

FACULDADE LATINO AMERICANA DE CIENCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S):
O Bairro Educador e as lutas e conquistas da União de Núcleos e
Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (UNAS)
(VOLUME I)**

São Paulo

2020

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS
INFÂNCIA(S): O Bairro Educador e as lutas e
conquistas da União de Núcleos e Associações
de Moradores de Heliópolis e Adjacências
(UNAS)**

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Natália. Noschese Fingeremann

São Paulo

2020

GOMES, Marineide de Oliveira.

Título da dissertação: **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS INFÂNCIAS:**
O Bairro Educador e as lutas e conquistas da União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (UNAS). Marineide de Oliveira Gomes. São Paulo: FLACSO/FPA, 2020.

Quantidade de folhas: 188 (Vol. I); 116 (Vol .II).

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas),
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2020.

Orientador/a: Profa. Dra. Natália Noschese Fingeremann

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS
INFÂNCIA(S): O Bairro Educador e
as lutas e conquistas da União de
Núcleos e Associações de Moradores
de Heliópolis e Adjacências (UNAS)**

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em 21 de agosto de 2020.

Profa Dra. Natália Noschese Fingermann (orientadora)
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Paulo de Martino Jannuzzi (2º membro da Banca)
Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE

Prof. Dr. Lucas Baptista de Oliveira (3º membro da Banca)
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Marcelo Manzano (suplente)
FLACSO Brasil/FPA



Fonte: Heliópolis - Bairro Educador: a construção de um polo de educação e cultura

Aos sujeitos políticos de Heliópolis, em especial, as mulheres, lideranças que se agigantam na luta por um mundo mais justo e humano, cuidando e educando (criticamente) das novas gerações.

*“Desde que adulto, comecei a escrever romances,
tem-me animado a ideia de que o menos que um escritor pode fazer,
numa época de atrocidades e injustiças como a nossa,
é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo,
evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões,
aos assassinos e aos tiranos.*

*Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror.
Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou,
em último caso, risquemos fósforos repetidamente,
como um sinal de que não desertamos do posto.”*

(Érico Veríssimo em Solo de Clarineta, 1974, p. 42).

AGRADECIMENTOS

Agradecer, de acordo com Nóvoa (2014)* - citando o Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino - implica em três níveis.

O primeiro nível - o mais superficial - refere-se ao nível cognitivo do conhecimento e das aprendizagens. Em toda a minha trajetória de vida e profissional, a educação fez toda a diferença e contribuiu para romper a trajetória de um ciclo geracional de não acesso à Educação. Daí minha imensa gratidão aos familiares (todos: eles e elas) que colaboraram e colaboram com a minha formação.

O segundo nível - o nível intermediário - é o nível do agradecimento, de dar graças, de reconhecer o valor do outro em si próprio. Aqui também os familiares (especialmente à minha filha, Mariana), aos amigos e parceiros da vida e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, pela luta e resistência, contribuem para um mundo mais humano, igualitário e justo. Agradeço ainda à Flacso Brasil, à Fundação Perseu Abramo, pela oportunidade, e a orientação da Profa Dra. Natália Noschese Fingermann.

O terceiro - o nível mais profundo de agradecimento - significa nos sentirmos vinculados e comprometidos com uma causa, uma pessoa ou situação, sentindo-se obrigado e comprometido com o que advém dessa vinculação. É nesse terceiro nível que eu me coloco com relação aos sujeitos políticos de Heliópolis e do Bairro Educador. Conhecer e reconhecer-se naquele território fez da pesquisadora um ser humano ainda mais comprometido contra as injustiças, as desigualdades sociais e a favor do direito à Educação. Agradeço a interlocução do amigo Valdo José Cavalet (da ANE/UFPR), da acolhida e receptividade da Marília De Santis e do Ênio de Freitas (do CEU Heliópolis Arlete Persoli e Uniceu Heliópolis), o apoio da Marcia Narciso e a todos os que participaram da pesquisa.

MUITO OBRIGADA1

*NÓVOA, António. Excerto do evento: “Formar professores para o futuro. **III Encontro PIBID - Unespar**”, 2014. Disponível em: <http://pibid.unespar.edu.br/noticias/iii-encontro-pibid-unespar-antonio-novoa-conferencia-201cformar-professores-para-o-futuro201d>

RESUMO

A pesquisa intencionou compreender o Bairro Educador e a influência da União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências/SP (Unas) nas Políticas Públicas para a(s) Infância(s) na região. Com abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, teve como instrumentos a observação participante e a realização de grupos focais com lideranças comunitárias (gestores e educadores de instituições de educação da(s) infância(s) da região). O estudo parte da compreensão do território para as Políticas Públicas, em uma região que construiu coletivamente a perspectiva do Bairro Educador, na forma de rede colaborativa de educação viva, entremeada às lutas setoriais por moradia e por condições básicas de vida, com resistência e resiliência, em um território violentado e de grande adensamento populacional e que produziu sujeitos políticos (e não sujeitos de políticas) - 'feitos desiguais' - por meio da educação integral e do protagonismo comunitário como uma comunidade viva que ensina e aprende. Os achados da pesquisa afirmam o direito à educação como ação conjunta e coordenada com movimentos sociais (a globalização 'dos de baixo'), contribuindo para o processo de cuidados e bem-estar (individuais e coletivos) das infâncias e da mudança da lógica do direito à cidade (de todos), de forma democrática (com imbricação de saberes), emancipatória e buscando superar a linha abissal que separa o local do global nas Políticas Públicas que - no caso das Infâncias - apresenta problemas complexos, sendo importante análises também complexas e contextualizadas.

Palavras-chave: Políticas Públicas para as Infâncias; Direito à Educação; Bairro Educador; Educação em Território; Heliópolis.

ABSTRACT

The research aimed to understand the Neighborhood Educator and the influence of the Union of Nuclei of Associations of Residents of Heliópolis and Adjacências / SP (Unas) in Public Policies for Childhood (ren) in the region. With a qualitative approach, in the form of a case study, its instruments were participant observation and the realization of focus groups with community leaders (managers and educators from early childhood education institutions in the region). The study starts from the understanding of the territory for Public Policies, in a region that collectively built the perspective of Neighborhood Educador, in the form of a collaborative network of living education, interspersed with sectorial struggles for housing and basic living conditions, with resistance and resilience, in a violent and densely populated territory that produced political subjects (and not political subjects) - 'unequal deeds' - through integral education and community protagonism as a living community that teaches and learns. The findings of the research affirm the right to education as a joint and coordinated action with social movements (the globalization of 'those below'), contributing to the process of care and well-being (individual and collective) of children and changing the logic of the law to the city (of all), in a democratic (with imbrication of knowledge), emancipatory and seeking to overcome the abyssal line that separates the local from the global in Public Policies that - in the case of Childhoods - presents complex problems, being important also complex and contextualized.

