restaurativa quer que você sente, converse, tente ajudar de uma maneira que você não seja punitivo. E hoje eu penso assim, você conversa e na maioria das vezes, regras, limites, que em casa eles não conseguem encontrar, os alunos muitas vezes, não ouvem o 'não' na sua residência e quando eles chegam na sala de aula e que ouvem a palavra 'não', eles já ficam totalmente revoltados. Então eu penso que a justiça restaurativa é boa, mas o aluno tem que ser cobrado. Muitas vezes, você conversa três, quatro vezes com o aluno e você não consegue atingir o seu objetivo. Ah, você tem que punir o aluno? Eu não sei se é punir, mas você tem que delimitar limites e regras para ele. É o que eu procuro fazer hoje, se você for aí e perguntar, todos gostam de mim, mas

[108] Id., 2005, p. 91

eu procuro sentar, conversar e colocar limites, porque senão você não consegue, porque eles não vêm com esses limites da casa. Então vamos analisar a justiça restaurativa: só no diálogo, ela vai ser uma coisa que você vai conseguir a longo prazo e se você aliar o diálogo com as regras, eu penso que ela possa ser um pouco mais rápida, você vai conseguir alcançar algumas respostas.

É possível verificar em suas narrativas acerca de suas práticas o que Duschatzky (2012) denomina como um impulso errante: esses professores não fogem aos problemas, tampouco se percebe que suas ações sejam simplesmente uma reação a uma situação opressiva, antes, pois, o que se verifica é uma "disposição ativa para apropriar-se do que irrompe e agenciar algo em torno disso[109]." É o que podemos observar nas palavras do professor Gabriel:

Por que se você tem um diálogo e você explica o porquê, qual é o papel, que mesmo que eu não goste eu sou obrigado a fazer tal coisa se acontecer isso, você está pelo menos escutando e colocando ao outro o que vai acontecer. E a partir do momento que você não fala e que você só fere, que você age com o rigor da lei, com a força, você causa conflitos. E se você não consegue resolver os conflitos, eles vão aumentando cada vez mais. E aí cabe a quem dá aula, que são as pessoas responsáveis em acalmar os conflitos, dialogar para que os conflitos sejam resolvidos. Só que até você conseguir isso, às vezes você perde o tempo da aula por causa de coisas que você não tinha que fazer. Só que como você quer o bem dos alunos e o bem da escola, você até abre mão da aula em si para resolver essa coisa que são as relações entre as pessoas que formam a escola, que no caso são os alunos, as pessoas que dão aula e a direção. Então, justiça na escola existe, é uma escola justa, mas podia ser bem melhor. A justiça restaurativa, ela veio para cá até para que a escola consiga agir melhor com esses alunos que ficam com raiva do mundo, ou que já vem com raiva do mundo e usam a escola para expor. Em casa às vezes não adianta expor porque em alguns casos a casa é só o físico mesmo, não tem aquela relação do pai e da mãe de chamarem o filho e a filha para ouvir, conversar, ensinar. É aquela coisa, 'eu mando', 'cala a boca', geralmente pai que espanca a mãe com os filhos vendo, e aí o filho ou a filha não conseguem resolver isso em casa e na escola jogam isso com raiva, com revolta. Aí entra a história de você ouvir, 'o quê que está havendo? Fala para mim. Porque eu posso chegar aqui e falar, falar e falar e vai entrar no seu ouvido e vai sair pelo outro, não vai adiantar nada, porque é você quem tem que falar, porque você não está bem, porque se você estivesse bem você não ia estar causando em sala ou na escola, como você está fazendo. Se você está fazendo isso e você sabe que vai chegar uma hora que você vai ter a sua atenção chamada ou que você vai acabar indo para a direção. Se você não consegue falar, não consegue articular, não consegue pedir, eu estou aqui, fala para mim, quê que está havendo'. E aí você consegue... nem sempre, mas você consegue com que essa pessoa abaixe as armas e que ela veja realmente a escola como um espaço dela, que ela pode usar a escola para virar aquilo que ela quer ser. Nesse caso, a justiça restaurativa foi importante, ela abriu os olhos de várias pessoas, até dos alunos mesmo, deles perceberem que há outras maneiras de agir. Então eu posso ser rebelde indo contra o mundo, chutando carteira, derrubando carteira, xingando minha amiga, xingando meu amigo, mas eu posso ser rebelde com o mundo sendo aquilo que eles não esperam que eu

[109] Ibid., p. 89, tradução nossa.

seja [...].

Os professores errantes são definidos por Duschatzky (2012, p. 92) como aqueles que em tempos difíceis, como os nossos, estão à "caça de signos", saem de si mesmos e atentos às circunstâncias, abrem-se ao outro, às experiências, ainda que episódicas, e convertem-se, digamos, em um *a priori* de todo conhecimento e diálogo possíveis, influenciando, desse modo, tanto a formação, como a vida dos alunos. A errância consistiria mais em captar as ocasiões que se apresentam em seu cotidiano como favoráveis à introdução de novas perspectivas ao seu trabalho, do que em fazer as coisas voltarem ao normal, ao seu devido lugar[110]. É o que podemos observar nas palavras do professor Raimundo ao rememorar sua chegada na escola na qual atualmente está atuando:

Então, quando eu entrei aqui, todos os vidros das salas de aula, todos, todos quebrados. A gente foi conversando, foi falando, hoje não tem nenhum vidro quebrado. São coisas que a gente vai dosando, conversando, 'por que que você fez isso?'. Você analisou o que você fez?'. É dentro desse contexto que a gente trabalha. E a justiça restaurativa ajuda muito, sim, ajuda muito. Eu cheguei a fazer algumas vezes aqui. Com alguns alunos dá para você fazer, outros não dá. Tem uns que não aceitam nada, é difícil. Em tudo. Se ele faz uma coisa errada, se você pune em alguma coisa ele, ele não aceita essa punição, ele acha que não merece nada, entendeu? Então, é preciso ainda conscientizar esse aluno de que o que ele fez é errado e que é preciso ser feito alguma coisa para que ele entenda que não é dessa forma que tem que ser. Em uma dessa, cabe a quem? Ao mediador. O mediador faz essa ligação entre escola, família/professor, mediador/professor ou direção da escola. Mas eu acho que a justiça restaurativa em si, é muito boa. Como eu já venho trabalhando nessa linha, como eu disse que eu sofri lá com a diretora, que eu via, eu ficava do lado dela com medo dela tomar um soco. Então eu falava, ela ouvia o que eu falava. Eu que recebia os pais para conversar. Então eu fui aprendendo com aquilo, a ver os dois lados da moeda. O lado bruto, a maneira bruta de tratar, bem grosseira, e a maneira educada, que eu teria que mudar. Foi isso que eu falei para a coordenadora do curso, 'muitas dessas coisas que tem na justiça restaurativa eu trabalho na escola'. E realmente eu tenho trabalhado isso. O aluno que chega aqui com raiva, nervoso, querendo brigar, querendo até se cortar de nervoso, porque aconteceu alguma coisa, eu acalmo, dou água, converso, 'calma, senta aí, vamos conversar. O quê que está acontecendo?'. Então a gente faz todo esse papel já. Meio que sem saber o que era justiça restaurativa.

Em consonância com Duschatzky (2012, p. 102, 103), é possível depreender dessa narrativa que o território no qual o professor errante se move é a curiosidade em conhecer o que é considerado significativo para os jovens e partir daí para conectar-se autenticamente com eles. As micro ações daí decorrentes não devem ser consideradas pequenas porque sua ocorrência se dá na especificidade de uma escola, no contexto de uma sala de aula, ou de uma

[110] Ibid., p. 93.

experiência idealizada por um professor; antes, pois, a autora nelas identifica a potência da heterogeneidade das práticas, às quais atribui "força produtora de valor social" [111]. Por essa razão, chama a atenção para que a potência política da prática errante seja reconhecida e utilizada pelas políticas públicas com vistas a fortalecer a agência das experiências educativas.

Entretanto, ao demonstrar em suas análises que os indivíduos constroem sua subjetividade no âmbito de dispositivos de saber-poder que os conformam, e em sendo a educação um deles, Foucault afirma que as teorias e práticas educacionais são também produtoras de subjetividades, haja vista que a escola se constitui enquanto um lócus no qual os sujeitos aprendem ou transformam as relações que estabelecem consigo e com os demais; e este é um dado que não pode ser assumido sem que seja devidamente problematizado, pois, nesses termos, a educação:

> [...] não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 2008, p. 57).

Partindo do pressuposto de que o espaço escolar não é isento e neutro, é possível afirmar que mesmo dentro da lógica do biopoder, do controle, da judicialização, as resistências podem acontecer. De que forma? Não através de grandes revoluções, mas de micro ações que revelam como os professores apropriaram-se e negociaram o uso dos princípios da justiça restaurativa em suas práticas, revelando "outras possibilidades de se relacionar com os códigos, que não buscam os finais felizes para sempre, mas vive[m] a vida em sua potência de criação" (SCHULER, 2009, p. 196). Talvez seja essa a potência política da prática errante que nos fala Duschatzky (2012, p. 114) e que conseguimos localizar na narrativa dos professores.

Considerando a produção da subjetividade como inscrita em uma determinada conjuntura histórica e social, o que aqui nos interessa é investigar o lugar que os direitos humanos e a justiça têm nas histórias de vida dos professores egressos do curso "Cultura restaurativa e suas práticas". Nesse sentido, em suas expressões, os direitos humanos e a justiça são considerados importantes, como se pode depreender da fala da professora Antônia:

---

[111] Ibid., p. 103.

Olha, eu penso assim, direitos humanos, ECA, foram essenciais, nós sabemos que isso é uma coisa essencial. Então para quem não conhece a lei, eles vão pensar assim, 'ah, mas o ECA, o ECA fala para não bater, o ECA fala...', e é tudo um tabu, porque eu estudei a lei, eu sei o que quer dizer o ECA e o ECA em momento algum fala para o pai não educar o seu filho. Em momento algum o ECA fala, 'o aluno só tem direitos e não deveres', muito pelo contrário. Então é uma forma de pensamento muito equivocada sobre isso.

Houve consenso entre os professores em considerar a justiça restaurativa importante, ainda que nem sempre "restaurem" as relações, creem que sua realização deva ser feita na perspectiva de um trabalho contínuo. O principal ganho qualitativo que atribuem à formação "Cultura restaurativa e suas práticas" foi a introdução do diálogo em sua prática pedagógica, embora um quantitativo expressivo informe que já possuía uma predisposição natural à escuta e que a sua participação no curso apenas os municiou com as técnicas adequadas para mediar os conflitos; importante destacar que esta predisposição foi assumida pela maioria dos professores em função da sua religiosidade, pois creem que a justiça restaurativa oportuniza a abordagem de determinadas questões na escola, especialmente o trabalho com valores morais, sem precisar lançar mão do discurso religioso. Esta postura encontra respaldo na própria história da introdução dos direitos humanos no Brasil, ocorrida durante a vigência da ditadura militar, ao longo das décadas de 1960-70, momento em que são cerceados os direitos civis e políticos da população; neste período, o envolvimento de certos líderes religiosos no enfrentamento ao regime militar atrelam estes direitos à religião. Não obstante o ulterior desenvolvimento dos direitos humanos tenha ensejado uma ruptura com o vínculo religioso, ainda vigora essa relação no entendimento desses professores, como se pode observar na narrativa da professora Amanda:

Justiça para mim é você chegar para fulano e falar assim, 'ó, você está errada, o certo é isso'. É ouvir, é entender. É igual eu faço com as minhas crianças, eu chamo, eu ouço, eu quero saber o que está realmente acontecendo, aí lá no fundo você vai ver que tem alguma coisa que ele está nervoso, ele está furioso, ele está bravo... Então, para mim, pode fazer o que for que eu vou dizer, 'senta aqui, nós vamos conversar', é ser justo, é entender. Então não é por que eu matei que eu vou ficar impune. Mas a justiça não é sempre justa, a gente não acredita, eu não acredito na justiça, são poucos os casos. Hoje você vê está solto, aprontou, fez horrores, matou, aí tem todas umas brechas na Lei para ser liberado. Então, para mim, a justiça é só a divina, a de verdade mesmo, só ela, agora a outra eu acredito que tem muitas falhas.

De todo modo, consideramos muito significativo que a percepção dos professores é a de que a justiça restaurativa atendeu às suas expectativas, coadunou-se com as suas

disposições e foi incorporada às suas práticas, no sentido de que passaram a buscar resolver os conflitos por meio de práticas restaurativas. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala da professora Suzana:

Para você ter uma ideia, essa montanha de pastas aqui, é das férias para cá. Se você pega, você vê: 'providência tomada'. E sem ocorrência. A maioria é conversa e orientação ao aluno. Um caso ou outro de suspensão. E eu vejo que diminuiu muito a agressividade na escola, o compromisso com a frequência, eu acho que melhorou muito, muito. E a prática restaurativa que leva a isso. É a conversa, o acolhimento, é se colocar no lugar do outro, é chegar e chamar a direção, chamar o filho, mostrar que existem limites, que não é passar a mão na cabeça não, é um trabalho assim que é muito bom.

Por outro lado, também adquiriram sentidos bem precisos em suas expressões que a sua consecução está eivada de paradoxos: quando identificam, por exemplo, a escola como excessivamente disciplinar, pautada por relações de poder assimétricas e punitivas, ou a falta de vontade política e de tempo, necessários para que as práticas restaurativas se estendam ao coletivo escolar e se consolidem nesse espaço. Nesse sentido, destaco a narrativa do professor Marcos:

Então, a justiça restaurativa é a melhor forma de resolver, apesar da gente não conseguir colocar tudo em prática, é muito corrido, mas eu achei fundamental para mim, até pela formação como pessoa. Mas se eu tivesse que falar da justiça dentro da escola, eu diria que a justiça é punitiva, não só na escola, na sociedade, ela é muito punitiva, ela resolve as coisas reprimindo, às vezes até de forma autoritária. Para mim é justiça punitiva. A justiça restaurativa ainda é muito pequena. E como eu disse, a justiça é punitiva na sociedade em geral, no espaço social, não só na escola. Vou dar exemplos: o aluno chegou para o professor e foi mal criado com o professor, a medida é botar para fora, advertência, transferência compulsória, então é punitiva. Até os professores também, tem professores que são muito assim, coercitivos, mas não é só na relação professor/aluno, acho que em todas as relações. Tem essa relação de caráter assimétrico. As relações não são simétricas, como deveriam... Em uma sociedade democrática você tem que ser igual, não é por que ele é aluno que eu vou tratar ele como inferior, não é por que eu sou professor, que o diretor... Mas é assim que funciona, sempre assimétrica, eu falo em tom superior, vou lá pegar lanche, corto os alunos, é sempre assim... Em alguns casos eu acho que a justiça restaurativa, ela consegue restaurar sim, em outros não. Muitas vezes, uma conversa ali não violenta, fazendo os acordos, você vê que deu resultado. O menino bateu no menino, vai lá fazer um acordo, você percebe que não tem mais, mas tem casos que não, depois de fazer o acordo você vê que volta a repetir, volta a fazer. Então tem casos que funcionam e tem casos que não. Eu vejo um espaço para essa proposta no ambiente escolar. Não.... Na verdade não tem... o projeto é muito jogado, todo mundo trabalha muito, mediador trabalha muito, professor trabalha muito, então essas práticas... precisam de tempo, demandam tempo, do jeito que está, como o tempo é gerido, não. Você faz o que é possível, mas para funcionar precisaria ser melhor.