Key-Words: Public Policies for Children; Right to education; Neighborhood Educator; Territory Education; Heliópolis.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCD	Municípios vizinhos da região metropolitana da Grande São Paulo: Santo <u>A</u> ndré, São <u>B</u> ernardo, São <u>C</u> aetano e <u>D</u> iadema (A,B,C,D).
ADVB	Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing
ANE	Alternativas para uma Nova Educação
ANTEAG-	Associação nacional de Trabalhadores em Empresas de Auto Gestão
APCA	Associação Paulista dos Críticos de Arte
BE	Bairro Educador
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCA	Centro da Criança e do Adolescente
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAB LAB	Laboratório público-colaborativo de fabricação, aprendizagem, projeção e produção de objetos em diferentes escalas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo Itaú de Excelência Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSM	Fórum Social Mundial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada

LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis e Transgêneros
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LDB/EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOS	Lei Orgânica da Saúde
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MBL	Movimento Brasil Livre
MCD	Movimento de Coalizão de Defesa
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MSE	Medida Socioeducativa
MSUE	Movimentos Sociais Urbanos Emancipatórios
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos
NPJ	Núcleo de Proteção Social e Apoio Psicológico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Europeu
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OTS	Organizações do Terceiro Setor
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEBES	Secretaria Municipal do Bem-estar Social
SEHAB	Secretaria Municipal de Habitação
SASF	Serviço de Assistência Social às Famílias
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNAS	União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPA	Unidades de Pronto Atendimento
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Casas da favela de Heliópolis Zona Sul de São Paulo
Pg.63
- Figura 2 - Sede da Unas e entorno
Pg.68
- Figuras 3 e 4 - Projeto Habitacional “Redondinhos”
Pg. 68 e 69
- Figura 5 - Educação (Centro de Educação Infantil - CEI)
Pg. 69
- Figura 6 - Cultura (Biblioteca Comunitária CEU Heliópolis Arlete Persoli)
Pg. 70
- Figura 7 - Assistência Social - Centro da Criança e Adolescente (CCA)
Pg. 70
- Figura 8 - Esporte - Projeto Futsal
Pg. 70
- Figura 9 - Empreendedorismo - Projeto Costurando com Arte
Pg. 71
- Figura 10 - Direitos Humanos - Caminhadas da Paz
Pg. 71
- Figura 11 - Centro Educacional Unificado (CEU) Arlete Persoli (imagem central)
Pg. 77
- Figura 12 - Centro Educacional Unificado (CEU) Arlete Persoli (imagem dos fundos)
Pg. 77

LISTA DE QUADROS

1 - Projetos e Ações Sociais de responsabilidade da Unas

Pg. 89

2 - Composição dos participantes dos Grupos Focais

Pg. 101

3 - Observações realizadas em campo

Pg. 106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I. O DIREITO À EDUCAÇÃO DA(S) INFÂNCIA(S) NO PROCESSO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO	14
1.1. Um país excludente e produtor de desigualdades	14
1.2. O processo democrático brasileiro e as relações entre Estado, Governo e Políticas Públicas	18
1.3. Consequências e lugar dos direitos e do direito à educação, cuidados e bem-estar da(s) infância(s) - a partir da segunda metade da década de 1990	37
II. POLÍTICAS PÚBLICAS: DIÁLOGOS E INTERFACES COM MOVIMENTOS SOCIAIS	47
2.1. Problematizando o ciclo de Políticas Públicas	47
2.2. Os movimentos sociais urbanos emancipatórios: carências <i>versus</i> direitos	53
2.3. A <i>advocacy</i> nas Políticas Públicas	58
III. O CASO DA UNAS/SP E O BAIRRO EDUCADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S) NA REGIÃO	62
3.1. Unas: uma trajetória de lutas e conquistas democráticas (sociais e educacionais)	65
3.2. A relação com os poderes públicos: limites e possibilidades	78
3.3. O Bairro Educador: o território educativo como rede colaborativa de afetos e significações e a educação integral	79
3.4. A <i>advocacy</i> da Unas e o Bairro Educador na defesa dos direitos da(s) infância(s)	83
3.5. “Sujeitos feito desiguais” desafiam as Políticas Públicas	89
IV. A PERSPECTIVA METODOLÓGICA	94
4.1. Abordagem epistemológica e o tipo de pesquisa	94
4.1.1. A Pesquisa Qualitativa	94
4.1.2. As dimensões compreensivo-exploratória e participante da pesquisa.	95
4.2. Por que a Unas e o Bairro Educador de Heliópolis são casos?	97
4.3. O caminho das pedras: contatos iniciais e aproximação com as culturas locais	99
4.4. Os sujeitos da pesquisa	100
4.5. As Técnicas	103
4.5.1. A observação participante	103
4.5.2. Os Grupos Focais	106
4.6. A forma de tratamento e análise dos dados	108
4.6.1. O tratamento dos registros das observações e dos Grupos Focais	109

V. AS INFLUÊNCIAS DA UNAS E DO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIAS NA REGIÃO	111
5.1. A Unas: constituição e articulações	114
5.1.1. Trajetória e constituição	114
5.1.2. A articulação da Unas com o território de Heliópolis	119
5.1.3. Articulação da Unas com movimentos sociais e outras instituições	122
5.2. O Bairro Educador e as Políticas Públicas para as Infâncias	126
5.2.1. Origem e contexto do Bairro Educador	127
5.2.2. A Unas e o Bairro Educador	129
5.3. O campo de influências, estratégias e valores da Unas e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias	135
5.3.1. Papel da Unas nas Políticas Públicas para as Infâncias	136
5.3.2. Principais atores, instituições e interlocutores nas relações com os poderes públicos	142
5.3.3. Estratégias e valores	147
5.3.4. Limites e possibilidades nas relações com os poderes públicos	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS (VOL. II)	
APÊNDICES (VOL. II)	

INTRODUÇÃO

*“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão”.*

(Vinícius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

Início o texto com um resgate da minha própria história. Filha de pais trabalhadores do ABCD paulista, desde pequena estive às voltas com a sobrevivência e a resistência. No período da ditadura civil-militar no país (1964-1985) tive a possibilidade de participar de movimentos políticos, a princípio em ações da Igreja Católica (no período da Teologia da Libertação - na década de 1970/1980), seguido de participação em movimentos sociais e, depois, em partido político (Partido dos Trabalhadores) - em um contexto de emergência de novos sujeitos sociais que passaram a exigir relações diferenciadas entre Estado e Sociedade.

Na militância social, acreditava-se (à época) que um outro país seria possível, a partir das resistências e da ocupação de espaços políticos por segmentos sociais diversos, sobretudo por uma parcela da população que historicamente ficou à margem das decisões e dos encaminhamentos políticos. Vislumbrava-se, por tais grupos de resistência ao quadro de autoritarismo político e ausência de liberdades daquele período, a concretização de um projeto de futuro que contribuísse para a justiça social e a redução das desigualdades no país, situado na periferia do capitalismo mundial, num contexto de acumulação de riquezas e de tradição e herança colonial, patriarcal e escravista.

Aos poucos adentrei profissionalmente no campo da Educação, na condição de professora de crianças deficientes mentais, como alfabetizadora, tendo ao longo da minha trajetória na área da Educação (44 anos), atuado em todos os níveis educacionais em turmas regulares - da educação infantil à pós-graduação, na docência e, nos últimos vinte anos, também como pesquisadora no campo da Educação, tendo exercido como pedagoga

e coordenadora de programas educacionais o trabalho em equipes centrais de dois governos municipais do Partido dos Trabalhadores (na Secretaria de Educação em Santo André: 1989-1991 e na Secretaria do Bem-Estar Social em São Paulo: 1991-1993) - desta feita, responsável por programas e/ou projetos de amplo alcance social e de gestão de unidades educacionais (coordenação pedagógica e direção - na educação básica e também no ensino superior). Tais experiências trouxeram em comum o alargamento na compreensão das Políticas Públicas Sociais, especialmente as Políticas Educacionais, servindo para construir a convicção da importância de ações matriciais e intersetoriais como resposta aos fenômenos sociais em uma sociedade complexa como a sociedade brasileira, cujas soluções são também complexas (MORIN, 2015, 2000).

As experiências me motivaram ainda a buscar compreender e contribuir para o campo das Políticas dirigidas às Infâncias (no plural) e que não acontece só em escolas, considerando a existência de diferentes infâncias no país, uma vez que não há uma única forma de viver os tempos de ser criança, sobretudo se considerarmos os segmentos sociais mais pauperizados economicamente e que não têm condições de fazer escolhas.

Nessa perspectiva, realizei pesquisas em nível de pós-graduação na Educação. No Mestrado em Educação (Faculdade de Educação - USP) desenvolvi um estudo sobre creches em governos democráticos, tratando da experiência de participação popular no ABCD paulista) que contava, à época, com três governos consecutivos do Partido dos Trabalhadores (GOMES, 1996). Tendo saído da docência na educação básica para a atuação na formação de professores em nível superior na mesma região, no Doutorado em Educação (na mesma universidade) a pesquisa se dirigiu para a área de formação de professores e tratou das identidades de educadores e professores de educação infantil em creches conveniadas e pré-escolas públicas no município de Santo André, mantendo o interesse acadêmico pelas infâncias (GOMES, 2013).

Na sequência - no pós-doutorado - (na Universidade Católica Portuguesa - Lisboa), por meio de estágio financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), outra pesquisa que buscou ampliar as referências sobre a formação de professores para as infâncias, fez-se por meio de estudo sobre as aproximações e os distanciamentos das Políticas de Formação de Professores para as infâncias em Portugal e no Brasil, na intenção de compreender a gênese de tais Políticas e os desafios colocados para cada país nessa área de atuação (GOMES, 2017).

As trajetórias pessoal e profissional acima descritas, aliadas ao entendimento da importância do diálogo entre saberes acadêmico intercambiando com outros saberes, igualmente importantes, especialmente os saberes populares, dos movimentos sociais, é que me levaram a vislumbrar a possibilidade de retomar os estudos, em outro período da vida e no campo específico das Políticas Públicas - na forma de estudo de caso - para compreender a situação socioeducacional de Heliópolis, por conhecer o trabalho pedagógico diferenciado da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Pres. Campos Salles - em um contexto de vulnerabilidade social (entendido o termo como a parcela da população mais sujeita a danos materiais, pela condição de cidadania fragilizada) como uma escola pública que se tornou referência no que se refere às transformações educacionais e que alterou as relações no território de pertença - e ainda pela possibilidade de realizar uma pesquisa com os sujeitos de Heliópolis e não sobre ou para eles e, ao mesmo tempo, aprofundar o conhecimento das ações da União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) para compreender o surgimento e as potencialidades do Bairro Educador como estratégia de rede colaborativa, traçando a relação desse caso com a produção de Políticas Públicas para as Infâncias, a partir da segunda metade da década de 1990, período em que as infâncias no país são objeto de Políticas Públicas, resultado de conquistas sociais importantes de movimentos, tanto do campo social como de pesquisa.

A presente pesquisa carrega assim a intenção de, ao mesmo tempo que é mais uma pesquisa que trata de Heliópolis, que documenta e sistematiza uma experiência socioeducativa que amplia a visibilidade pública dessas ações, com o propósito de acrescentar à memória das lutas e conquistas locais e inspirar outros contextos, podendo contribuir para transformações sociais e educacionais.

O acolhimento, a presteza com que os interlocutores dessa pesquisa trataram o seu propósito é digno de reconhecimento. Desde os primeiros contatos com as lideranças comunitárias e de unidades socioeducacionais de Heliópolis, foi sendo construída uma relação de confiança, de parceria e de colaboração recíprocas, ficando evidenciada a convergência da expectativa do estudo e as contribuições da pesquisa para a Unas e para as ações em rede do Bairro Educador.

Os movimentos sociais urbanos (GOHN, 2013) emancipatórios (MSUE) localizados em regiões vulneráveis (é o caso da Unas e da estratégia do Bairro Educador), considerados (no âmbito dessa pesquisa) como sujeitos e não objeto de Políticas, passam

a exigir novas funções e relações com o Estado, com os governos e com as Políticas Públicas. Caracterizamos a Unas como MSUE pelos princípios que guiam e pela atuação (assim como do Bairro Educador) - que apresentam a autonomia como emancipação, considerada uma das finalidades do trabalho ali desenvolvido, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população.

O Bairro Educador e a atuação por meio de redes de colaboração em territórios, que têm a Educação, em especial as unidades educativas, como centros de liderança comunitária, se apresentam, ao nosso ver, como alternativas importantes no processo democrático de produção democrática de Políticas Públicas, em geral, e de Políticas Públicas para a(s) Infância(s), em particular pela forma como resistem e enfrentam as agruras do cotidiano, contando com parceiros externos solidários às causas de Heliópolis - via Movimento de Coalizão de Defesa (SABATIER, 1988, 1987).

As principais motivações pessoais, acadêmicas e cidadãs para a investigação são: i) a contribuição de uma pesquisa participante com os sujeitos e não sobre ou para os sujeitos, fazendo reverberar e amplificar suas vozes; ii) ter o acolhimento e o consentimento da proposta de pesquisa pelos principais interlocutores do campo investigado (Unas/Heliópolis e instituições educativas envolvidas com o Bairro Educador); iii) a importância da reflexão sobre o processo de lutas e conquistas de direitos - como memória - para todos os envolvidos na pesquisa (pesquisadora e participantes), com importância histórica.

A favela de Heliópolis (como os moradores preferem chamá-la) está localizada na zona Sul do município de São Paulo, constituída naquele local no início da década de 1970, pela (à época) Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS -, num processo de desadensamento que culminou na transferência de 80 famílias. A região conta, atualmente, com uma população de cerca de 180 mil moradores, distribuídas em um milhão de m² com uma população aproximada de 180 mil moradores, considerada a segunda maior favela do país, com um adensamento geográfico que guarda relações com outra grande favela do município de São Paulo, a de Paraisópolis (localizada em outra região da cidade, contrastando com o bairro de classe média alta do Morumbi, localizado nas proximidades) e que conta com 100 mil moradores, em uma área de 10 km².