Assim, embora acreditem que a justiça restaurativa melhorou suas práticas

pedagógicas e o modo como lidam com os conflitos nas escolas, ainda assim revelam através de suas narrativas que sua realização é atravessada por poderes e autoritarismos que verificam na sociedade, nos poderes públicos, na escola, e, eventualmente, identificam neles próprios.

Ao analisar as práticas prisionais perpetradas no Brasil do século XIX, Koerner (2001, p. 216), inspirado pela obra de Foucault, defende que em nossa sociedade escravocrata, o regime de saber-poder esteve desde sempre articulado à posição social dos sujeitos. Não obstante em ambas as sociedades, tanto na disciplinar, quanto na escravocrata, o objetivo do esquema saber-poder tenha sido a produção de corpos dóceis, na sociedade disciplinar, esses corpos deveriam ser produtivos em estrita observância à norma, às necessidades requeridas de sua produção, e a utilidade social, de modo que os instrumentos empregados em seu adestramento foram a repetição, a correção e o contínuo controle dos comportamentos. Já na sociedade escravista, foi a violência empregada com o intuito de domesticar os corpos, como um castigo que fazia parte das práticas de controle social com o objetivo de imobilizar os escravos, cuja dominação era imprescindível à manutenção da hierarquia social; em suas palavras:

> As relações do proprietário com seus dependentes eram fundadas no modelo da família e isso significa que o poder do chefe de família era natural e não era 'político', no sentido que não tinha origem num pacto. Desta maneira, a resistência aberta dos dependentes não aparecia como a ruptura de um pacto, a retomada de sua condição de indivíduos naturalmente livres; era vista sobretudo como a inversão, quase como profanação da ordem natural. Assim, mesmo que restrita ao domínio privado, a insubordinação aberta era uma contestação à ordem social como um todo; uma ruptura não abria espaço para um novo pacto, mas à reação segundo uma lógica de punição à transgressão. Do mesmo modo, no domínio público, a manifestação de revolta popular não seria uma ruptura do pacto por uma parte dos cidadãos contra a ordem política; era a sublevação dos dependentes contra a ordem 'natural' da sociedade hierárquica. (KOERNER, 2001, p. 222).

Contrapondo-se, portanto, ao adestramento disciplinar, cujo propósito era produzir corpos economicamente úteis à sociedade capitalista, a conduta dos sujeitos escravizados era determinada pela vontade dos seus donos[112], como uma extensão do poder patriarcal: sobre a sua família, seus dependentes e sobre a sua propriedade, na qual eram incluídos os escravos[113]. O argumento apresentado por Koerner é muito mais amplo, mas a ideia que gostaríamos de sublinhar é: em seu entendimento, a estrutura historicamente autoritária e

[112] Ibid., p. 216.
[113] Ibid., p. 220.

oligárquica da sociedade brasileira tem em seu passado escravocrata sua origem, de modo que nas relações sociais vicejaram entre nós a violência e as relações de dominação, mais do que as relações de poder, no registro foucaultiano[114].

Nesse contexto, chamamos atenção para o seguinte aspecto: se nas sociedades democráticas aprender a conviver em meio às diferenças já não é uma tarefa fácil, nas sociedades historicamente autoritárias, cujas democracias são de "baixa intensidade" ou "delegativas" (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 77) como a nossa, o outro, o que não pertence ao "nós", é visto como algo a ser excluído, repelido. Essa foi uma percepção consensual entre os professores-mediadores entrevistados, como se pode verificar na narrativa da professora Helena:

Então tem professor, que mesmo conversando, não tem esse jogo de cintura, então às vezes deixa dez alunos para fora, aí manda tudo para a direção. Eu acho que isso aí ele poderia ter resolvido lá, não é? 'Ó, está com falta, vai entrar e vai assistir minha aula', não tem que mandar para a direção. O quê que eu vou fazer? Eu vou conversar, orientar e mandar de volta, acho que isso não precisaria. Sentou fora do lugar? Gente, não precisa! Jogou bolinha de papel? Eu acho que a mediação deve cuidar de casos envolvendo agressão física, ou mesmo a verbal, se você vê que o aluno está muito quieto, que o rendimento dele está baixo, ou está com algum problema de visão. Sabe? Então isso sim, é comigo, não com a coordenação. Coordenação é parte pedagógica, de aprendizado. Então eu acho que muitas coisas os professores poderiam resolver e transferem. Nossa! Praticamente tudo, tudo. Aqui ó: listinha, tal professor está na sala, está jogando bolinha de papel, está cantando. E mandam para mim... Então eu acho que muita coisa o professor também poderia fazer na sala. Mas aí entra como o professor negocia as regras com os alunos, eu acho assim, o primeiro dia, 'olha, eu trabalho assim, eu sou assim, eu gosto assim'. Eu acho que teria que ter mais conversa...

Na percepção dos professores-mediadores, a maioria dos casos enviados ou para a mediação, ou para a direção da escola, poderiam ser solucionados em sala de aula; claro que também contemporizam acerca dessa questão, no sentido de compreender que o cenário da sala de aula (salas superlotadas, excesso de conteúdos para dar conta, etc.) nem sempre permite ao professor resolver o conflito de maneira adequada. De todo modo, destacam que as relações de poder atravessam todas as relações vivenciadas no espaço escolar, é o que nos conta o professor João:

E os maiores conflitos da escola as pessoas pensam que são entre alunos, não é? Não é não, não é não. Os maiores conflitos que existem dentro da escola ocorrem entre professor,

[114] Ibid., p. 222.

diretor, coordenador, entre aqueles que não deveriam ter esse tipo de conflitos. Entre eles. Lidar com aluno é a parte mais gostosa que tem na escola, conflito de aluno é conflito de adolescente, nós já sabemos, nós já passamos por isso. E quando nós começamos aplicar com eles, bacana, vai que é uma beleza, só que nós queremos também aplicar com os outros. Só que aí não, aí começa a fechar os espaços, não pode, não pode, não pode. E isso não é aqui e ali, isso é um contexto geral que vai, vai e vai e geralmente as pessoas acabam tolhendo aqueles que estão a fim de fazer, de praticar.

À luz dos conceitos foucaultianos aqui esboçados, algumas reflexões acerca do objeto desta pesquisa merecem destaque: "[...] se a recusa a qualquer forma instituída é vista e vivida como uma conduta de resistência que requer ser governada" (SCHEINVAR, 2013, p. 146), ou seja, se considerarmos a indisciplina e as situações de conflito e de violência na escola como reações e resistências por parte dos alunos contra as formas de assujeitamento e dominação (GUIMARÃES, 2003; SINGER, 2005, p. 178; LEÃO, 2006, p. 41; GUIRARDO, 1996, p. 67-70), interrogamos quais são as reais possibilidades de insurreição e de resistência para os alunos imersos nesta conjuntura. Mas não apenas sobre os alunos. Do conjunto de entrevistas apresentado, a fala do professor João a respeito do funcionamento do curso "Cultura restaurativa e suas práticas", demonstra isso ao dizer:

Então, na verdade, quando me apresentaram o projeto da justiça restaurativa, que até então eu não sabia o que era, aí eu vi a possibilidade de aprender algo e estar praticando com os meus alunos aqui na escola, que a ideia são os alunos, apenas os alunos. Foi isso que no primeiro momento me motivou. E eu achei interessante que começou com um número muito expressivo de professores, inclusive, lá na Vara da Infância e Juventude. Só que em conversa com os colegas, o que acontecia: quando nós saíamos da escola, coincidia que os encontros do curso eram justamente no período em que nós temos aula. Por exemplo, eu dou aula só de manhã, então a maioria dos encontros era nesse período. No primeiro momento, o que acontecia? Nós tínhamos dispensa de ponto para estarmos lá, porque era um conhecimento que estávamos adquirindo para trazer para a escola, socializar com os professores e com todos os pares, todos os envolvidos, essa era a proposta. Só que aí não entendemos porque a primeira coisa veio lá de cima, 'não vamos mais dispensar'. A justiça restaurativa começou a funcionar, isso eu acredito que tenha começado a incomodar, porque quando você lida com pessoas que não têm muita noção de direitos humanos é uma coisa, quando você começa a passar informações, explicar para as pessoas quais são os seus direitos e os seus deveres também, muda-se alguma coisa, o cenário muda e isso nós entendemos que começou a incomodar. E não sei como que está sendo o discurso, inclusive, de diretores nas escolas, se está fazendo, o quê que eles falam, por que de não ter mais professores na justiça restaurativa. Muito pelo contrário, aquilo ali é show de bola, a justiça restaurativa. O que é passado para os professores é excelente, deveria ter para todas as escolas, para todas as escolas. Só que eu acredito que não é interessante porque o Estado ainda quer aquele professor que vá para a sala de aula, que leve o livro, o aluninho está sentado um atrás do outro, ele entrega o livro e fala para o aluno, 'copia da página dez à página 25', e tá tudo certo, deu 50 minutos. É isso. Quando você começa a questionar, quando você começa a levar conhecimento, quando você começa a mobilizar as pessoas para

mudar uma situação, aí ferrou, porque para mudar tem que vir estrutura, para vir estrutura tem que mexer com recurso financeiro, e quando começa a mexer com isso, aí as pessoas, 'deixa como está...'.

Em consonância com Foucault, partindo do pressuposto que a escola é um espaço que produz saber, poder, normalização e modos de subjetivação, ou seja, que ela também se inscreve na perspectiva do biopoder, a justiça restaurativa, enquanto uma prática operando nesse lócus, é também atravessada por diferentes estratégias de poder e de saberes que produzem efeitos de verdade na formação das subjetividades, que como vimos, tanto pode ensejar outros modos de controle, por meio, por exemplo, da "confissão" (no sentido de obrigar a falar a verdade) e da normalização (LARROSA, 2008; SCHULER, 2009), como também pode operar no âmbito da reflexão e da responsabilidade ativa dos sujeitos à qual originalmente se vincula; nesse caso, o desafio consiste em analisar como a justiça restaurativa nesse espaço não se configure como um dispositivo que reproduza a violência, como ilustrado pelo professor Jonas:

O poder oprime. Então o mediador da escola, ele tem o poder de te suspender por uns dias, de colocar de castigo, etc. O mediador não pode ser assim, a pessoa tem que ter confiança na mediação. E na escola isso ainda está comprometido. Mesmo a mediadora aqui sendo uma professora, mas o cargo de mediador está incumbido de poder. Enquanto o poder não tem que ser dele, o poder tem que ser das pessoas que estão sendo mediadas, porque elas que estão resolvendo o problema entre si.

Ademais, as narrativas construídas acerca destes alunos também estão atravessadas por relações de poder e saber, sobretudo, ao considerarmos que a justiça restaurativa é geralmente conduzida na escola por gestores e/ou professores, e que as situações conflitivas são transformadas em relatórios para que sejam introduzidas tanto no livro de ocorrência das escolas, como em seu equivalente digital (ROE[115]). Tomando como base as normas e regras estabelecidas no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SEESP, 2009a) e nas Normas Gerais de Conduta Escolar (SEESP, 2009b), forçoso é admitir que elas se contrapõem ao que é preconizado pela justiça restaurativa. Tais documentos foram concebidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no marco do Sistema de Proteção Escolar

[115] "O ROE – Registro de Ocorrência Escolar é uma ferramenta on-line na qual os Diretores de Escola realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e natureza delituosa no âmbito da comunidade escolar." Para acessar o ROE é necessário ter login e senha, de modo que somente funcionários e pessoas autorizadas podem fazê-lo. Verificamos junto à DRE Leste a possibilidade de acessá-lo, com o objetivo de analisar o que gestores e professores compreendem como violência e conflito, mas não nos autorizaram. Destacamos que esse sistema eletrônico foi instituído pela Resolução SE nº 19, de 12-2-2010 em seu artigo 9º, a mesma que estabelece o Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=211>. Acesso em 03 set. 2016.

(SPEC), que abrange sob sua rubrica a execução de um conjunto de programas e projetos de prevenção e combate à violência escolar, do seguinte modo definida na Resolução SE nº 19, de 12-2-2010[116], em seu artigo 1º:

> Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. (SEESP, 2010).

Importa destacar que o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" (SEESP, 2009a) contêm perguntas e respostas que indicam as regras disciplinares que devem ser adotadas para os casos de insubmissão dos jovens aos preceitos ou normas estabelecidas unilateralmente pelos professores ou pela direção escolar e que estão contidas nas "Normas Gerais de Conduta Escolar" (SEESP, 2009b, art. 3, 5, p. 9-13), a partir das quais, todo desvio ou ato de indisciplina, deve ser rigorosamente punido. Estas orientações incluem desde a advertência verbal, a suspensão das atividades escolares e a transferência compulsória para outra Unidade Escolar, até o registro de Boletim de Ocorrência e o acionamento da polícia, para os casos que envolvem agressões físicas / verbais, uso de drogas, álcool (SEESP, 2009a, p. 33), depredação do patrimônio escolar, furto, roubo ou porte de armas (SEESP, 2009a, p. 35, 36; 2009b, p. 13-14). Nota-se que as sanções disciplinares institucionalmente regulamentadas nestes documentos são autoritárias e punitivas, contrariando, portanto, a adoção de medidas preventivas e reparadoras, e consequentemente, o disposto pela justiça restaurativa (POSSATO, 2014, p. 37-39; TIBÉRIO, 2011, p. 83-90):

Então assim, 'ah, eu vou fazer as pazes com ele porque senão a diretora vai me colocar de suspensão', isso é uma justiça restaurativa? Não é. Isso é medo. A escola trabalha com medo. Professor Jonas.

Assim, embora em nossa pesquisa em âmbito escolar tenha existido consenso entre os professores (ainda que com graus variados de intensidade) em afirmar que as práticas restaurativas "restauram" as relações, operando com base em advertências, punições, imposição de confissões, idas à diretoria, etc., em que medida podemos falar de restauração?

[116] A Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, encontra-se disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=05/09/2016%2018:19:44>. Acesso em 07 jul. 2016.

Em termos foucaultianos, parece que nos movemos entre o terreno das relações de poder e o da dominação, haja vista que nesse contexto a justiça restaurativa também incorreria em violência, a mesma que pretende prevenir e arrefecer. Nas palavras deste autor:

> [...] que as [relações de poder] não obedecem à forma única do castigo, mas que são formas múltiplas; que seu entrecruzamento delineia fatos gerais de dominação, que esta dominação se organiza em estratégia mais ou menos coerente e unitária; que os procedimentos dispersados, heteromorfos e locais de poder são reajustados, reforçados, transformados por essas estratégias globais, e tudo isso com numerosos fenômenos de inércia, de intervalos, de resistências; *que não se deve, portanto, pensar um fato primeiro e maciço de dominação (uma estrutura binária com, de um lado, os 'dominantes' e, do outro, os 'dominados'), mas, antes, uma produção multiforme de relações de dominação, que são parcialmente integráveis a estratégias de conjunto*. (FOUCAULT, 2015a, p. 243, grifos meus).