A desigualdade social brasileira - que tem origem no período escravista - relega à parcela vulnerável da população, como as populações adensadas geograficamente, adensadas, como o caso de Heliópolis, uma condição de subcidadania (como

singularidade brasileira de destituição de direitos) caracterizada pela baixa presença de oferta de bens e serviços básicos, garantidos pelo Estado e marcada por um desprezo social e autodesprezo mutilador, motivados pela baixa identidade, baixa autoestima e reconhecimento social distinto - o que acarreta, por consequência, uma participação limitada na esfera pública (SOUZA, 2018).

Sousa-Santos (1995) considera que uma das saídas para a frágil democracia brasileira é a globalização dos movimentos sociais, como forma de resistência ao processo de globalização corporativa neoliberal mundial que se privilegia de mercados externos e faz uso do território como celeiro especulativo, aprofundando as diferenças regionais, com crescimentos desordenados e não sustentáveis como modelos que resultaram em desigualdades econômicas e sociais, degradação ambiental e atenção às condições básicas de existência a um grande contingente populacional

O autor entende por ‘globalização por debaixo’, as redes organizadas globalmente, de forma sistêmica, com flexibilidade, fluidez e autonomia, desafiando os limites e ampliando as dimensões do Estado, Governo e Sociedade, sobretudo quanto às estruturas enrijecidas de burocracias hierarquizadas e verticalizadas. Nesse aspecto, tomamos aqui as palavras do autor (SANTOS, 1996, p. 16) referindo-se à condição dos negros no país e que se aplica ao caso de Heliópolis: “É nesse sentido que no Brasil os negros ainda sorriem e vão começar a *ranger os dentes*”.

Heliópolis começou a *ranger os dentes*, saindo progressivamente de uma condição de subalternidade, inicialmente no âmbito dos movimentos sociais de habitação para uma condição de sujeitos que reivindicam e conquistam direitos, alçando forte protagonismo social, desde a apropriação do espaço pelos moradores, nas reivindicações por moradia e pela organização comunitária em torno da Unas.

Outro fator importante do contexto local se refere às mudanças da organização pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental - Emef Pres. Campos Salles (uma das principais escolas públicas da região e reconhecida pelo Ministério da Educação como uma das 177 instituições inovadoras na educação básica) e que, em meados da década de 1990, modificou a estrutura e a cultura escolar, com a premissa de que os estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) não são seres menores e que é preciso respeitá-los e escutá-los. Inspirados pelas inovações da Escola da Ponte, localizada em Portugal (e das transformações internas e externas dessa escola), a equipe da Emef Pres. Campos Salles optou pela derrubada dos muros externos e das paredes internas que separavam as turmas e a organização curricular da escola passou a ter como

eixo o protagonismo estudantil, o trabalho coletivo de estudantes e professores, aliado às necessidades e a autonomia de educandos e educadores, com a participação das famílias e do entorno local.

A partir dessa reorganização da infraestrutura da escola, do currículo, da participação crescente dos estudantes, das famílias e do entorno local no monitoramento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por meio de Comissões formadas por estudantes, pais e população local, a Emef Pres. Campos Salles abriu-se para o território, com uma conexão mais próxima com o bairro e a região, diferenciando-se dos padrões tradicionais dos processos de ensinar e de aprender e de produção de Políticas Públicas, na intenção de comprometer o território com as ações educativas, contando com mediadores importantes na relação com o poder público e nesse caso, a Unas, que apresentava protagonismo local nas lutas por moradia e melhoria das condições de vida da população, representou uma parceria privilegiada para que a Educação passasse a ganhar centralidade nas ações cotidianas locais.

Assim, o Bairro Educador, como estratégia política colaborativa local de atuação em rede (com vínculos horizontais e verticais) passa a ser assumido pela Unas e vai tomando corpo no território pelo envolvimento, engajamento e pertencimento local, sendo construído com base nos contextos municipal e local - enunciados acima - e que concebem a educação (formal, não formal e informal) como o centro do processo educativo naquele território; a escola considerada o centro de liderança comunitária e a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (como valores) deveriam fazer parte das relações humanas que envolvem as ações educativas (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2010); SINGER, 2018, 2017).

O sentido de território aqui assume a concepção de Santos (2004, 2002, 2000) que envolve mais que a localização, as relações de poder ali concentradas e a valorização dos sujeitos no espaço geográfico e, no caso dessa investigação, se faz importante destacar as relações dos sujeitos “feito desiguais” (ARROYO, 2010) com os poderes públicos e as instituições daquela localidade, resultante (entre outros aspectos) da apropriação do espaço por parte dos mesmos.

A proteção às crianças e a garantia da condição do direito à(s) infância(s) representam um marco nas sociedades ocidentais. Tendo por base a compreensão das crianças pela forma como vivem sua(s) infância(s) como construção social, a Educação

vincula-se aos contextos históricos, sociais e territoriais, com possibilidades de variações culturais, de gênero, raça e socioeconômicas (SARMENTO, 2005; BOTTO; AQUINO, 2019) e por essa razão usamos a expressão ‘infância(s)’, pois a depender do lugar e da posição social que ocupa na sociedade, as crianças podem viver (ou não) a(s) infância(s), como tempo de ser criança, de formas diferentes.

O Relatório da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança intitulado ‘Cenário da Criança e Adolescência no Brasil (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019) informa que 47,8% de crianças brasileiras vivem em situação de extrema pobreza (com renda domiciliar per capita mensal inferior a um quarto do salário mínimo), sendo os fatores de mortalidade infantil, gravidez precoce, trabalho infantil, violência e moradia em favelas, os que chamam mais atenção no estudo, o que traz consequências nefastas para a geração atual e para as gerações futuras, comprometendo a condição de cidadania dessas populações.

Para além de reivindicar e reconhecer direitos - esses devem ser garantidos e reconhecidos socialmente (SOUSA-SANTOS; CHAUI, 2013) - e no caso de países colonizados como o Brasil, o direito à Educação encontrou dificuldade de se concretizar, sendo um dos países de mais tardia universalização da educação fundamental e, em especial, de atendimento no campo educacional às crianças pequenas - na educação infantil - mas, ao mesmo tempo, observam-se mudanças na formulação e na análise de Políticas Públicas quando as desigualdades sociais (que são também ‘produtoras’ de desigualdades individuais) revelam uma nova qualidade quando os coletivos (feito desiguais) se afirmam como sujeitos de Políticas Públicas, ao definirem a solidariedade e a colaboração como condições de igualdade e de equidade na busca de justiça social (CURY, 2002; ARROYO, 2010; HENRIQUES, 2001).

O direito à cidade é um direito coletivo que supõe a apropriação da cidade pelos sujeitos que dela fazem parte, o que implica em uma vida urbana que envolve principalmente moradia digna e acesso a bens e serviços de forma igualitária. As grandes metrópoles, como São Paulo, por terem se organizado de forma desordenada e, sobretudo, pela ausência do compromisso do Estado com a população mais vulnerável, apresentam-se fragmentadas e espoliadas, com uma lógica predominante de classe, ambientada em espaços privatizados e mantidos sob vigilância, associados à reprodução da vida social desigual - sendo necessário vislumbrar outra forma de apreender a problemática urbana - pela construção do virtual e do possível, presentes nas práticas sociais (KOWARICK, 1983; CASTELLS, 1983, LEFÈBVRE, 2006). Nesse sentido, compreender o que se passa em Heliópolis, pressupõe identificar as diferenças daquele cotidiano e acreditar na utopia

das transformações. Pelas palavras de Lefèbvre (1973, p. 39) “para alargar o possível é preciso pensar, proclamar e querer o impossível. A ação e a estratégia consistem em tornar possível amanhã o impossível hoje”.

A Unas é um caso a ser investigado por suas práticas sociais diferenciadas e pela atuação junto aos poderes públicos, no sentido da obtenção de Políticas Públicas para a região e a opção pelo Bairro Educador que protagonizou neste território uma maneira integrada de tratar a Educação, promovendo uma transformação sociocultural, com alterações importantes nas feições do território e na ampliação da participação daqueles sujeitos no âmbito da esfera pública. Isso se deu pelo protagonismo assumido pelas ações sociais - via movimentos sociais - organizados na forma de território educativo, contribuindo para alargar o campo de atuação na esfera pública, no âmbito dos contextos de produção de Políticas Públicas (que, em geral, partem dos gestores para a população destinatária e contam com baixa ou nenhuma participação dos sujeitos interessados na construção dessas Políticas). Tal situação se justifica não pela suposta ‘apatia’ dos sujeitos dessas Políticas, mas antes pelo precário pertencimento social e pela desigual condição de direitos da maioria da população brasileira.

Compreender o processo educativo que envolve as ações da Unas e a gênese do Bairro Educador de Heliópolis/SP possibilita o resgate das memórias das lutas e conquistas humanizadoras dos agentes sociais envolvidos e contribui para a reflexão sobre o papel e os processos de influências (*advocacy*) de MSUE no contexto da frágil democracia brasileira - e nesse caso - no processo de produção de Políticas Públicas para a(s) infância(s) naquele território, contribuindo para o dimensionamento das relações entre movimentos sociais dessa natureza, Estado, Governos e Políticas Públicas.

Decorrente dessa inquietação, identificamos como problema de pesquisa: **Quais influências a Unas - como Movimento Social Urbano Emancipatório (MSUE) - e o Bairro Educador (BE) exerceram/exercem no processo de produção de Políticas Públicas para a(s) infância(s) na região, a partir da segunda metade da década de 1990?**

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar o papel e a influência da Unas, como MSUE e do BE - como rede colaborativa no território - na produção de Políticas Públicas de Educação, Cuidados e Bem-Estar para a(s) infância(s) na região de Heliópolis, a partir da segunda metade da década de 1990 até o ano de 2020. Os objetivos específicos versam sobre: i) identificar os principais atores, instituições, interlocutores e suas perspectivas na

relação com os poderes públicos (da Unas e do Bairro Educador) na produção de Políticas Públicas para as Infâncias na região, no período referido; ii) compreender, com os sujeitos participantes da pesquisa, os limites e as possibilidades das relações com o Estado e órgãos de governo no processo de produção de Políticas Públicas de educação, cuidados e bem-estar para a(s) infância(s) na região e o alcance democrático dessas ações; iii) dimensionar o papel e a influência da Unas e do Bairro Educador no processo de produção dessas Políticas; iv) contribuir para o trabalho - já desenvolvido pela Unas e BE - de ampliação do acervo da memória coletiva do processo de lutas e de conquistas de direitos e nesse caso, do direito à Educação para a(s) infância(s) na região (MORIN, 2010).

Os achados da pesquisa indicam que a Unas desempenha papel importante nas Políticas Públicas para as Infâncias no território, pela resistência, forma educativa, unificada, planejada e solidária de atuação em Heliópolis e o Bairro Educador é decorrência da centralidade da educação, assumida pelas lideranças desde as primeiras lutas por moradia, protagonizada por mulheres e que se somou às mudanças curriculares e à abertura comunitária da Emef Pres. Campos Salles, com base na educação popular e na perspectiva de rede (interna com atores locais) e externa - na forma de coalizão de defesa (SABATIER, 1987) - tendo conquistado reconhecimento e referência social, expresso em 51 projetos e ações socioeducativos na região, a maioria dirigidos às crianças e aos adolescentes.

Pesquisar o caso das Políticas para as Infâncias protagonizadas pela Unas e pelo Bairro Educador de Heliópolis, enraizado em uma região vulnerável economicamente, mas potencialmente rica de experiências de participação, mobilização e conquistas sociais significa adentrar nas idiossincrasias, verificando a gênese das ações locais que engendraram a perspectiva do Bairro Educador, que congrega uma perspectiva para os serviços públicos e conveniados de atendimento à infância e adolescência naquela localidade (DE SANTIS, 2014).

As relações da Unas e do BE com o processo de produção de Políticas Públicas dirigidas à(s) infância(s) podem lançar luzes importantes que sirvam para refletir e aprofundar sobre a produção de Políticas Públicas Democráticas que tenham a participação social/popular, os direitos, a equidade, o bem-estar das crianças e das infâncias, por meio do olhar e das ações ‘dos debaixo’, que tem a resistência social como pano de fundo e um processo diferenciado de atuação política, uma vez que os movimentos sociais, em geral, escancaram as contradições sociais em sociedades

complexas e desiguais (como a brasileira) e produzem mudanças culturais, por meio da luta pelo atendimento de necessidades e desejos, com apelos incontestes a novas formas de deliberação, representação e tomada de decisões na política (CASTELLS, 2013).

Iniciamos as primeiras aproximações com o território de Heliópolis para a realização da pesquisa, de forma exploratória, no primeiro semestre de 2018 e finalizamos o trabalho de campo em dezembro de 2019. No processo de escrita final da dissertação (a partir de meados do mês de março de 2020) ocorreram dois episódios que impactaram profundamente a situação de Heliópolis, da Unas e do Bairro Educador e que apelam para a continuidade da resistência e da resiliência da população local. Primeiro, a pandemia do Covid19 - em que o Brasil - em decorrência do que já vinha acontecendo em outros países do mundo, se viu às voltas com as consequências drásticas dessa situação sanitária, que impôs amplo isolamento social e mudou radicalmente a vida, os hábitos e as rotinas das pessoas e das instituições, alterando profundamente a economia do país, tornando mais visível a ausência do Estado e a condição precária de parcela importante da população alijada de direitos sociais, como é o caso de Heliópolis.