Há uma tese deveras interessante acerca do uso das técnicas da justiça restaurativa à luz das teorizações foucaultianas: não obstante seu foco de análise seja o modo de funcionamento do círculo restaurativo em escolas de Porto Alegre-RS, o que a distingue do nosso objeto de pesquisa, uma vez que aqui em Campinas-SP apenas dois mediadores escolares afirmaram fazê-lo, Schuler (2009), sintetiza a sua pesquisa do seguinte modo:

> Como uma possibilidade de análise, trouxe o Círculo Restaurativo como uma tecnologia que entrecruza diferentes modos do poder se exercer, como sintomas de uma sociedade de soberania com um suplício moral, da sociedade disciplinar e do biopoder com os mecanismos do exame e da confissão e, ainda, das sociedades de controle, com a verificação do cumprimento do acordo, com o controle das falas e a capilarização do controle para as famílias. Modos do poder se exercer na obtenção e no fazer-se expressar a verdade de si mesmo, estando a governamentalidade atravessada nessas diferentes relações, nessas diferentes práticas disciplinares, de biopoder e de controle, nas práticas de si, como uma racionalidade governamental, conectando condutas individuais com padrões administrativos e morais. São relações de poder e saber na produção de modos de subjetivação, pautados no controle dos corpos e da população, sendo a norma a linha que costura essas técnicas. O que não significa a substituição de um modo do poder se exercer pelo outro, mas o funcionamento conjunto, cruzando, complexificando e hibridizando as diferentes técnicas. (SCHULER, 2009, p. 128).

Segundo seu entendimento, a realização do círculo restaurativo nas escolas observadas utiliza-se do processo de confissão (que também localizamos em nossa pesquisa), obrigando os alunos a declararem a "verdade"[117], e no qual são submetidos a uma espécie de "suplício[118]

[117] Ibid., p. 129.

moral" (SCHULER, 2009, p. 79), pois devem assumir publicamente seu erro, "[...] envergonhar-se e se responsabilizar por ele na condição de ofensor, tendo a obrigatoriedade de um acordo a ser cumprido"[119]. De modo que os círculos restaurativos convertem-se em verdadeiros "tribunais pedagógicos"[120], nos quais os indivíduos são avaliados por especialistas (que são os gestores e os professores das escolas) que, com base nestas declarações, determinarão as punições com vistas ao seu enquadramento à norma e à prevenção de futuros riscos. Ademais, todo o processo deve ser registrado para posterior inserção nos livros de ocorrências das escolas e no ROE, produzindo informações que funcionam no registro do exame, tal como Foucault o concebe[121]. Aspectos com os quais estamos plenamente de acordo e que verificamos na narrativa de alguns dos professores entrevistados, mesmo que estas questões não tenham sua ocorrência inscrita no contexto de realização do círculo restaurativo; como exemplo dessa construção, destacamos a fala da professora Dolores:

[...] eu cheguei no meu aluno e falei, 'olha, você vai me falar a verdade, eu quero preto no branco porque eu estou aqui para te ajudar, não estou aqui para te punir'. Punição eu acho que os pais perdem os filhos mais rápido ainda. Pena para pagar, essas coisas, não, eu acho que eles têm que trabalhar esse lado, conscientizar esses alunos, eu acredito muito assim, na educação, em uma justiça, sabe? Não é por que ele é bandido que ele vai continuar sendo, se você der a mão para ele você vai conseguir resgatar alguma coisa desse aluno.

Entretanto, há alguns pontos que gostaríamos de comentar em sua tese, com os quais nos ocuparemos a seguir: sua análise das relações de poder perpetradas na realização do círculo restaurativo e sua inscrição no âmbito do biopoder é bastante pertinente, mas analisando esse cenário à luz da legislação paulista, penso ser importante salientar que elas também submetem professores e gestores à sua lógica, pois eles também têm medo de serem processados pelas instâncias dos poderes Executivo (incluindo as próprias Secretarias Estaduais de Educação[122]) e Judiciário. No que concerne à intensificação do processo de "judicialização das relações escolares"[123], afirma Tibério (2011, p. 96) que:

---

[118] Trata-se de uma punição infligida ao corpo por meio da violência, capaz de causar, ou não, a morte. Segundo Foucault, essa punição figura na ordenação de 1670 como uma das penas possíveis previstas neste documento (FOUCAULT, 1997, p. 30).
[119] Ibid., p. 109.
[120] Ibid., p. 182.
[121] Ibid., p. 120.
[122] Para maiores informações a este respeito, ver: TIBÉRIO, 2011, p. 122 e seguintes.
[123] Sobre a "judicialização das relações escolares", Tibério (2011, p. 111) a identifica como sendo "[...] a entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal no âmbito da prática educacional". Ou seja, trata-se da inserção da "economia jurídica" no âmbito das relações escolares, a partir da qual um conjunto significativo de questões são solucionadas por essa via (Ibid., p. 126).

> [...] trata-se da produção de documentos que no limite servem para atestar a 'inocência' diante de alguma acusação, trata-se portanto de um mecanismo de 'proteção' que estimula o registro da ocorrência, que estimula a denúncia, a produção e centralização das informações. [...] Verifica-se a instauração de um mecanismo de controle e vigilância no qual para cada um salvar sua própria pele precisa salvar a estrutura [...]. Parece que é uma forma de proteger o aluno que demanda ao professor também se proteger, que demanda ao diretor a mesma coisa, que, portanto, protege a instituição e que no limite protege uma forma de funcionamento das relações sociais à qual chamamos de Estado.

Mesmo que não exista legislação correspondente em Porto Alegre-RS, a documentação dos casos conflitivos no livro de ocorrências da escola não é realizada apenas como um modo de controle e como um modo de produção de verdades, subjetividades e estatísticas (SCHULER, 2009, p. 120), mas como uma forma de precaução contra possíveis processos do Poder público, cuja ocorrência pode se dar em todos os Estados brasileiros. Também é importante evidenciar o receio de que suas ações em sala de aula resultem em exoneração[124]. Ou seja, se as escolas são consideradas autônomas, "[...] sua autonomia é cerceada por outro espaço de poder que em uma escala hierárquica coloca-se de forma superior. Autonomia em escala hierárquica não é autonomia. Sequer se pode falar em autonomia, mas somente em subordinação." (SCHEINVAR, 2013, p. 150).

Schuler (2009) afirma ainda, em tom de crítica, que o que se pretende com a realização dos círculos restaurativos é que as "Relações [sejam] restauradas. Pessoas [sejam] restauradas. Valores [sejam] restaurados. Normas [sejam] restauradas" (2009, p. 59), mas se a realização dos círculos restaurativos inscreve-se no registro do biopoder, em que medida podemos falar que são restauradas se esta técnica vinculada à justiça restaurativa acaba sendo ela mesma coercitiva e as normas impostas? O que a leva, no último capítulo, a analisar as experiências de si nesta maquinaria jurídico-escolar por meio do dispositivo da inclusão. O aluno reconhece-se como um determinado tipo de sujeito, porém, diz ela, não se trata de um encontro com a sua interioridade, mas de uma subjetivação jurídica.

---

[124] É o caso do professor de uma escola pública campineira que durante um evento público no qual alunos e professores se apresentaram, usou saia para chamar atenção sobre a recente supressão da discussão de gênero nas escolas da rede pública de Campinas e está, por isso, ameaçado de exoneração. É oportuno salientar que no marco do Projeto de Lei do Escola sem Partido, ainda em tramitação mas que vem ganhando muitas adesões, há um conjunto de medidas que visam a punição de professores que violem o preconizado neste documento. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1753337-campinas-afasta-professor-que-usou-saia-em-ato-sobre-a-questao-do-genero.shtml>. Acesso em 09 set. 2016.

De modo que, como afirma a autora, o mecanismo do exame, no sentido foucaultiano, é intensificado na execução do círculo restaurativo com o objetivo de fazer com que os alunos avaliem seus atos e confessem[125]; assim, o fato de que em sua realização não se promova a reflexão dos estudantes acerca das suas ações, tampouco seu empoderamento no ato de sua participação e, consequentemente, em sua responsabilização ativa, não se pode falar em nenhum tipo de restauração, mas em obediência. Se os esforços envidados com a realização do círculo restaurativo são direcionados para evitar possíveis infrações futuras, assumindo a indisciplina, a violência e os casos de insubordinação às regras como comportamentos que requerem governo[126], nos termos em que o círculo ocorre, tal como nos descreve essa autora em suas análises de campo, nem isso o círculo restaurativo consegue realizar a contento, pois acaba perpetuando a lógica da dominação e da violência.

Ademais, se há o aprofundamento das relações entre os saberes jurídicos e pedagógicos após o advento do círculo restaurativo na escola, unindo os dispositivos da lei, do poder disciplinar e regulamentador em nome da segurança[127], funcionando na perspectiva das práticas disciplinares e do biopoder, produzindo subjetividades assujeitadas e normalizando os sujeitos (perspectiva com a qual concordo inteiramente), há que se considerar que, embora sempre tenham existido medidas punitivas na escola[128], a perplexidade apontada por Schuler (2009) é a de introduzir neste espaço uma medida que, no limite, acaba por reproduzir, e não reorientar, a mesma lógica de controle, do biopoder e da judicialização dos conflitos. Mas, como já afirmei, não vejo que apenas os alunos sejam seu alvo, tal como afirma Schuler (2009) em sua tese. Especialmente no Estado de São Paulo-SP, todos estão submetidos ao biopoder, haja vista os Manuais (2009a; 2009b) supramencionados. Sobre essa questão, o professor Jonas aponta a existência de quatro tipos de justiça e de poderes em disputa nesse campo:

Sobre a justiça dentro da escola... Têm duas, têm duas justiças. Na verdade tem três justiças dentro da escola, simultâneas. Na verdade são quatro, se você pensar. Você tem a justiça do aluno para com o aluno. Do aluno para com o professor, da direção para com o professor e da direção para com o aluno, porque são quatro níveis de poder aí. Tem o poder do aluno com o aluno, você tem o poder da direção com o aluno, você tem o poder da direção com o professor e do professor com o aluno. Então nesses poderes, cada um tem uma justiça diferente. E ainda tem um outro poder, eu vejo, tem o poder de Deus, como eu chamo, que

[125] Ibid., p. 72.
[126] Ibid., p. 112.
[127] Ibid., p 133-134.
[128] Ibid., p. 163.

vem lá da Diretoria de Educação, o poder, aquela justiça da Diretoria de Educação. E que às vezes não é justa. E essas relações são truncadas, truncadas, truncadas, truncadas.

Há em sua tese (SCHULER, 2009) a crítica de que o discurso envolvendo a justiça restaurativa é moralizante e se pauta pela confissão. Certamente. Mas consideramos que além de também estarem sob a regência do biopoder, os professores passam por um processo de desvalorização da carreira e de uma ausência de investimento em sua formação para lidar com questões relacionadas à violência escolar, que, somadas às possibilidades de serem processados pelos Poderes públicos em função dessas questões, acarretam e aprofundam uma sensação de impotência, insegurança e desânimo por parte do corpo docente e gestor face a esse cenário, que acredito, merecem serem trazidas ao debate.

Assim, se no sistema escolar o processo pedagógico tem sido historicamente construído com base em um conjunto de regras de transmissão do saber, de produção da verdade e de práticas coercitivas face à insubmissão aos preceitos ou normas presentes na escola, estes parecem não estar funcionando, haja vista a crescente incidência e agravamento das situações de violência que tem acometido o contexto escolar em suas mais diversas variações e condicionantes, e que, associadas as dificuldades para enfrentá-las, têm evidenciado a profunda crise do papel da escola na atualidade e o permanente estado de tensão do trabalho docente em nossa sociedade (PEREIRA, 2015a). É com o que nos ocuparemos em analisar na constelação seguinte.

2.3 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Amplamente disseminada na sociedade, a violência tem acometido o contexto escolar em suas mais diversas variações e condicionantes; sua crescente incidência e agravamento justifica um conjunto de ações empreendidas com o intuito de enfrentar e prevenir os danos físicos e psicológicos que têm acarretado aos estudantes, professores e gestores que dela são vítimas, como também, por sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem. Se por um lado a violência se constitui como um grande desafio para a instituição escolar, por outro, pode-se afirmar que comportamentos violentos no ambiente educacional não serão solucionados através de medidas policiais[129], por programas e projetos pontuais, por grades e

[129] É importante enfatizar, em consonância com Ruotti, Alves e Cubas, que existem situações nas quais a presença policial na escola é inevitável, tais como: atuação do narcotráfico, troca de tiros no entorno escolar e os arrombamentos seguidos de roubos ou furtos. No entanto, discordamos do entendimento, bastante disseminado,

câmeras de vigilância, nem por punições e repreensões, o que, em regra, a escola sempre fez (GOMES, 2013; GUIMARÃES, 2003; FOUCAULT, 1997).

Diversos autores (CANDAU, 2001; PEQUENO, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; SCHILLING, 2004; ABRAMOVAY, 2005, 2016) definem a violência como um fenômeno mutável e dinâmico pelo fato de sua incidência inscrever-se em uma conjuntura histórica e social específica, de modo que as proporções, representações e os significados que lhes são atribuídas transformam-se à medida em que se modificam as sociedades, o que a reveste de um dinamismo próprio dos fenômenos sociais. De modo que inexiste uma definição única da violência entre os especialistas do tema (ABRAMOVAY, 2005; 2016).

Etimologicamente, violência é uma palavra de origem latina (*violentia*) e em sua acepção original está ligada não apenas a força abrupta, mas também a vigor, potência (PEQUENO, 2002, p. 121). Vem do verbo latino *violare*, que significa tratar com violência, profanar, transgredir. Neste sentido, designa uma ação que contraria o curso ou equilíbrio da natureza (Idem). De acordo com Pequeno (Idem), essa concepção foi ampliada e atualmente este vocábulo designa uma ação que se opõe ao instituído nos âmbitos jurídico, político ou moral.

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009, p. 1291), "[...] por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo [...]", cujo propósito é ofender, coagir, destruir. Ainda de acordo com estes autores (2009, p. 1.291), não obstante a complexidade intrínseca à definição de violência, esta é exercida nas situações em que há tortura, agressão verbal ou física, morte, ou quando se obstaculiza ao outro o desempenho voluntário de suas ações.

Por outro lado, Roché (1994) considera como limitada a restrição do conceito de violência à agressão física, haja vista que tal compreensão negligencia a percepção do sujeito, que não necessariamente tem origem em fatos concretos. Cita como exemplo a ênfase no sentimento subjetivo de insegurança que domina certas pessoas, obrigando-as a se recolherem nos espaços privados, temendo serem vítimas da violência.

Ainda segundo este autor, limitar a violência ao dano físico é desprezar as conquistas

---

sobretudo pela mídia, de que a violência praticada neste lócus será solucionada exclusivamente pelo controle policial e repressivo (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 59).

obtidas com a promulgação dos direitos humanos, dos quais os sujeitos deles alijados, nem sempre têm condições de se reconhecerem como portadores de direitos e, portanto, de reivindicá-los. Neste sentido, Roché associa a violência ao uso da força e do poder, especialmente pelas instituições e pelo Estado (ROCHÉ, 1994).

Posição corroborada por Sposito, ao sustentar que a "[...] *violência é todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força*. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito." (SPOSITO, 19--, p. 3, grifos da autora). Abramovay e Rua (2002) também acreditam existir uma relação causal entre a interrupção do diálogo e a violência, e por essa razão afirmam que o diálogo se constitui como o elemento fundante do ato educativo: sua supressão pode ensejar atos de violência física e simbólica no interior das unidades escolares, ocasionando o estabelecimento de relações de poder, de modo que a ausência do diálogo não deve ser negligenciada no âmbito escolar.