Situação que ao mesmo tempo que produz um quadro de insegurança política, social e econômica, de desconexão de orientações e ações entre esferas de governos e ausência de um plano globalizante (capaz de garantir o isolamento de toda a população como alternativa para a mitigação dos danos da doença), passa a exigir, como resposta social, ações de solidariedade pontuais e de apoio a tais populações, com ações temporárias a uma situação que sabemos ser congênita e histórica no país, tensionando as Políticas Públicas e os governos por direitos básicos e, conseqüentemente, por mudanças no papel do Estado, na grita por um Estado de direitos (no caso brasileiro, ainda não consolidado) que garanta a dignidade humana e que não seja antagônico a um plano de reativação da economia e de reconversão produtiva. A Unas e os serviços socioeducativos de Heliópolis, assim como outras comunidades, passaram a se lançar - quase que exclusivamente - em ações de garantia da sobrevivência de famílias inteiras para evitar contágios, mortes e sequelas sociais mais profundas na região.

O segundo episódio, que não veio precedido de aviso ou preparação da parte dos órgãos públicos, no contexto da pandemia e da luta pela sobrevivência, foi a enigmática exoneração (via Diário Oficial do Município) - em 12/05/2020 - da equipe gestora de servidores públicos do Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis Arlete Persoli, sem aviso prévio e contato com as lideranças locais. O CEU Heliópolis representa uma

das maiores conquistas de Política Pública daquele território e conta com uma equipe formada por servidores públicos nomeados pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) e por representantes locais, em especial da Unas - como forma de garantir a participação democrática nas decisões locais de representantes daquele território. Tal episódio - da exoneração da equipe gestora - ensejou ações de repúdio e de indignação por parte de diferentes pessoas e instituições apoiadoras do trabalho ali diferenciado e de gestão democrática (ANEXO I - Nota de Repúdio). Importante salientar que a indicação de gestores públicos por parte dos governos continua sendo uma prática política rotineira e alinhada, em geral, a coalizões políticas na forma de loteamento de cargos provenientes de indicações de grupos político-partidários, e que é favorecida pelo fato de que o tema da gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) 9.394/96 não tenha se transformado em lei ordinária que regulamente o que se entende por gestão democrática na educação pública (CAMARGO, JACOMINI, GOMES, 2016).

Resistir: o verbo que a Unas e os agentes do Bairro Educador aprenderam - na luta cotidiana - a conjugar. Resistir de forma resiliente e crítica, mais do que sobreviver e reproduzir mais do mesmo. Resistir às indiferenças e às ausências e, no limite - manter e promover a dignidade, direitos iguais à cidade, de forma humanizada - o que supõe ação, esperança, utopia, projetos e sonhos coletivos (FREIRE, 1982, 1978) - agora intensificados.

De minha parte, tenho em Heliópolis e no processo da pesquisa, de forma humilde, o verbo aprender - derivado de *aprehendere* - que etimologicamente significa alcançar com inteligência, na intenção de apresentar uma perspectiva, um olhar sobre a experiência de um território educativo produzido a muitas mãos. Assim, são inúmeras as aprendizagens - com os sujeitos, com o território e com a luta de homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens - que não vão cessar com a finalização desse estudo. O propósito inicial da pesquisa era produzir material de comunicação na forma de podcasts (programas de áudio), com as entrevistas coletivas que podem ser organizadas em forma de temas, porém, devido ao reduzido tempo da pesquisa e as consequências da pandemia, isso não foi possível, ficando como opção futura, a ser construída com os agentes educativos locais.

Colocar a serviço da Unas e do Bairro Educador a presente pesquisa é parte de um processo de *apreendere* - de ir da aparência à essência das Políticas Públicas para as Infâncias - construídas naquele território determinado histórica, social e economicamente, buscando uma visão de totalidade.

E continuemos acendendo luzes... - *para não desertar do posto* (VERÍSSIMO, 1974).

A seguir apresentamos a organização do texto:

O Capítulo I discute o direito à educação da(s) infância(s) no processo democrático brasileiro, um país de profundas desigualdades, com destaque para o lugar e as consequências dos direitos sociais (em geral), do direito à educação, dos cuidados e do bem-estar das infância(s), a partir da segunda metade da década de 1990, em um contexto de construção democrática no país e das novas relações entre Estado, Governo e Políticas Públicas.

No Capítulo II tratamos do diálogo entre Políticas Públicas e movimentos sociais, salientando a importância dos MSUE, ressaltando a função da *advocacy* e as influências, os contextos e as práticas na produção de Políticas Públicas, na forma de problematização do ciclo/fluxo de Políticas.

O Capítulo III descreve o caso da União de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas), recuperando parte da trajetória de lutas e conquistas sociais e educacionais na região, a relação com os poderes públicos, o Bairro Educador como território educativo, a partir da segunda metade da década de 1990, destacando a *advocacy* da Unas na defesa dos direitos da(s) infância(s) e o desafio dos 'sujeitos feito desiguais' na relação com as Políticas Públicas.

Já o Capítulo IV informa sobre a escolha metodológica, esclarece a importância da investigação como estudo de caso da Unas/Bairro Educador, apresenta os sujeitos participantes da pesquisa, as técnicas utilizadas (observação participante e grupos focais) e a forma de tratamento e análise dos dados.

O Capítulo V fica reservado para a análise dos dados obtidos em campo, em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa, sobre a influência da Unas e do BE no processo de produção de Políticas Públicas para a(s) infância(s) na região, em um processo permanente de estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1992). Nas

Considerações Finais, retomamos os propósitos da pesquisa, sintetizando os achados, na intenção de apresentar o par dialético: anúncios e denúncias observados no decorrer da investigação.

I. O DIREITO À EDUCAÇÃO DA(S) INFÂNCIA(S) NO PROCESSO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

*“De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além, uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção”.*

(Vinícius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

Intencionamos apresentar, neste capítulo, uma perspectiva sobre o direito à Educação das Infâncias (incluindo os cuidados e o bem-estar) - situando tal direito, a partir da segunda metade da década de 1990 - em um quadro marcante de desigualdades e de exclusão no país, caracterizado por carências em diferentes áreas sociais, sobretudo nas grandes metrópoles e as relações estabelecidas entre Estado, Governo e Políticas Públicas, considerando a frágil e oscilante democracia no país.

1.1. Um país excludente e produtor de desigualdades

O processo de acumulação e de mundialização do capital é parte integrante do processo de desenvolvimento do sistema capitalista e traduz-se, no caso brasileiro, em uma sociedade contraditória, destruidora de direitos e produtora de desigualdades. Com raízes profundas na história da sociedade brasileira, de caráter escravocrata, patriarcal e colonizada, é importante lembrar que o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão.