No que concerne especificamente às violências praticadas em ambientes escolares, Charlot (1997, p. 01, tradução nossa) aponta a complexidade inerente à sua definição por se constituírem enquanto "'fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar'". Afirma ainda que não obstante a violência escolar seja frequentemente associada à violência macrossocial, faz-se mister evidenciar que um fenômeno não se dilui no outro, reivindicando para compreensão de suas especificidades, de recursos teóricos e metodológicos próprios (CHARLOT, 2005). Nesse sentido, Charlot (2002) propõe uma distinção entre a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. Embora estabeleça essa diferenciação entre os tipos de violência, caracteriza-os como fenômenos frequentemente interligados.

Assim, segundo este autor (2002), a violência *na* escola é produzida em seu interior, mas não necessariamente está vinculada às atividades desenvolvidas neste espaço, pois sua manifestação poderia acontecer em qualquer outro lugar. Esse tipo de violência é praticada principalmente por pessoas externas à escola, ou pelos próprios alunos, mas são desprovidas de relação com o ambiente escolar (CHARLOT, 2002, p. 434).

Já a violência *à* escola é, sobretudo, praticada por alunos, cujo objetivo é atingir a própria instituição, através de agressões ao patrimônio escolar, ou àqueles que a representam,

tais como diretores, professores e funcionários em geral, estando, portanto, diretamente relacionada às atividades desenvolvidas pela escola. A violência à escola inclui comportamentos que parecem determinar as relações pessoais em sala de aula, interferindo no processo educativo, tais como: inquietação, tumulto, objeção em realizar as tarefas propostas e atitudes de falta de respeito[130].

A violência *da* escola é caracterizada por Charlot (2002, p. 435) como "institucional" e "simbólica"; nesta, a escola é identificada como reprodutora das violências que ocorrem na sociedade, dentre elas, a desigual distribuição da herança cultural que varia de acordo com os grupos e classes sociais. Esta violência legitima a manutenção da ordem social, pois tende a correlacionar o desempenho escolar ao contexto social do aluno, propagando a relação de dominação entre as classes[131]. Neste caso, o poder praticado na escola é frequentemente exercido através da coerção, que não envolve necessariamente a agressão física, mas pressupõe a violência simbólica.

A definição de Charlot (2002) aproxima-se dos estudos realizados por Bourdieu e Passeron (1992) na década de 70. Com efeito, o conceito de violência simbólica, concebido por ambos os autores (1992) no contexto da sociedade de classes, e se refere à função ideológica exercida pela escola através da imposição de um "arbitrário cultural", cujo objetivo é legitimar a cultura imposta pelas classes dominantes. De acordo com essa concepção, a violência seria exercida através do uso de símbolos de autoridade e poder, "[...] que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos." (PEREIRA, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, um percentual significativo de professores relatou a existência de problemas de violência física e simbólica em suas escolas, e embora em seus discursos sua ocorrência seja caracterizada como pontual, ainda assim abrangeu todos os tipos de violência caracterizadas por Charlot (2002), e também por Bourdieu e Passeron (1992); de maneira muito específica, foram mencionadas: a depredação escolar, a ida de pais ou de alunos armados à escola, a ocorrência de furtos na escola, a participação dos alunos em gangues, e até mesmo o envolvimento destes com o tráfico. Com maior intensidade, os professores declararam já terem presenciado na escola situações de agressão física e verbal, indisciplina e

[130] Id.
[131] Id.

preconceito, como nos demonstra o professor Paulo:

Quando eu percebo que o aluno está sendo xingado: 'Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o que!' Não só essa questão do racismo, mas a questão do homossexual, essa questão de ser obeso... Essa questão de ofender, de agredir, eu me incomodo com essa situação do aluno. Eu me incomodo. Poxa! Eu sou capaz de sentir, não o que ele está sentindo, mas já passei por algumas injustiças na vida e sei o quanto que a gente sofre, quando as pessoas começam a te taxar, te julgar, pela classe social que você tem, pela cor da sua pele, enfim... Então eu procuro meio que ser o defensor, ali. Pô, peraí, deixa dessa brincadeira. Ano passado eu fiz isso, na oitava série tinham uns alunos, era um grupo de amigos, eles se conheciam desde a quinta série, mas um menino ficava: 'Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o quê!' Eu olhava para aquele menino assim: 'eles eram amigos!' E ele não abria a boca, e aquilo me incomodava. Ele não reage, nem xinga o nome do menino de outra coisa, nem retruca. Como se fosse uma zoeira de adolescente. De boca fechada, cabisbaixo. Falei: 'não, eu vou perguntar sim o porquê disso', começou a me afetar. Ele chamava o outro de macaco e eu me colocava no lugar, me colocava na situação. Aí um dia eu chamei os dois, e falei: 'você, faça o favor', 'você, vem cá. Porque você fica ofendendo seu colega? De macaco, de chipanzé, tal... 'Eu não professor. É zoeira!' 'Zoeira?' 'Não, é zoeira!' Eu perguntei ao outro, que era o ofendido, que era o agredido. 'Como você se sente...quando ele fala essas coisas para você, macaco, chipanzé, seu preto? 'Ah, não. É zoeira!' 'Mas isso não te incomoda? Você não se sente triste, ofendido, revoltado? Não sente nada?' 'Não, é zoeira!' Tem certeza?

As percepções desses professores sobre a violência escolar encontram respaldo na pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva, a pedido do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2017). De acordo com os dados nela apresentados, mais da metade dos professores da rede pública estadual de São Paulo (51%), afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência nas escolas em que trabalham; estes dados apontam um aumento exponencial quando comparadas com os de uma outra pesquisa, realizada entre o final de 2013 e o início de 2014, pelo Instituto Data Popular, também a pedido do APEOESP (2014), na qual esse percentual era de 44%. Entre uma pesquisa e outra, o percentual dos professores que identificavam suas escolas como violentas passou de 57%, para 61%. Entre os estudantes, 39% relataram terem sofrido violência na escola em que estudam. Em 2013 e 2014, esse índice era de 28%. Ainda de acordo com os dados da pesquisa, os professores informam que são majoritariamente vítimas de agressão verbal e discriminação, enquanto os estudantes sofrem mais agressão física e *bullying* (APEOESP, 2017).

Donde se conclui que tem se tornado cada vez mais habitual nas unidades escolares a ocorrência de situações de segregação, preconceito e discriminação. Nesse sentido, a *Pesquisa*

sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, é emblemática: realizada em 2008, através de uma parceria entre a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscou verificar o impacto do preconceito na aprendizagem escolar, por intermédio de um teste piloto aplicado em uma amostra de 12 escolas públicas localizadas nos Estados do Pará, da Bahia, de Goiás, de São Paulo e do Rio Grande do Sul (MAZZON, 2009, p. 12), em áreas temáticas pertencentes, em sua maioria, às questões relacionadas aos direitos humanos, tais como: étnicorracial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com deficiência e socioeconômicas (MAZZON, 2009); esta pesquisa localizou atitudes, crenças e valores que indicaram que o preconceito não só está presente no ambiente das escolas públicas brasileiras, como também, que as escolas que apresentaram os níveis de preconceito mais elevados, foram aquelas que apresentaram médias menores nas avaliações da Prova Brasil (que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). O que equivale a dizer que o processo de escolarização faz discriminações, cujo impacto na aprendizagem desencadeia um baixo rendimento escolar (PEREIRA, 2016).

A presença de violência nas escolas públicas brasileiras foi apontada por 70% dos jovens participantes do *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*, investigação realizada em 2016, que buscou verificar sua percepção sobre a violência escolar e do seu entorno, por meio de uma parceria entre a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Ministério da Educação (MEC), em 7 capitais do País[132]. Nessa, um terço dos alunos indicaram a discriminação dentre as situações de violência mais vivenciadas na escola, em áreas também pertencentes aos direitos humanos, a saber: política, territorial, pessoas com deficiência física, gênero, classe social, étnicorracial, orientação sexual e religião (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA; CERQUEIRA, 2016, p. 34-40).

O que as duas pesquisas revelam é que comportamentos violentos e preconceituosos no ambiente escolar promovem, direta ou indiretamente, a exclusão de muitos indivíduos do processo formativo e consequentemente, do legítimo usufruto de uma das prerrogativas asseguradas pela Constituição (1988) a todo cidadão: a educação.

[132] As 7 capitais que participaram dessa pesquisa foram: Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luís (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG).

Mas não apenas a violência representa uma violação de direitos, como também o são a questão do direito à educação e à justiça. Ambos vinculam-se aos direitos humanos: a educação, como já mencionamos, por constituir-se simultaneamente enquanto um direito humano fundamental e como um meio para acessar outros direitos (RAYO, 2004, p. 164; SCHILLING, 2004, p. 39), haja vista que a consciência de ser um portador de direitos não se faz espontaneamente (PEREIRA, 2016), e a justiça, por assegurar que os direitos sejam efetivamente respeitados. Entretanto, mesmo entre os professores, a consciência de ser um sujeito de direitos não se apresenta muito clara, o que acarreta dificuldades em identificarem quando estes são violados.

Assim, embora tenham aparecido nas narrativas dos professores um conjunto muito variado de questões relativas, por exemplo, às brincadeiras de quando ainda eram crianças, à sua aprovação no vestibular, a luta pelo primeiro emprego, à pobreza experienciada, etc., as violências vivenciadas não foram desse modo interpretadas por esses atores; excetuando-se as situações de violência doméstica vividas por Nice e Paulo, que presenciaram na infância as agressões verbais e físicas desferidas pelo pai contra a sua mãe, nos demais relatos, quando realizávamos a pergunta de corte da pesquisa, a saber: *em sua vida, como se apresenta a questão dos direitos humanos e da justiça?*, apenas 3 professores afirmaram terem vivido situações de discriminação por serem negros. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala do professor Paulo:

> *Diretamente talvez eu não tenha vivido nenhuma situação de injustiça na vida. Eu sou negro. Ser negro nesse país já tem essa questão do racismo. Tem muitas pessoas que são racistas, são preconceituosas, te rotulam: 'é negro!'. E eu já passei por alguma situação, talvez não diretamente, mas já percebi, um ar de racismo, preconceito... por ser negro. Uma vez eu fui ao banco com minha mãe, ela tinha a pele mais clara, branca. Meu pai que era negro. Eu acho tinha que quinze, dezesseis anos, ela falou: 'olha, vamos ao banco comigo, porque eu preciso resolver umas coisas', aí quando estava entrando no banco, o segurança do banco falou: "ah, você está acompanhando? O que você é? Porque você está entrando junto com ela? Quem você é?' 'Não, eu sou filho dela". Daí então, não sei, talvez se eu tivesse a mesma cor da minha mãe será que ele faria essa pergunta também? Poxa, um rapaz é negro, a mulher é branca, porque que ele está acompanhando ela entrando no banco? Mas assim, isso passou rapidamente. Depois eu pensei, eu fiz essa reflexão: 'pô, acho que ele fez essa pergunta porque eu sou negro'.*

De uma maneira geral, os professores informaram nunca terem sofrido violências, violações, ou injustiças; as situações desse tipo somente foram interpretadas enquanto violência à medida em que iam discorrendo sobre os episódios em suas histórias de vida que

remetiam às circunstâncias de sua ocorrência. Igual reação foi verificada nas expressões dos professores que começaram a trabalhar por volta dos treze, quatorze anos de idade: para eles, a assunção de uma responsabilidade desse tipo, tão precocemente, os ajudou a tornarem-se mais responsáveis e independentes, e como a situação de trabalho à época foi apresentada como uma necessidade vital à sobrevivência da família, sua aceitação por parte desses sujeitos foi irrestrita:

Com 14 anos de idade, devido às dificuldades, eu fui trabalhar, porque naquela época ou você trabalhava ou você não tinha nada. E não me arrependo de meu pai ter um dia falado assim para mim: 'Lucas, eu vou te dar o dinheiro, você vai tirar sua carteira profissional, você vai arrumar um trabalho, senão não tem condições'. Então eu fui. Com 14 anos eu iniciei a minha carreira profissional. Passei muita dificuldade... Falo com meus alunos até hoje, eu pegava a minha marmitinha, levantava ela, a tampa era arroz e feijão, muitas vezes tinha o arroz, o feijão e um ovo grudado em cima da tampa. Mas isso me tornou uma pessoa independente porque eu fui aprendendo com a vida. Professor Lucas.

Essa percepção um tanto difusa acerca das situações de violências e violações de direitos vivenciadas pelos professores nos remetem à duas questões: a primeira diz respeito à memória, ou mais especificamente, a memória involuntária, e a outra diz respeito ao processo de naturalização da violência entre nós.

De acordo com Ribeiro (2007), as perspectivas de análise acerca da memória na atualidade desdobram diversas possibilidades para pensar a construção do processo histórico, permitindo o surgimento de uma concepção capaz de redescrever seus elementos de sustentação, incorporando em seu bojo a relação do foro íntimo e das afetividades nos processos de transformações sociais. Concebendo, pois, a memória como uma ferramenta analítica, capaz de articular passado e presente, afirma Seixas (2014, p. 45, 46) que existem duas maneiras de evocar as lembranças: por meio da memória voluntária – vinculada ao hábito e submetida à nossa vontade, ou involuntária – espontânea e independente da nossa vontade.

Segundo Ribeiro (2007), embora ambos os tipos geralmente se misturem nas narrativas, é possível afirmar que na maior parte dos casos, as memórias com as quais lidamos nessa pesquisa foram voluntárias, ou seja, expressam a vontade deliberada dos professores em contar-nos o que consideraram importante em suas histórias de vida – excetuando-se as situações de violências por eles vivenciadas, cujas memórias consideramos involuntárias, haja

vista suas respostas negativas à pergunta de corte e o longo tempo de entrevista que se seguiu para que as lembranças com esse conteúdo fossem evocadas; consideramos que, além de serem involuntárias, suas memórias envolvendo situações de violência foram neutralizadas, e esse é um dado que nos remete à outra perspectiva analítica que gostaríamos de desenvolver: o processo de naturalização da violência entre nós, ou, na definição de Chauí (2011, p. 345), o "mito da não-violência" brasileira.

Em sendo o mito uma narrativa que conta uma história sobre a origem, e dos acontecimentos que aí se desenrolaram e que constituíram o homem no que ele é hoje (ELIADE, 1994, p. 11), é possível depreender que o mito é uma crença que uma sociedade constrói para narrar a si mesma, e se caracteriza como a base de sustentação da ideologia (CHAUÍ, 2011, p. 346).

Assim, o "mito da não-violência" é a alegoria por meio da qual Chauí (2011, 2014) busca explicar a nossa ideologia fundadora, assentada sobre a afirmação de que não somos um povo violento, mas sim, alegre, hospitaleiro, pacífico, generoso e desprovido de todos os tipos de preconceitos; crença que tanto permite interpretar a violência como esporádica, e não como constitutiva da estrutura da sociedade brasileira, como também obstaculiza a percepção de sua ocorrência, naturalizando-a mesmo sob o convívio cotidiano com uma violência real e sistemática. Em suas palavras:

> [...] *a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega para o lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira*. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície. *Em outras palavras, a mitologia e os procedimentos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras não possa ser percebida e, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência* [...]. (CHAUÍ, 2011, p. 349, grifos meus).