Historicamente, nos períodos do império e da colonização, as cidades tinham importância pelo lugar de financiamento e de comercialização dos bens primários produzidos pelo mercado europeu, sendo que até o final do século XIX, a maioria da população permaneceu no campo. Com a emergência da mão de obra livre, após a abolição da escravatura, em 1888, tal processo redefiniu-se, sendo a urbanização e a

industrialização os temas prioritários da agenda política sob o lema da ordem e do progresso e dessa forma, o processo migratório campo-cidade sofreu uma reversão demográfica.

País de capitalismo periférico, diverso e com variações demográficas, o Brasil privilegiou, ao longo de sua história, medidas governamentais protecionistas que beneficiaram mais os segmentos ricos do que a população pobre. Estudos recentes (ONU, 2019) indicam que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, sendo a concentração de renda um fator importante, porém não a única variável a indicar níveis de desigualdade, pois a distribuição discrepante nas áreas da Educação, Saúde e nos padrões de vida (baixos salários, dificuldade de acesso aos bens e serviços) juntam-se aos obstáculos ao desenvolvimento dos países, em geral.

As contradições dessa condição fazem-se sentir em muitas regiões, em contraste com a riqueza que impera em outras, assim como a ilegalidade da posse da terra em um mercado para poucos, com uma produção habitacional feita ao arrepio a lei, que admitiu (com vistas grossas do ponto de vista legal) a ocupação de terras, mas não o direito à cidade. Tal situação é fonte de alimento para o clientelismo político e o populismo, num contexto de lógica concentradora da gestão urbana que não consegue se incorporar ao orçamento público com medidas que possam garantir não só o direito à moradia, mas também aos serviços urbanos necessários, como saneamento básico, urbanização, entre outros (MARICATO, 2003).

Se ao final do século XIX, 10% da população era urbana, no final do século XX, aproximadamente 20% da população passa a ser rural, sendo que os 80% da população urbana se instalou nas grandes cidades. Alia-se a isso, o advento da regulamentação do trabalho urbano, os estímulos à industrialização (entre outros fatores) impulsionando o êxodo campo-cidade, com um processo de favelização instalado, sobretudo, em áreas de proteção ambiental, de formação de cortiços e conglomerados habitacionais em regiões não afetadas pelo lucro imobiliário, mantendo e fortalecendo o poder econômico e os privilégios, frustrando (em muitos casos) os sonhos de pessoas que acreditavam que a salvação estava nas grandes cidades (SANTOS, 2000).

Uma política fundiária e urbana que traga condições e benefícios para a inclusão de todos os cidadãos parece ser ainda uma utopia no país, em meio aos interesses

empresariais e políticos que escamoteiam os ganhadores e os perdedores dessa situação. Nesse aspecto, os avanços nessa área presentes na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) - artigos 182 e 183 (BRASI, 1988) e no Estatuto das Cidades - Lei Federal nº 10.257/2001 (BRASIL, 2001) não se efetivaram, na prática, pois envolviam uma ampla e estrutural reforma urbana, com um redesenho na dimensão do planejamento, a longo prazo, que supõe o enfrentamento do debate na sociedade acerca dos temas fundiários e imobiliários (MARICATO, 2003), o que se faz em diálogo entre Estado, Governo e Políticas Públicas.

Para além da moradia, os serviços urbanos merecem destaque pois, em geral, a população mais pauperizada habita as margens das cidades - pela ausência de outras alternativas - o que dificulta o deslocamento, em um país em que o investimento em transporte público é ínfimo, aliado aos interesses de grandes corporações e empreiteiras construtoras de pontes e viadutos, que tem hegemonia nessa área - o que torna o modelo urbano, em geral, excludente, em um contexto de relações de poder desiguais.

Fanon (1968) alerta-nos de que nas sociedades pós-coloniais, como o caso brasileiro, torna-se difícil a compreensão e a consciência de classe social, devido à dessemelhança e à não identificação coletiva nos processos de descolonização de homens novos que deveriam fazer o seu próprio caminho, ao mesmo tempo em que vê nas classes populares, a possibilidade de construção de um processo de descolonização real e de uma história coletiva. O autor, ao estudar as civilizações coloniais e pós-coloniais entende exclusão como as ações que retiram dos indivíduos a sua condição humana, impedindo-os de tornarem-se sujeitos de seu processo social. Para Sousa-Santos (1995), desigualdade é um fenômeno socioeconômico que se ancora na ideia de igualdade. Já a exclusão se baseia na ideia de diferença e é um fenômeno de civilização.

Para Martins (2015) não existe exclusão no Brasil, rigorosamente falando, e sim contradição. Existem vítimas de processos sociais políticos e econômicos excludentes, ao se considerar a exclusão como um estado, uma condição fixa que deixa de fora o debate sobre as causas das formas pobres, insuficientes e indecentes da inclusão, o que sugere uma fenomenologia dos processos sociais excludentes. Para Martins (2015, p. 21):

O favelado, que mora no barraco apertado da favela, com o simples apertar de um botão de televisão, pode mergulhar no colorido mundo de fantasia e de luxo das grandes ficções inventadas pela comunicação de massa; exatamente como faz, pelo mesmo meio e, provavelmente,

no mesmo horário e canal, o milionário que vive nos bairros ricos das grandes cidades. A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente.

Martins (2015) ainda adverte que estamos diante de uma nova desigualdade que degrada o ser humano, retirando-lhe o que lhe é historicamente próprio, a construção do gênero humano e do homem livre em um mundo justo, o que ocorre por meio da imitação, da reprodução de costumes e de hábitos e da vulgarização, no lugar da invenção, da criação, da revolução e da dignidade do homem como referência fundamental da vida. Ser pobre não representa só não ter, mas sobretudo, ser impedido de ter.

Nesse aspecto, Dussel (1997) colabora com o princípio ético da alteridade, nas ações de acolhimento do outro como um igual e que, no caso dos oprimidos/excluídos, implica o reconhecimento da dignidade de ser do outro e a responsabilidade pela vida do outro como pressuposto básico de libertação e de emancipação social.

Em que pesem os avanços sociais (de reformas e de políticas públicas redistributivas e de combate à pobreza) - que não lograram o avanço efetivo de direitos e de distribuição de riqueza e sim transferência de renda - levadas a efeito nas últimas décadas, a parcela empobrecida da população não alcançou uma mobilidade social significativa no conjunto da sociedade, uma vez que a tributação no país é progressiva, ao contrário dos impostos que incidem sobre a produção e o consumo (que representam a maior parte dos recursos) que são regressivos e não incidem sobre os itens de renda, herança e propriedade. Dessa forma, as pessoas com menor nível de renda (o segmento social que paga mais imposto) tendem a gastar a maior parte de seus recursos com o consumo.

A esse respeito Hobsbawm (2000) assume que o tema central do século XXI não é mais a produção de mercadorias, mas a distribuição da riqueza por uma esfera pública (o Estado). Para o autor:

O que, na minha opinião, temos de buscar é uma outra maneira de distribuir a riqueza produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas, que no futuro pode chegar a ser na verdade uma quantidade ínfima (...) não se trata de aumentar a produção, pois isso não conseguimos resolver de forma satisfatória. A verdadeira dificuldade está na forma de distribuir a riqueza (HOBSBAWM, 2000, p. 8).