De modo que para essa autora (CHAUÍ, 2011, p. 349), a "matriz mítica da não-violência" é retroalimentada por meio da conservação e atualização de ideologias que, ecoando nosso passado escravocrata, encontram sua máxima expressão no autoritarismo da sociedade brasileira; perspectiva analítica com a qual Koerner (2001) estaria totalmente de

acordo. Assim, caracterizada pela preponderância do espaço privado sobre o público, e estruturada de acordo com o modelo da família patriarcal, profundamente hierarquizada, as relações intersubjetivas são organizadas a partir das relações de mando e obediência que atravessam todos os âmbitos da vida social, nas quais:

> As relações entre os que se julgam iguais são de "parentesco", isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. (CHAUÍ, 2014, p. 226).

Donde se segue a nossa profunda dificuldade em construir uma sociedade baseada na distinção entre direitos, privilégios e carências: se a política democrática pressupõe, como condição para sua realização, o reconhecimento dos princípios da cidadania e da pluralidade de interesses (entre nós, eles geralmente são substituídos pelo favor e pela tutela), e do oferecimento das condições necessárias à participação social dos sujeitos[133] (por aqui, os movimentos populares e sociais são considerados violentos, e devem, pois, serem reprimidos e criminalizados), concluiremos que nossa sociedade se constitui em um ambiente complexo para o desenvolvimento e aprofundamento da democracia. Ademais, a sociedade brasileira mantém a divisão entre o privilégio das classes dominantes e dirigentes, e a escassez, em muitos casos, absoluta, das classes populares, sem que essa polarização social sequer seja associada à violência[134].

Levando em conta todos esses fatores, afirma Chauí (2014, p. 242) que a violência está de tal modo internalizada, entranhada em nós, e é tão rotineiramente praticada nas relações interpessoais, sociais, econômicas e políticas no Brasil, ou seja, é precisamente por que somos seus agentes e pacientes, que somente a notamos quando ela ultrapassa os limites do ordinário. O que nos ajuda a compreender por que os professores não conseguem associar como tais as situações de violência pelas quais passaram em suas histórias de vida, exceto quando estas extrapolaram o "costumeiro".

---

[133] Ibid., 2011, p. 359.
[134] Ibid., p. 230.

Um outro discurso presente entre os professores foi a necessidade de aproximar a família da escola, cuja importância atribuem à influência que a família exerce nos resultados pedagógicos dos alunos; nessa perspectiva, notamos que em suas narrativas também houve certo consenso de que um número significativo de violências vivenciadas na escola têm origem na chamada "desestruturação familiar", que influencia não só o comportamento dos jovens, mas também sua trajetória escolar. Por "família desestruturada", os professores referem-se aos alunos provenientes de famílias pobres, ausentes e, geralmente, violentas. Como exemplo localizado na narrativa dos professores sobre a existência de alunos que vêm de uma configuração familiar com esse perfil, destacamos a fala da professora Dolores:

Muitas vezes eu tento até conversar mais com os pais, porque eu observo que em casa está sem diálogo, sem fé, que a gente tem que ter uma fé, crível eu acho, sem uma família estruturada, está tudo assim... o pai não vê o filho, trabalha, a mãe sai cedo, quando chega o filho já está dormindo. Eles não têm quem os eduquem, tadinhos...

No entanto, cremos, em consonância com Dayrell e Jesus (2016), que eventualmente o que essa caracterização revela é um processo de estigmatização da família por parte dos professores; tanto pela compreensão tradicional de estrutura familiar apresentada, que, orientada pela presença das figuras paterna e materna, desconsidera as mudanças ocorridas no perfil das famílias brasileiras nas últimas décadas, como também pela relação linear de causa e efeito que estabelecem ao associarem sua pobreza à violência e à marginalidade, ignorando as "[...] variadas formas de lidar com a carência material, que interfere de modo distinto nos arranjos familiares, na presença ou ausência da violência no âmbito doméstico e na trajetória educacional dos membros da família." (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419).

Na pesquisa intitulada *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*[135], os jovens revelaram uma organização familiar que contraria a concepção dos professores, no sentido de que muitos deles moram com apenas um dos genitores (geralmente com a mãe), ou até mesmo com outros parentes (avós, tios, etc.); suas respostas também subverteram a crença de que suas famílias seriam "desestruturadas" e, portanto, deseducadoras, haja vista o esforço por elas empreendido para que deem continuidade aos estudos, mesmo nas condições as mais adversas, na expectativa

[135] Realizada entre os anos 2012 e 2013, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), São Paulo (SP), Fortaleza (CE), Belém (PA) e Santana do Riacho (MG), através de uma parceria entre o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

de, por essa via, superarem as condições socioeconômicas nas quais encontram-se imersos há gerações; sobre essa questão, afirmam os pesquisadores:

> Ao se referirem às famílias, e em especial às mães, boa parte dos jovens entrevistados faz questão de salientar o apoio recebido para continuarem seus estudos. Mas também enfatizam a orientação que recebem para superarem as adversas condições de origem social, condições estas que teriam dificultado ou impedido a elasticidade da vida escolar de muitos dos membros mais velhos de suas famílias e que, vez ou outra, ameaçam a elasticidade de suas próprias trajetórias. (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419, 420).

Para Thin (2006), para que seja possível abandonar esse discurso, fortemente arraigado no âmbito escolar, de caracterizar as famílias populares pela negligência e pela "desestruturação", faz-se necessário compreender as práticas socializadoras divergentes, por vezes contraditórias, entre os sujeitos sociais envolvidos no processo de escolarização: de um lado, estão os professores, pertencentes ao que esse autor denomina como modo escolar de socialização, e do outro, estão as famílias populares, procedentes de práticas socializadoras alheias ao modo escolar. Em seu entendimento, examinar as relações entre a escola e as famílias populares desde a perspectiva das diferenças de socialização e das trajetórias sociais, consiste em analisar as desigualdades estruturais que separam essas lógicas de socialização e as tensões que daí são decorrentes. De acordo com esse autor:

> Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias populares. Tais dificuldades não podem ser analisadas como produto de uma simples incompreensão que basta ser esclarecida para que as relações melhorem. As dificuldades são estruturais e, se queremos falar em mal-entendido, é preciso não esquecer que ele é produto de uma profunda oposição entre duas lógicas sociais diferentes. (THIN, 2006, p. 215).

Dentre as incompreensões apontadas, uma das mais recorrentes entre os educadores é atribuir o sucesso ou o fracasso escolar ao suporte oferecido pelos pais às atividades escolares

dos filhos em casa, pela assiduidade na participação das reuniões convocadas pela escola, etc. De modo que quando verificam que tais relações não condizem com o que delas esperam, os professores veem frustradas expectativas que se agudizam ainda mais se os alunos são oriundos das camadas mais pobres da população (THIN, 2006; PAIXÃO, 2012).

Segundo Thin (2006), é equivocado por parte do coletivo escolar ignorar que as "carências" e dificuldades apresentadas pelas famílias das classes populares e suas crianças têm origem em relações sociais desiguais; de acordo com esse autor, definir a participação de seus membros com base na posse ou ausência de habilidades sociais e acadêmicas, só contribui para aumentar a "desqualificação simbólica dos pais" (THIN, 2006, p. 219).

Desprezar esse contexto e insistir em uma confrontação que, ao reiterar a proeminência do modo escolar de socialização, inferioriza essas famílias, colabora para aprofundar a distância entre essas e a instituição escolar, tornando o trabalho dos professores ainda mais difícil; o que esse autor pretende evidenciar é que as dificuldades atinentes ao processo de escolarização das camadas populares não pode ser atribuída à negligência educativa dessas famílias, mas sim, à necessidade do coletivo escolar compreender a diferença entre as lógicas socializadoras, tanto a da própria escola, como das camadas populares, e que do embate entre elas resulta a principal dificuldade de levar adiante o ensino, sobretudo, nos bairros populares.

De maneira que identificar e refletir sobre tal confronto no âmbito das práticas socializadoras é o que permitirá superar as interpretações dicotômicas (tanto a "visão legitimista", que analisa as práticas socializadoras das famílias populares exclusivamente com base nas normas escolares, como a "visão relativista", que emparelha as duas lógicas socializadoras, muito distintas entre si), com vistas a identificar seus pontos de encontro e trabalhar seus efeitos (Ibid., p. 224). É o que podemos observar nas palavras da professora Antônia:

Hoje com toda a mudança que teve no sistema, a gente vê que a família deixou de participar, nós temos outros componentes que formam a família, a família está "desestruturada", os alunos meio que perdidos, sem limites, uma educação bem... bem diversificada, eu diria. E o que eu sinto muito é a sistemática de evolução das crianças dentro da escola, com a progressão continuada. A progressão continuada quebrou os professores, porque na verdade hoje os nossos alunos pensam, "não vou estudar porque vou passar", e isso é um conflito constante. Então é confuso isso para trabalhar.

Um outro elemento de crítica na percepção dos professores foi a progressão continuada[136]. Trata-se de uma metodologia que propõe a realização de etapas ininterruptas de aprendizagem por meio da implantação da estrutura em ciclos no Ensino Fundamental, e que, em conjunto com os programas de aceleração dos conteúdos escolares, da adequação da estrutura física disponível, da formação de professores, e da diminuição do investimento *per capita*, integram o bloco de medidas que visaram à "racionalização" do sistema escolar e que ganharam maior impulso após a promulgação da LDB 9.394/96, constituindo-se como a base da expansão da educação no Brasil na década de 90 (PEREGRINO, 2011).

O objetivo da progressão continuada é acabar com a distorção idade/série, diminuir a evasão e evitar a retenção (repetência). Desse modo, embora seja avaliado ao longo do processo, o aluno que não aprende adequadamente somente pode ser retido no último ano de cada um dos ciclos e deve passar pela "aceleração", também conhecida como recuperação. Mal implementada no Brasil, a progressão continuada entre nós virou sinônimo de aprovação automática, comprometendo tanto o processo de transmissão de conhecimentos, como a aprendizagem, o que é interpretado por um conjunto expressivo de professores como uma violência, sobretudo, quando cotejada com o discurso que enfatiza a educação como determinante para um "futuro melhor" para aqueles que pretende formar (LEÃO, 2011, p. 104). Sobre isso, destaca-se um trecho da entrevista do professor João:

[...] eu sou injusto na escola quando eu tenho que aprovar um aluno e esse aluno não tem condição de passar e eu tenho que passar ele por uma orientação da Secretaria Estadual. Isso é injustiça, não é? São injustos comigo quando eu tenho que fazer coisas que eu não quero, me sinto prostituído. Passar o aluno de novo. Já passei uma vez, vai passar novamente. Isso é uma coisa que me mata. Aí são injustos comigo porque se eu tenho muita nota vermelha no meu diário, eles vão me chamar atenção, mas aquele aluno não tem condição de passar e o meu zero vira cinco. Isso é prostituição para mim, eu me sinto agredido moralmente.

Assim, embora as reformas educacionais tenham ampliado as matrículas, essa foi uma "expansão degradada" (PEREGRINO, 2006, p. 16), não no sentido da "perda de qualidade", pois, como nos adverte Sposito (2008, p. 85), essa expressão sugere que um dia a escola pública foi boa para todos, inclusive para os mais pobres, o que nunca ocorreu. O acesso à

[136] Geralmente executada apenas no Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, sua organização nessa etapa da escolaridade é feita em 3 ciclos: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano.

escola pública no Brasil foi historicamente marcado pela desigualdade, haja vista sua oferta, estratificada em dois tipos: àquela reservada às camadas populares, orientada para atuação imediata no mercado de trabalho, e a educação das elites, preparatória para o ingresso em escolas propedêuticas e consequentemente, nos cursos de educação superior (PEREIRA, 2016).

Situação que se estende aos dias atuais quando se verifica que uma parcela expressiva da população ainda carece de possibilidades efetivas de acesso ou de permanência na escola pública, em decorrência das precárias condições de vida, sobretudo, no Ensino Médio (DAYRELL; JESUS, 2016). Ademais,

> [...] a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública). (SPOSITO, 2008, p. 85).

De modo que a precariedade atravessa a experiência profissional desses professores: salas de aula superlotadas, excesso de cobrança, falta de infraestrutura (laboratório, bibliotecas, equipamentos eletrônicos, etc.), carência de profissionais... esses foram apenas alguns dos problemas por eles mencionados em suas narrativas.

Com a expressão “pedagogia da precariedade”, Leão (2011, p. 2016) busca explicar a relação que os jovens estabelecem com a escola: além de terem que lidar com a deterioração estrutural do seu espaço físico, verificam que os projetos de futuro que nesse espaço são estimulados a construir são marcados pela instabilidade e incerteza, corpos dóceis que não têm para onde ir; aspectos que também apareceram enquanto apreensões nas narrativas dos professores, que, ademais, têm que lidar com a desvalorização da sua carreira e com uma juventude entediada com uma educação que reconhecem como inadequada às demandas atuais. Como ocorre com a professora Joana, ao afirmar:

A gente quer dar aula, a gente quer ensinar, mas muitas vezes os alunos que não querem nos ouvir. E a escola, o ambiente escolar, ele é defasado em relação à modernidade, a gente está com lousa, giz e a nossa voz, quando muitos tem essas coisas tecnológicas; mas não dá para falar que é tecnológico porque não tem nenhuma tecnologia em todas as salas de aula, no Estado de São Paulo inteiro! A gente tem 1 DVD, 1 televisão. Espera aí: nós somos 50 professores. Então é mentira que tem tecnologia, tem uma sala de computador, mas nós

somos 300 alunos, se todo mundo resolver usar computador não dá, é rodízio, tudo é rodízio, não tem lousa digital, eles anunciam lousa digital, mas na nossa escola não tem lousa digital. Você fala em DVD, você pode ter uma aula mais tecnológica, tá, mas para isso todo mundo tinha que ter um laptop. O laptop do professor também não chegou, ficou parado em algum lugar, então é complicado. Eu sinto que essas relações são cada vez mais de muita cobrança para o professor, tudo é culpa do professor, se o aluno não aprende, você tem que fazer um relatório, sempre mais relatório, ou você tem que se informar mais, você tem que estudar mais, sendo que às vezes não é só a gente, tem que ter o interesse, o aluno está desinteressado. Por quê? Porque a escola é feia, a escola não tem nada de animado...

Não obstante tenha havido entre os professores entrevistados a tendência em analisar negativamente a relação dos jovens com a escola, afirmando que estes, já tendo sido tragados pela internet, pela televisão, pelo consumismo, ou já fragilizados pelo convívio com a violência e a pobreza, não dão o devido valor à educação, "como se todos os jovens, particularmente os estudantes das camadas populares nas escolas públicas, estivessem contaminados por um vírus antiescolar" (LEÃO, 2011, p. 100), compreensão que encontra respaldo na narrativa do professor Raimundo:

Hoje a gente vê os jovens, um sossego, não esquenta a cabeça com nada, não tem hora para entrar, não tem responsabilidade nenhuma.

Por outro lado, também houve professores que, assim, como Joana, se interrogam sobre o que seria uma escola justa, tanto para os profissionais da educação, como para os jovens, cujo futuro reconhecem ser projetado pelas ausências: de emprego, de direitos, de espaços de convivência cultural, em síntese, de perspectivas de vida (SPOSITO, 1996, p. 100), como afirma a professora Amanda:

É o que eu estou falando, estão fechando escola para abrir FEBEM. Por que que ao invés de fechar escola não abre um centro cultural aqui para nossas crianças? Capoeira, ginástica, futebol, judô, tudo de graça. Os nossos alunos só não fazem porque não têm dinheiro. [...] por que que não têm cursos desses aqui? Não tem, não tem. Só tem a pracinha, tem droga, são essas as opções deles. Se você tem dinheiro você ainda vai fora e faz, se você não tem... Não tem opção. As mães daqui falam, 'eu vou deixar o meu filho sair para quê? Minha filha sair para quê? Não tem nada o que fazer, é só droga professora, aquilo lá não é coisa de gente não, aquilo lá não é mundo de gente'. Eu só passei uma vez lá, ela fala assim, 'aquilo lá é só droga, então minha filha fica trancada dentro de casa'. Não era para ter um curso de informática, alguma coisa, algumas ONGs? ONG não, o Governo deveria investir nisso, Federal, Estadual, prefeito, todo mundo, mas não tem.

Mas, o que é uma escola justa? Essa é a pergunta que Dubet (2004) tenta responder em artigo homônimo. Para tanto, parte do princípio de que, se nas sociedades democráticas, a

institucionalização do mérito preconiza que cada um pode ser bem-sucedido em decorrência de seus esforços e dos seus atributos, no âmbito escolar, a incorporação desse princípio não tornou a escola mais justa, mas permitiu que todos participassem da mesma competição, partindo do pressuposto de que "[...] A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países." (DUBET, 2004, p. 542).

Segundo o entendimento desse autor, para que fosse justa, a escola deveria atrelar ao mérito outros princípios de justiça, haja vista que o processo de expansão da educação, embora tenha tornado a escola mais acessível, não a tornou mais justa, pois ela continuou perpetuando as desigualdades sociais produzindo as suas próprias (desigualdades) (DUBET, 2003, p. 34), como se pode depreender da narrativa da professora Suzana:

[...] eu vejo que as relações na escola não são justas. Por quê? Porque eu acho que desde a relação professor/aluno, quando o professor usa do poder, 'eu tenho a caneta em minhas mãos, sou eu quem te avalio', é injusto.

Para Dubet (2003, 2004), as desigualdades escolares são também o resultado da reprodução das desigualdades sociais dos alunos, que para ele, a escola insiste em ignorar; mas não só: esse autor nos aponta que o tratamento dispensado aos alunos menos favorecidos é desigual, no sentido de que há maior rotatividade de professores nos bairros considerados difíceis, os professores possuem baixas expectativas em relação às famílias desses alunos e todas as demais vulnerabilidades presentes nestes espaços pela ausência do Estado e de políticas públicas.

Assim, ao reforçar o "modelo de igualdade de oportunidades meritocrático", Dubet (2003, 2004) afirma que a escola contribui para aprofundar ainda mais a ideia de que os alunos que fracassam, são responsáveis pelo seu próprio fracasso, pois em princípio, a escola lhes deu as mesmas oportunidades concedidas aos demais, nisso consistindo sua crueldade, pois os alunos "vencidos" nessa competição, são abandonados pela escola; os comportamentos daí decorrentes variam desde a perda da autoestima e da motivação, sucessivas retenções, e até mesmo à recusa em prosseguir os estudos.

Para Dubet, é imperioso à escola admitir, pois, a existência de desigualdades reais em seu interior e partir daí para rever seus projetos e propostas com o objetivo de não mais

submeter os alunos à situações de fracasso (DUBET, 1997), utilizando-se, para tanto, de práticas de discriminação positiva com os que apresentam mais dificuldades, com vistas a garantir uma maior igualdade de oportunidades para todos (DUBET, 2004, p. 553).

Ademais, houve um conjunto significativo de professores que defenderam a existência de regras na escola, mas não mencionaram em momento algum que sua construção deveria ser feita pelo coletivo escolar. Em consonância com Dubet (1997), advogamos que a escola deve repensar o trabalho educativo a partir da instauração de uma democracia escolar, ou seja, que as regras da vida coletiva que aí se estabelecem sejam definidas e aplicadas, mas que sejam elaboradas conjuntamente.

Claro está que as normas orientam o funcionamento e manutenção da ordem escolar e consideramos sua existência importante, mas consideramos que sua criação deveria ser feita de modo democrático, partindo, por exemplo, de uma definição dos deveres, mas também dos direitos; deveria envolver professores, alunos, gestores e demais membros do coletivo escolar. Contudo, o que se observa nas escolas é geralmente a definição unilateral das regras e normas, impostas, sem debate, regras que proíbem o uso de determinados acessórios pelos alunos, os bonés, por exemplo, sem levar em conta que esses representam uma forma de expressão juvenil (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA; CERQUEIRA, 2016, p. 8, 9); ou seja, seria importante alguma reciprocidade no estabelecimento das regras, que sua elaboração envolvesse a todos, para que pudesse ser considerada justa (DUBET, 1997).

De uma maneira geral, a percepção das violências aqui apresentadas tem como base a história oral de vida dos professores, a partir de suas experiências, de suas memórias e das relações interpessoais que estabeleceram no decorrer de suas vidas, dentro e fora das salas de aula.

O que os diferentes tipos de violências identificados nessas trajetórias de vida têm em comum é o fato de que todas elas afetam, com graus variados de intensidade, tanto as vidas dos professores, como o cotidiano das escolas, e ainda se constitui como um grande desafio para a instituição escolar tornar possível a resolução dos conflitos e a prevenção da violência em seu interior, o que colabora para que a escola venha se configurando como um espaço do medo, do desânimo, da impotência...

Nesse sentido, relataram com sofrimento o impacto produzido pelos conflitos no exercício da docência. Sofrimento que se apresenta sob a forma números bastante expressivos: uma média de 2 educadores são agredidos por dia em seus locais de trabalho (em creches, escolas e em universidades, tanto particulares, como públicas), no Estado de São Paulo[137]; os dados, obtidos por meio de registros policiais[138], foram contabilizados com base nas 178 queixas prestadas por esses profissionais, no período de fevereiro à junho de 2017, em dias letivos do calendário escolar. As ocorrências referem-se tanto às "vias de fato" (violências consideradas menos graves, como empurrões, por exemplo), com 37% das queixas, como aos crimes de lesão corporal, que contabilizaram 63% dos registros (PINHO; MARIANI, 2017). Interrogada a respeito, a Secretaria de Educação informou o incremento em ações de mediação de conflitos.

Como exemplo de experiência bem sucedida em mediação de conflitos, destacamos a experiência desenvolvida em Barcelona-ES: o Governo local estabelece que as escolas são independentes para decidirem o modo como vão realizar a "mediació escolar", mas oferecem um conjunto de formações e materiais didáticos (disponibilizados gratuitamente na internet) que a escola decide quando fazer e o que utilizar, levando em conta a sua especificidade local; nas escolas entrevistadas, e isso também está previsto na legislação educacional consultada[139], para realização da "mediació escolar" todos, gestores, professores e alunos, são formados nas técnicas de mediação de conflitos, mas sua realização ocorre entre iguais, de modo que o protagonismo é assumido pelos alunos: em cada sala de aula existem os alunos responsáveis pela mediação, assim, quando há necessidade, os envolvidos os buscam e eles mesmos se restauram, ou seja, o que acontece entre os alunos, por eles mesmos é resolvido, sem envolver professores ou gestores; esses apenas acompanham a situação, ou nela intervém, se são

[137] Como já destacamos, de acordo com estes dados, os municípios paulistanos mais violentos foram: São Paulo (capital), Grande São Paulo (excluída a capital), Bauru, Ribeirão Preto e Campinas.

[138] Disponibilizadas por meio da Lei de Acesso à Informação e publicadas no jornal Folha de S. Paulo em 17/09/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em 11 nov. 2017.

[139] O projeto de convivência promulgado por meio da "RESOLUCIÓ ENS/585/2017", em 17 de março de 2017, estabelece que "os centros educacionais devem formar todos os alunos e os membros da comunidade escolar para convivência e gerenciamento positivo dos conflitos.", cujos objetivos são os seguintes:
- Assegurar e garantir a participação, envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar.
- Ajudar cada aluno a se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo.
- Promover a equidade e o respeito pela diversidade de estudantes em um quadro de valores compartilhados.
- Incentivar a mediação escolar e a cultura do diálogo como ferramenta básica no gerenciamento de conflitos.
- Promover uma cultura de paz e da não-violência, juntamente com os valores que permitem preservar e enriquecer a vida de todas as pessoas.
A íntegra do documento está disponível em:
<http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPInici/PCPProjectesEducatius/PCPProjecteConvivencia>. Acesso em 29 jul 2017.

demandados pelos alunos, ou seja, quando verificam que uma determinada situação é mais grave ou delicada.

Não obstante as diferenças entre as culturas brasileira e espanhola, o uso das técnicas restaurativas neste lócus já estão sendo colocadas em prática há algum tempo, o que nos permite pensar formas outras para sua implementação na realidade brasileira. E é por conta de exemplos como esse, que acreditamos ser possível pensar que a proposta da justiça restaurativa pode se dar em outros termos entre nós.

CONCLUSÕES

Se partirmos do pressuposto de que escrever "é ocupar uma posição de autoridade e independência, que deve ser exercida com responsabilidade" (RIBEIRO, 2007, p. 274), seremos forçosamente compelidos à necessidade de considerar que as análises aqui realizadas nada mais são do que a expressão da relação estabelecida entre a pesquisadora e o seu tema, e por essa razão, enveredam por apenas um, dentre os muitos caminhos que poderiam ter sido escolhidos para percorrê-las.

Foi, portanto, com a assunção dessa responsabilidade que buscamos conduzir as interpretações sobre as histórias de vida desses professores; reflexão que não é impessoal, mas envolve um conjunto de valores afetivos e emocionais, que demandam uma interpretação não só do que o professor sabe ou faz em sala de aula, mas em sua maneira de ser, envolvendo, pois, suas decisões e comportamentos cotidianos; por essa razão, concordamos com Larrosa (2008, p. 50), quando afirma que é "[...] Por isso, [que] a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor." Nessa perspectiva, considera necessário ponderar que:

> A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política. (LARROSA, 2008, p. 71).

O que nos remete ao propósito dessa tese, a saber, investigar como estão situados os direitos humanos e a justiça na história oral de vida de professores, buscando compreender, a partir de suas narrativas, como essa experiência foi vivenciada pelos docentes nas escolas em meio à situações de violência, à ausência de uma cultura cidadã e de uma relação conturbada com os direitos humanos.

Com esse intuito, importa destacar que no Brasil, o cenário no qual todas as conquistas adquiriram a forma de direitos encena uma realidade ambígua quanto ao futuro dos direitos humanos entre nós, com repercussões tanto teóricas, quanto práticas, a saber: o processo de reversão dos direitos adquiridos em nosso solo político, científico, humano, expressa que estes não terão tempo suficiente para se sedimentar completamente até se tornarem tradições

imutáveis, ou os fatos negativos constituem retrocessos pontuais e sua importância continuará a crescer, em proporção direta com as lutas sociais? Interrogamos, em consonância com Venturi (2010, p. 10), se:

> [...] a noção de direitos humanos e o ideal de sua universalização são resquícios de uma utopia da modernidade, de um projeto não apenas inconcluso, mas já sem chance de realização? Ou estão na ordem do dia e constituem fatores importantes de propulsão de lutas emancipatórias, base para a difusão de demandas sociais, políticas e culturais internas de cada nação e de diretrizes pacifistas para a regulação de conflitos internacionais? Pragmaticamente: é inútil ou cabe lutar pela defesa e universalização dos direitos humanos?

Na atual conjuntura, não há quaisquer garantias quanto ao futuro dos direitos humanos entre nós, haja vista que mesmo em desacordo com a maioria da população, reformas que colocam em xeque direitos assegurados pela Constituição Federal (1988) vêm sendo implementadas. Donde se depreende que, embora coexistam em meio às reivindicações vocalizadas pelos movimentos sociais e por setores da sociedade civil organizada, as forças reacionárias à ampliação e efetivação da agenda dos direitos humanos permanecem poderosas e com grande capacidade de recomposição em contexto marcado pelo autoritarismo, pelo paternalismo e pelo patrimonialismo (VENTURI, 2010). Essas perplexidades se verificam na execução dos direitos humanos e da justiça no Brasil, e em sendo a escola uma instituição social, terminam por se reproduzirem nesses espaços.

Com o objetivo de tornar possível a resolução dos conflitos e a prevenção da violência no interior das unidades escolares, a formação "Cultura Restaurativa e suas Práticas", ofertado aos professores da rede estadual de educação do município de Campinas-SP, constituiu-se como uma oportunidade para compreender o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida desses professores, a partir dos quais, suas noções acerca do que é justo e injusto, bem e mal, desejável e indesejável, são elaborados.

E foi por considerarmos que os feixes de significados que produzem, ou aos quais aderem, têm origem em sua trajetória social (MARTINS, 2004, p. 109), que recorremos à história oral de vida. As questões decorrentes dessas trajetórias colaboraram para refletirmos sobre as práticas nas quais elas se inscrevem e que efeitos de poder e saber produzem, que tipos de subjetividades formam, especialmente, quando ocorrem no espaço concreto e heterogêneo que é a escola e objetivam a restauração das relações cujos protagonistas são os

gestores, os professores e os alunos (FOUCAULT, 2014b, 2014c; CASTRO, 2016).

Nesse sentido, consideramos que a ausência de uma cidadania ativa, de uma esfera pública (no sentido arendtiano do termo), e de uma relação com os direitos humanos no Brasil contemporâneo, terminam por comprometer a realização de ações orientadas à justiça restaurativa, sobretudo, na prática escolar, espaço no qual consideramos que elas deveriam ser ensinadas e professadas.

No que concerne à primeira das questões apontadas (ou seja, a ausência da cidadania ativa entre nós), concordamos com Sposito[140] (2008) quando afirma que os processos educativos de formação para a cidadania tem engendrado um "[...] gradual deslocamento da ideia da cidadania como conjunto de direitos para a prática de uma concepção que trata a cidadania como *ensino de*, exprimindo-se nos recortes da *civilidade.*" (SPOSITO, 2008, p. 94, grifos do autor).

Convém destacar que Sposito não nega sua importância no processo de socialização de crianças e jovens, mas defende que o aprendizado da cidadania no registro da "civilidade", não deve substituir o legítimo usufruto do acesso a esses direitos nas diversas instâncias da vida pública; entretanto, indica que é precisamente isso o que ocorre: como se os jovens, sobretudo os provenientes das camadas populares, precisassem de cursos que os ensinem como devem se portar, e não de uma rede de proteção e de serviços de qualidade, de acesso aos bens culturais e da possibilidade de intervir efetivamente na esfera pública (SPOSITO, 2008, p. 94).

Para Jorge Ramos do Ó (2005), o que está em questão nesse caso é o controle normalizador dos modos de vida das populações, através do processo de governamento, que, como vimos, opera tanto no nível individual, quanto no da totalidade. Na governamentalidade, as relações de poder corresponderiam aos "[...] modos como, numa dinâmica em que a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos." (Ó, 2005, p. 17).

[140] Importante destacar que o objeto de análise ao qual ocupa-se Sposito (2008, p. 89), foram determinados programas de educação não-formal destinados aos jovens pertencentes às famílias de baixa renda *per capita*, com transferência de renda para os jovens através de um auxílio mensal, pago mediante sua participação compulsória às atividades educativas neles previstas, ou seja, desde que atendidas as contrapartidas, tais como a frequência à escola e à participação desses jovens em atividades comunitárias.

E é esse último aspecto indicado pelo autor que gostaríamos de nos concentrar: de que modo são produzidos cidadãos entre nós? De acordo com a compreensão de Sposito (2008), o deslocamento face à interpretação da formação para a cidadania entre nós parece ser evidente, sobretudo, quando a cotejamos com os dados da pesquisa sobre a percepção dos brasileiros sobre os direitos humanos, segundo os quais, os direitos políticos ocupam uma posição inferior em relação aos outros direitos (civis, sociais, culturais e ambientais); importante salientar que essa percepção independe das variáveis relativas à escolaridade, nível socioeconômico e faixa etária (BENEVIDES, 2010, p. 95).

Não obstante os direitos humanos sejam interdependentes e indivisíveis, destacamos que sem o direito à igualdade (pressuposto do acesso à Justiça e aos direitos sociais), e à liberdade de manifestação, reivindicação e participação na sociedade (pressuposto dos direitos civis), intrínsecos aos direitos políticos, as possibilidades de garantia dos demais direitos ficam seriamente comprometidos, incluindo o mais elementar de todos que é o direito à vida com dignidade. O que equivale a dizer que quando não há direitos políticos plenamente assegurados, os outros direitos podem ser apenas "concedidos", no registro do favor, ou do privilégio[141].

De modo que a negligência com relação aos direitos políticos reflete a nossa pouca compreensão do que são os direitos políticos e sua relação com os outros direitos humanos e com a cidadania democrática; não é por outra razão que a nossa compreensão de cidadania permanece atrelada "[...] à noção mais tradicional de direitos e deveres, isto é, dependente de critérios políticos de "oportunidade", de interesses partidários, patrimoniais, o que leva à predominância das situações de privilégio ou de favor." (BENEVIDES, 2010, p. 95, 96). O que explica a ausência de uma esfera pública na perspectiva arendtiana entre nós, como também a nossa frágil relação com os direitos humanos e civis.

No entanto, se o próprio conteúdo da proposta da justiça restaurativa reivindica não só o aprendizado de seu *modus operandi*, mas também a adesão a seus princípios, como estão situados na história oral de vida dos professores entrevistados os direitos humanos e a justiça restaurativa?

---

[141] Ibid.

Como vimos nos capítulos precedentes, embora tenha havido consenso sobre os benefícios da justiça restaurativa neste lócus, sobretudo, no que diz respeito à introdução do diálogo, a grande maioria identifica ser este um trabalho realizado solitariamente, ou porque falta tempo e espaço para envolver todo o coletivo escolar na proposta, ou porque não há interesse por parte do coletivo em se envolver; ademais, identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola; consideram que não existe imparcialidade nas relações escolares; que a intervenção ao conflito geralmente se dá pela imposição da obediência, ou da confissão; e por fim, consideramos o fato de associarem a introdução do diálogo após sua participação no curso sobre a justiça restaurativa bastante emblemático. De modo geral, é possível afirmar que nas expressões dos professores a justiça restaurativa ficou reduzida ao "vamos sentar e conversar", desprovida do potencial transformador que poderia ensejar neste espaço.

Em menores percentuais, apresentaram percepções favoráveis aos direitos humanos: em âmbito escolar, atribuíram sua ausência à formação técnica e despolitizada dos professores; na sociedade, associaram as violações a esses direitos ao desconhecimento e à falta de educação política. Desconhecimento que também notamos nas expressões de alguns professores, quando não o absoluto silêncio com relação a essa temática, que não remetem à tipologia dos silêncios concebida por Orlandi[142] (2007), mas à dificuldade em atribuir sentido a algo com o qual não têm contato e que por essa razão, nunca foi objeto de reflexão. Essa ausência encontra respaldo nos dados já apresentados sobre a percepção dos brasileiros acerca dos direitos humanos e o [...] o desprestígio justamente daqueles direitos que deveriam garantir a possibilidade de os sujeitos intervirem ativamente na esfera pública e nos conflitos sociais, de classe etc., em que estão (queiram ou não) envolvidos. (KEHL, 2010, p. 35).

Claro está que dentre eles localizamos os "professores errantes", de que nos fala Duschatzky (2012), aqueles professores que apesar das inúmeras dificuldades e do descaso do Estado, possuem uma disposição ativa para transformar o que se apresenta como adversidade no contexto educacional; executam projetos alternativos, embora sejam ações muito pontuais

[142] O silêncio fundador é por esta autora definido como "[...] aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar." (ORLANDI, 2007, p. 24); a política do silêncio é dividida entre silêncio constitutivo e silenciamento, sendo que o primeiro refere-se ao silêncio sofrido em situação de censura, e o último trata do silêncio como resistência, no qual analisa as estratégias utilizadas por vozes sociais, que, reprimidas pela ideologia dominante, buscam significar em silêncio. De acordo com a concepção de Orlandi (2007), todos esses tipos de silêncio são carregados de sentidos.

e revelem a ausência das políticas públicas que deveriam convertê-las em atos contínuos (LEÃO, 2011). De uma maneira geral, é possível afirmar que os professores entrevistados ainda acreditam no poder transformador da educação e na potência da justiça restaurativa.

No entanto, o que se pode verificar nas narrativas dos professores é que as práticas restauradoras ou se dão em contextos marcados por relações de poder e autoritarismos, ou são por elas atravessadas. Práticas que até solucionam os conflitos, mas não empoderam os sujeitos, tampouco os preparam para o agonismo de posições da esfera pública; sendo exercidas com base nos dispositivos de controle, retroalimentam neste lócus a mesma violência que pretendem arrefecer. Mas como promover deslocamentos nessa direção? Como resistir aos discursos reguladores do trabalho dos professores?

Ainda que a prescrição esteja fora das ambições dessa tese, tentaremos esboçar uma resposta à primeira pergunta com base na distinção operada por Veiga-Neto entre violência e poder, por meio da qual pretende não apenas atingir o nível microscópico das situações vivenciadas em âmbito escolar, mas, sobretudo, modificar a maneira como a violência é interpretada e, consequentemente, abordada nas escolas:

> [...] ao promovermos uma distinção forte entre violência e poder não apenas estaremos refinando nossos entendimentos sobre o cotidiano das práticas de dominação que acontecem na educação escolarizada, como, também e por isso mesmo, poderemos pensar em fazer as coisas de outras maneiras. Também aqui, mudando o registro discursivo pelo qual enxergamos e entendemos determinadas práticas, mudam-se as condições de possibilidade para alterar essas práticas. (VEIGA-NETO, 2008, p. 33).

Ou seja, o que Veiga-Neto chama atenção, em registro foucaultiano, é para a compreensão de que os discursos e as ações estão sempre e necessariamente envolvidas em relações de poder; como não há um "fora do poder", do mesmo modo como não estamos incessantemente enredados em situações de dominação, sempre será possível exercer uma resistência, "[...] uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder"[143]. E em sendo assim, temos que atentar para que os discursos não venham a se constituir enquanto violências, tampouco as práticas que os sustentam, sobretudo, quando se pretende através do diálogo resolver as situações de conflito e prevenir a violência em âmbito

[143] Ibid., p. 22.

escolar por meio da justiça restaurativa. Ou, como afirma Foucault (2006, p. 284): "O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas [...] nesse jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação."

Nesse sentido afirma Pignatelli (2008, p. 147, 148), também inspirado na obra de Foucault, que os professores não devem ser constrangidos a elaborar um discurso isento dessas questões, pois, como já sublinhamos, são tanto produtores quanto produzidos pelo discurso oficial. O que está aqui em questão é que "Eles precisam, portanto, reconhecer o ambíguo *status* sujeito/objeto que, necessariamente, ocupam como professores e, continuamente, testar e prevenir os efeitos sobre si próprios, assim como sobre os outros, do discurso que eles utilizam." (PIGNATELLI, 2008, p. 147, 148).

Tentando delinear uma resposta à segunda questão, Pignatelli (2008) apresenta a agência docente[144] como um conceito que tanto permite pensar um outro discurso sobre o trabalho docente, como enseja o advento de possibilidades de mudanças em suas práticas. Agonística, marcada pela provisoriedade, pela tentativa e pela incerteza, argumenta esse autor que a agência docente não pode ser orientada por um plano totalizador (ainda que progressista), o que implica a sua recusa em pensar a agência docente cúmplice de práticas educacionais desse tipo. Por essa razão, sugere que a política docente seja reativa, não-programática e esteticamente informada.

Entender o trabalho docente de uma forma "reativa", para Pignatelli (1994), significa interrogar o controle técnico e científico dominantes que orientam e exercem influência sobre o trabalho docente, o que abrangeria questões relativas à desvalorização e precarização do trabalho docente, mas também aspectos didáticos, tais como o engessamento do currículo, avaliações baseadas em provas padronizadas, etc. Enquanto uma prática "não-programática", a atividade docente partiria da provisoriedade do processo de construção do conhecimento, com vistas a não atrelar seu exercício a um plano global e unitário. A política docente seria "estética", por envolver a ruptura criativa com uma educação passiva, por meio do estímulo à prática de novas percepções e do cultivo à disposição inventiva, crítica e solidária.

[144] Responsável pela tradução do texto de Pignatelli, o professor Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 127, grifos do tradutor) define do seguinte modo a opção pelo uso do conceito de agência: "A palavra *agency* (traduzida aqui por agência) é usada na literatura sociológica anglo-saxônica para salientar o *elemento ativo* da ação humana."

De modo que para Pignatelli (1994), é necessário encorajar a agência docente, no sentido de estimular entre os educadores uma reflexão permanente que coloca sob suspeita concepções totalizadoras, com vistas a criar outras narrativas sobre o que se ensina, a transformar rotinas escolares e a refletir sobre o que pode ser feito nas circunstâncias nas quais atuam, cotidianamente, e até mesmo partirem daí para se engajarem em favor de mudanças mais amplas na própria sociedade.

O que propomos, em consonância com Pignatelli (1994) e Groppa Aquino (2013), é que ao invés de fantasiarmos que a melhoria dos processos pedagógicos advenha de reformas ou revoluções extrínsecas à escola, "[...] tratar-se-ia de enfrentá-los sempre no limite que a liberdade de seus protagonistas decreta, esta vetorizada nas e pelas próprias relações concretas entre eles, e não necessária ou exclusivamente às suas margens." (GROPPA AQUINO, 2013, p. 208). De maneira que um reposicionamento da prática da justiça restaurativa em âmbito educacional tornaria possível não apenas a resolução dos conflitos e a prevenção da violência no interior das unidades escolares, mas poderia ensejar modos de conviver mais potentes, abertos ao diálogo, dispostos à experiência do encontro com a alteridade e alguma permeabilidade à mudança que encontros desse tipo possam acarretar (GROPPA AQUINO, 2013; DUSCHATZKY, 2012).

E é precisamente porque desejamos contribuir de algum modo com o desafio de pensar como a proposta da justiça restaurativa possa se dar em outros termos, que concluímos esse estudo com a mesma motivação expressa por Foucault: "Eu não realizo minhas pesquisas para dizer: eis como as coisas são, vocês estão dominados. Eu só falo estas coisas à medida em que considero que isso permite transformá-las. Tudo o que faço, eu faço para que isso aconteça." (FOUCAULT, 1994, p. 93, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Cotidiano das escolas:* entre violências. Brasília: UNESCO / Observatório de Violência / Ministério da Educação, 2005.

_____; RUA, Maria das Graças (Orgs.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

_____; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Ana Paula da; CERQUEIRA, Luciano. *Diagnóstico participativo das violências nas escolas:* falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer:* o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

APEOESP. *Violência nas escolas*: o olhar dos professores. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 20 mar. 2014.

APEOESP. *Sob gestão Alckmin, escolas estaduais vivem escalada da violência*. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/sob-gestao-alckmin-escolas-estaduais-vivem-escalada-da-violencia/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. *A condição humana*. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 (Companhia de bolso).

_____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (Companhia de bolso).

BARONI, Maria Custódio de Souza. *Justiça Restaurativa na escola:* trabalhando as relações sociomorais. Presidente Prudente: UNESP, 2011. 176 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92238>. Acesso em: 10 out. 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa:* referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. Direitos políticos como direitos humanos. In: VENTURI, Gustavo (Org.). *Direitos humanos:* percepções da opinião pública. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 93-99. Disponível em:<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/lula/direitos-humanos-percepcoes-da-opniao-publica-2010/view>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BENJAMIN, Walter. Prólogo. In: *Origem do drama trágico alemão.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Sobre o conceito da história. In: *Magia, técnica, arte e política:* ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 223-232.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política – Volume I.* 13ª reimpr. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____. *A era dos direitos.* 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *O futuro da democracia.* 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.

BOONEN, Petronella Maria. *A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação.* São Paulo: USP, 2011. 260 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2014.

BOTELHO, Letícia Olano Morgantti. Walter Benjamin e as imagens da história: possibilidades de uma crítica social a partir da arte. In: *Revista Pólemos*, vol. 1, n. 1. Brasília, 2012. p. 104-122.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

_____. *A distinção:* crítica social do julgamento. I reimpr. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRANCO, Guilherme Castelo. Agonística e palavra: as potências da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault:* filosofia e política. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 153-161.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. In: *Educação e Pesquisa,* v. 42, n. 2, São Paulo, 2016. p. 313-329. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0313.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. *Constituição Federal, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB nº 9.394].* Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: Acesso em: Acesso em: 3 jan. 2009.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais *[PCNs].* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH].* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação* [PNE], 2014-2024. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 01 de Julho 2015. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Brasília: Ministério da Educação [MEC], 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências***.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 4 mai. 2009.

_____. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. *Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 11.313, de 28 de junho de 2006. *Altera os arts. 60 e 61 da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, e o art. 2º da Lei nº 10.259, de 12 de julho de 2001, pertinentes à competência dos Juizados Especiais Criminais, no âmbito da Justiça Estadual e da Justiça Federal*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11313.htm>. Acesso em 15 jul. 2016.

BRITO, Renata Romolo. *Direito e Política na filosofia em Hannah Arendt***.** Campinas: UNICAMP, 2007. 133 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909728>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. *Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 dez. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CALDAS, Alberto Lins. *Transcriação em História Oral*. Disponível em <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>. Acesso em 06 jul. 2016

CAMARA, Luciana Borella. Justiça Restaurativa e Educação: perspectiva para uma cidadania participativa. In: *Direito em Debate / Revista do Departamento de Ciências Jurídicas da Unijuí*. Ano XXII, nº 39. Rio Grande do Sul, 2013. p. 3-23. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/482. Acesso em: 18 jun. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diretos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola.* 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 137-166 p.

CARVALHO, Milena. *Exclusão de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador.* Último Segundo, 25 dez. 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault:* um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CATALUNYA. *LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.* Disponível em: <http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=480169>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. *DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.* Disponível em: <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=545262&language=ca_ES&action=fitxa>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *DECRET 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya*. Disponível em: <http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=403808&action=fitxa>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. *RESOLUCIÓ ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre*. Disponível em: <http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. *Projecte de convivência.* Disponível em: <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPInici/PCPProjectesEducatius/PCPProjecteConvivencia>. Acesso em: 29 jul. 2017.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: *Sociologias.* ano 4, n. 8. Porto Alegre, 2002. p. 432-443.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização:* questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). *Violences à l'école* – état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. *Cultura e democracia:* o discurso competente e outras falas. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. In: *Estudos Feministas*. v. 18, n. 2, Florianópolis, 2010. p. 507-528. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000200013/13664>. Acesso em: 20 nov. 2016.

COSTA, Marli Marlene Morais da; STURZA, Janaína Machado; PORTO, Rosane T.C. *O acesso à justiça em debate: a justiça restaurativa como alternativa para o exercício da cidadania*. 2009. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-acesso-%C3%A0-justi%C3%A7-em-debate-justi%C3%A7-restaurativa-como-alternativa-para-o-exerc%C3%ADcio-da-cidada. Acesso em: 28 mar. 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. In: *Educação & Sociedade,* v. 37, n. 135, Campinas, 2016. p. 407-423. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

DUBAR, Claude. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, São Paulo, 2003. p. 29-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, 2004. p. 539-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: *Revista Espaço Aberto*, n. 5, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DUSCHATZKY, Silvia. Maestros Errantes: experimentaciones sociales en la intempérie. Buenos Aires: Paidós, 2012.

EDNIR, Madza. *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos:* parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007. Disponível em:

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/justica-e-educacao_web.pdf >. Acesso em: 28 mar. 2015.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade.* 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FONSECA, Marcio Alves da. *Michel Foucault e o direito.* São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. Entretien avec Michel Foucault. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LANGRANGE, Jacques (Orgs.). *Dits et ècrits:* 1954-1988. Paris, Gallimard, 1994. p. 41-95.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault:* uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. 33ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. *História da sexualidade 1:* vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos & escritos, v. 5). p. 264-287.

_____. *Segurança, território, população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica.* São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Em defesa da sociedade:* curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Microfísica do poder.* 29 reimpr. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. *Do governo dos vivos*: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

_____. *História da sexualidade 2:* o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

_____. Prefácio à história da sexualidade. In: *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. (Ditos & escritos, v. 9). p. 207-213.

_____. Poderes e Estratégias. In: *Estratégia, poder-saber.* 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. (Ditos & escritos, v. 4). p. 236-246.

_____. Poder e Saber. In: *Estratégia, poder-saber.* 3. ed. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 2015b. (Ditos & escritos, v. 4). p. 218-235.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva; FAPESP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. *Limiar, aura e rememoração:* ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GOMES, Celma Borges. Violência, poder e direitos humanos na escola. In: GOMES, Celma Borges (Org.). *Violência nas escolas*: uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá, 2013. p. 29-52.

GROPPA AQUINO, Julio. Disciplina e Indisciplina como representações na educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel Lazzane Leite (Org.). *Formação de Educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 377-385

_____. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. In: *ETD* - Educação Temática Digital, vol. 19, n. 4, Campinas, 2017. p. 669-690.

_____. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault:* filosofia e política. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 195-211.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar.* Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Vidas de Jovens Militantes.* São Paulo: UNICAMP, 2011. 416 p. Tese de Livre Docência – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/servicos/centro_memoria/publicacoes.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

GUIRARDO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: Julio Groppa Aquino (Org.). *Indisciplina na escola:* alternativas teóricas e práticas. 16 ed. São Paulo: Summus, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. *Tolerância social à violência contra as mulheres,* 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. *Atlas da Violência,* 2017. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

JACCOUD, Mylène. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa.* Brasília: Ministério da Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 163-188. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

KEHL, Maria Rita. Direitos humanos: a melhor tradição da modernidade. In: VENTURI, Gustavo (Org.). *Direitos humanos:* percepções da opinião pública. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 33-41. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/lula/direitos-humanos-percepcoes-da-opniao-publica-2010/view>. Acesso em: 05 fev. 2017.

KOERNER, Andrei. O impossível "panóptico tropical-escravista": práticas prisionais, política e sociedade no Brasil do século XIX. In: *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, ano 9, n. 35, São Paulo, 2001. p. 211-224.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos:* um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. 7 reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). Encontro Regional de História Oral / Sudeste-Sul (1: 1995: São Paulo); *(Re) introduzindo a história oral no Brasil:* in memoriam professora Elza Nadai. São Paulo: Xamã, 1996. p. 32-47.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. In: *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 1. São Paulo, 2006. p. 31-48.

_____. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola… In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes contemporâneas:* um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017. p. 99-115.

LEITE, Tarcísio de Arantes. O dilema da interferência na História Oral: novos problemas e novas respostas. In: *Revista de História Oral.* ano 2, n. 3. São Paulo, 2008. p. 65-82.

LEFORT, Claude. *Pensando o político:* ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. *A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais.* Campinas: UNICAMP, 2012. 233 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875405&fd=y>. Acesso em: 10 out. 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade

docentes. In: *Educação & Sociedade,* v. 25, n. 89, Campinas, 2004. p. 1159-1180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Imigração: subjetividade e memória coletiva. In: *Revista de História Oral*. ano 1, n. 1. São Paulo, 2007. p. 23-32.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o Outro é o Professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Educação do preconceito:* ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 103-118.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____; HOLANDA, Fabíola. *História oral:* como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Memória, história oral e história. In: *Revista de História Oral.* ano 4, n. 8. São Paulo, 2010. p. 179-191.

MELO, Eduardo Rezende. Comunidade e justiça em parceria para a promoção de respeito e civilidade nas relações familiares e de vizinhança: um experimento de justiça restaurativa e comunitária. Bairro Nova Gerty, São Caetano do Sul/SP. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança*. Brasília: Ministério da Justiça, 2006. p. 59-80. Disponível em: <http://www.cejamericas.org/Documentos/DocumentosIDRC/156JuizadosEspeciaisoprocessoinexoraveldamudanca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____; EDNIR, Madza; YASBEK, Vania Curi. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul:* aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008. Disponível em: http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf>. Acesso em: 15 mer. 2015.

MENDONÇA, Heloísa; OLIVEIRA, Regiane. *Entenda as novas regras que reduzem o combate ao trabalho escravo*. El País, São Paulo, 20 out. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/politica/1508447540_501606.html>. Acesso em 22 out. 2017.

MONTEIRO, Aída; MENDONÇA, Erasto Fortes**.** O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. *Brasil Direitos Humanos, 2008:* A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 29-31 p.

MORRISON Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa.* Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 297-322. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética:* imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

NAGIB, Miguel. *Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre*. In: Escola sem partido: educação sem doutrinação, (s/d). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>. Acesso em: 15 jul. 2016.

NASCIMENTO, Mariângela. A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão arendtiana. In: CORREA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela. (Orgs.). *Hannah Arendt:* entre o passado e o presente. Juiz de Fora: 2008. p. 53-72.

NETO, Scuro Pedro. O enigma da esfinge. Uma década de justiça restaurativa no Brasil. In: *Revista Jurídica Científica do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Regional de Blumenau (CCJ/FURB).* v. 12, nº 23. Blumenau, 2008. p. 3-24. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/833>. Acesso em:15 mar. 2015.

Ó, Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. (Orgs.). Michel Foucault: perspectivas. Florianópolis: Achiamé, 2005. p. 15-39.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação & Sociedade,* v. 25, n. 89, Campinas, 2004. p. 1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf >. Acesso em: 18 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH],* 1948. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. Resolução 2002/12. *Princípios Básicos para o Uso de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Penal*. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0#.V7U0ZfkrLIV>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseRegrasdeBeijing.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Resolução 45/112, de 14 de Dezembro de 1990. *Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência.* Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinasePrincpiosdeRiade.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam Lídia. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. In: *Revista Fragmentos*, n. 18. Florianópolis, 2000. p. 35-47. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6415/5984>. Acesso em: 18 jul. 2016.

OXHORN, Philip; SLAKMON, Catherine. Micro-justiça, Desigualdade e Cidadania Democrática. A Construção da Sociedade Civil através da Justiça Restaurativa no Brasil. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa.* Brasília: Ministério da Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 189-212. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Sociologia da educação e prática docente. In: DAYRELL et al. (Org.). *Família, escola e juventude*: olhares cruzados. Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 151-170.

PEQUENO, Marconi. Violência e Direitos Humanos. In: LYRA, Rubens Pinto (Org.). *Direitos Humanos:* os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. p. 121-133.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar.* São Paulo: Paulus, 2009.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. *A teoria transforma a prática?* Um estudo da representação social de professores sobre direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016.

_____. *Violência, cidadania e formação de professores em Direitos Humanos: uma articulação possível?* En 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Florianópolis, 2015a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3852.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Direitos humanos, relações de poder e violência na escola. GOMES, Celma Borges (Org.). *Violência nas Escolas: em busca de uma cultura da não violência.* Curitiba: CRV, 2015b. p. 99-112.

PEREGRINO, Mônica Dias. Juventude e escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes contemporâneas:* um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017. p. 81-98.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança:* trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/peregrinot2006.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PINHO, Ângela; MARIANI, Daniel. SP tem quase 2 professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 set. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-

agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em 11 nov. 2017.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História*: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, n. 15. São Paulo: 1997a. p. 13-49. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. O que faz a história oral diferente. In: *Projeto História:* revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, n. 14. São Paulo: 1997b. p. 25-39. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 30 set. 2015.

POSSATO, Beatris Cristina. *O "professor mediador escolar e comunitário":* uma mirada a partir do cotidiano escolar. Campinas: UNICAP, 2014. 195 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000931149>. Acesso em: 05 mai. 2015.

QUINTANA, Silmara Cristina Ramos. *A trajetória do município de Campinas para a adoção da Justiça Restaurativa.* São Paulo: UNIBAN, 2010. 233 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Modelos e Práticas de Intervenção, Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.uniban.br/pos/farmacia/teses/silmara.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Tramas e Traumas: histórias de vida e identidades em marcha*. São Paulo: FFLCH/USP, 2007. 392 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143040/publico/TESE_SUZANA_LOPES_SALGADO_RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

RAYO, José Tuvilla. *Educação em direitos humanos:* rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHÉ, Sebastian. *Insecurité et Libertés*. Paris: Seuil, 1994 (Collection L'épreuve des faits).

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Poder, violência e biopolítica: diálogos (in)devidos entre H. Arendt e M. Foucault. *In:* Veritas: revista de Filosofia da PUCRS, v. 59, n. 1. Porto Alegre: 2014. p. 10-37. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/15317/11345>. Acesso em: 05 mar. 2018.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola:* um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo,

2006.

SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos:* temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. p. 10-51.

_____. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina.* Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009.

SANTANA, Clóvis da Silva. *Justiça Restaurativa na Escola:* reflexos sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. Presidente Prudente: UNESP, 2011. 336 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92238>. Acesso em: 10 out. 2014

SANTOS, Adriana Rosa Cruz. As virtudes do inútil: Foucault, a vida, a história oral e a obra de Eduardo Coutinho. In: *Revista de História Oral.* ano 2, n. 4. São Paulo, 2008. p. 129-143.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHEINVAR, Estela. Biopolítica e judicialização das práticas de direitos: conselhos tutelares em análise. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault:* filosofia e política. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 143-151.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos.* São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-283.

_____. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa.* São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (Orgs.). *Violência, indisciplina, educação*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 127-138.

_____. *Direitos, violência, justiça: reflexões.* São Paulo: USP, 2012. 229 p. 229. Tese de Livre Docência – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-13032013-152052/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SCHULER, Betina. *Veredito: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si*. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2009. 231 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2689>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEESP). *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania.* São Paulo: FDE, 2009a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wpcontent/uploads/2013/09/protecao_escolar_web.pdf> . Acesso em: 21 set. 2014.

_____. *Normas Gerais de Conduta Escolar.* São Paulo: FDE, 2009b. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. Resolução SE nº 19, de 12-2-2010. *Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.* Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=05/09/2016%2018:19:44> . Acesso em 07 jul. 2016.

_____. Resolução SE nº 07 de 19-1-2012. *Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.* Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM>. Acesso em 07 jul. 2016.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 37-58.

SINGER, Helena. Direitos humanos na escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flavia (Org.). *Direitos humanos e educação*: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 177-185.

SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes. Prefácio. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa.* Brasília: Ministério da Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 13-16. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira:* ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Nivaldo. *Decisão judicial sobre direitos humanos na redação do Enem é inconstitucional, diz especialista*. UOL, São Paulo, 28 out. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/10/28/decisao-judicial-sobre-direitos-humanos-na-redacao-do-enem-e-inconstitucional-diz-especialista.htm>. Acesso em 29 out. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. *A Instituição escolar e a violência*. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/cienciassociais/system/files/anexos/Minicurso%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Texto%201.pdf>. Acesso em: Acesso em: 29 set.

2017. p. 97-104.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In: *Educação & Realidade*, 33(2), Rio Grande do Sul, 2008. p. 83-98. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>. Acesso em: 20 nov. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil.* 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1976.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

TELLES, Vera Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. In: *Tempo Social*: Rev. Sociol. USP, v. 2, n.1, São Paulo, 1990. p. 23-48. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84786/87500>. Acesso em: 15 jul. 2016.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 32, Rio de Janeiro, 2006. p. 211-225. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

TIBÉRIO, Wellington. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. 2011. 155 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-143218/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 14-38.

VENTURI, Gustavo. O potencial emancipatório e a irreversibilidade dos direitos humanos. In: VENTURI, Gustavo (Org.). *Direitos humanos:* percepções da opinião pública. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 9-31. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/lula/direitos-humanos-percepcoes-da-opniao-publica-2010/view>. Acesso em: 05 fev. 2017.

VINHA, Telma Pileggi; SILVA, Fabiana Aparecida da; MAIA, Kátia; CARNEIRO, Kênia Cristina Furlan; SCARAZZATTI, Marlene de Jesus de Souza. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Org.). *Conflitos na instituição educativa:* perigo ou oportunidade. Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

VICTORIA, Claudio Gomes da. *Comunidade, escola e juventude*: navegando pela história oral de vida de jovens de uma comunidade ribeirinha no Amazonas. Campinas: UNICAMP, 2015. 141 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000962307>. Acesso em: 16 mar. 2016.

VITTO, Renato Campos Pinto de. Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa.* Brasília: Ministério da Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 41-52. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

VOLPE, Miriam Lídia. O roteiro da memória nos grafos da borra do café. In: *Revista Ipotesi*, v. 9, n. 1, n. 2. Juiz de Fora, 2005. pág. 41-48. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=O+roteiro+da+mem%C3%B3ria+nos+grafos+da+borra+do+caf%C3%A9&oq=O+roteiro+da+mem%C3%B3ria+nos+grafos+da+borra+do+caf%C3%A9&aqs=chrome..69i57.475j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 20 ago. 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011:* os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf> Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. *Mapa da Violência 2012:* Crianças e Adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *Homicídios e Juventude no Brasil.* Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *Mapa da Violência:* Os Jovens do Brasil. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Mapa da violência 2015:* homicídio de mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), 2015a. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. *Mapa da Violência 2015:* Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, 2015b. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_adolescentes.php>. Acesso em: 22 jul. 2015.