Picketty (2015) economista francês, responsável pelo maior estudo acerca da desigualdade econômica no mundo, faz coro à tese de Hobsbawm, ao trazer pistas

importantes para a diminuição da desigualdade econômica que passa por políticas fiscais como condição imprescindível para a redistribuição da riqueza como a instituição de um imposto progressivo, salientando que o crescimento vertiginoso da desigualdade no mundo constitui-se em uma ameaça à democracia. O autor demonstra nos seus estudos que a taxa de acumulação de renda é maior do que as taxas de crescimento econômico nos países desenvolvidos e busca - em seus estudos - entender ainda as forças econômicas, políticas e sociais que produzem a concentração da riqueza, ao defender a ideia de que o sistema capitalista nas versões neoliberal (de mercado) ou intervencionista (do Estado de Bem-Estar Social) é, por natureza, concentrador de riqueza e conduz à cultura da riqueza herdada (de bens de famílias) e não conquistada (como apregoam os defensores da meritocracia).

As Políticas Sociais no Brasil - que teoricamente deveriam dar respostas à condição de desigualdade e de exclusão - reproduziram um modelo europeu sem considerar as marcas históricas de servidão negra e indígena do país, contando com regulação social tardia, apresentando-se fragmentadas, setorializadas de acesso restrito no meio urbano (SPOSATI, 2002). As formas de organização estatal, governamental e das Políticas, em geral, seguiram os movimentos ou ‘ondas’ democráticas possíveis - com medidas de governo - especialmente no período de 2003 a 2016, representando avanços importantes na área social, em diferentes contextos.

1.2. O processo democrático brasileiro e as relações entre Estado, Governo e Políticas Públicas

Consideramos importante apresentar um entendimento sobre democracia, situando as feições que foi adquirindo no Brasil e as concepções de Estado, Governo e Políticas Públicas na situação brasileira, por entender que as lutas sociais contra-hegemônicas de grupos sociais tensionam as relações entre Estado e Sociedade, demandando novas formas de sociabilidade entre os dois.

A democracia brasileira é um fenômeno complexo, com altos e baixos, a depender das características dos diferentes governos, nas diferentes esferas de poder, assim como as relações históricas que foram se estabelecendo entre Estado, Governo e Políticas Públicas (SOUSA-SANTOS; CHAUI, 2013; SOUSA-SANTOS, 2016; AVRITZER, 2019, 2016). Nesse caso, se faz importante elucidar nosso entendimento sobre democracia.

Definimos **democracia** como o poder exercido pela maioria da população (soberania), o que supõe considerar a inclusão de setores sociais situados à margem da sociedade e a garantia de direitos (universais). Mais do que figurar em termos legais, a democracia requer ir além das restrições formais do exercício pleno de direitos (BOBBIO, 1984). As democracias modernas, pluralistas e representativas com garantia dos principais direitos de liberdade, a existência de vários partidos políticos, as eleições periódicas com sufrágio universal, as decisões coletivas com diferentes canais de participação e de representação, requerem a existência de uma esfera pública para dar respostas às necessidades coletivas, por meio da confiança e da legitimidade nos governos (eleitos). Quando os direitos se tornam instituídos e legítimos e atendem aos interesses da maioria e das minorias, o ponto de partida é o direito a ter direitos (DANIGNO, 2004).

Guillermo O'Donnell (1991a), ao estudar a condição política latino-americana apresenta uma compreensão de democracia, com base na experiência de governos autoritários na Argentina, com grupos de coalização envolvendo militares em substituição à classe política, o que o levou a refletir sobre as dificuldades das 'novas democracias (fora do âmbito das democracias consolidadas no mundo) advindas de processos de transição pós-autoritário. Para isso traz o conceito de democracia delegativa. Segundo o autor, a transição de regimes autoritários para governos democráticos reais (que vão além das liberdades formais) não encerra a tarefa de construção democrática, chamando a atenção para os riscos do sistema representativo em regimes democráticos (antes autoritários) e os limites dessa democracia que afasta os cidadãos das cenas políticas, podendo preservar traços autoritários de continuidade.

Para essa análise, o autor relaciona o regime democrático a algumas teorias do Estado e ao que denominou de agência (*agency*) - podendo ser traduzida por 'cidadão' - e entendida pela autonomia, razoabilidade e responsabilidade como capacidades exercidas pelos sujeitos, resultando em legitimidade e obrigações. O'Donnell afirma que as democracias são resultados mais de apostas institucionalizadas do que fruto de consensos e contratos sociais, o que as tornam, de antemão, universalistas e includentes (O'DONNELL, 1991a).

Jessé de Souza (2017) - numa tentativa de explicar a condição precária da democracia brasileira - assevera que a identidade do povo brasileiro é fruto de três mentiras contadas pela elite (que expelle ódio e desprezo pelas classes populares, antes devotados ao escravo), apregoando a ideia naturalizada de corrupção, de um povo

culturalmente emotivo, não democrático e não produtivo (1); outra ideia mentirosa refere-se ao conceito de patrimonialismo, concentrando a corrupção no aparelho de Estado que estaria impregnado de privilégios, favorecendo a ideia de que o poder, em uma sociedade capitalista, encontra-se no mercado (2) e, por último, o conceito de populismo, que considera manipulável a população pouco letrada e informada da população (3). As três mentiras juntas estariam presentes, conforme o autor, desde o acordo entre as classes, na década de 1930, até os dias atuais. Nesse cenário, as classes média e alta - em geral - compõem, para o autor, um setor antipopular que se coloca contra qualquer possibilidade de diminuição da distância entre as classes sociais, dificultando as possibilidades de efetivação e de consolidação de processos democráticos.

Avritzer (2019, 2016) - na mesma linha de busca dos dificultadores da democracia no país - destaca a qualidade da democracia brasileira - que traz desafios institucionais importantes, com movimentos pendulares. Em primeiro lugar, cita os incômodos relacionados aos limites do presidencialismo de coalizão (ABRANCHES, 2018) como uma configuração institucional para governar sem atritos com o Congresso Nacional, capaz de agregar alianças com o parlamento para a garantia de governabilidade (ou uma crise de legitimidade) pela forma como ocorrem as alianças políticas que sustentam os governos, desde 1994. Em segundo lugar, destaca o modelo de participação não muito definido no país e, em terceiro lugar, as estratégias de combate à corrupção e as políticas redistributivas, provocadoras de uma crise social que atingiu setores médios e abastados da população, acostumado a relações servis e subalternas e de apropriações ilegais e ilegítimas para a instituição e a manutenção de seus privilégios, sentindo os impactos da queda da pobreza que retirou mais de 20 milhões de pessoas dessa condição no período de 2003 a 2012. Essa situação fez surgir uma “nova direita” que defende uma agenda liberal e a propriedade privada, com foco no combate à corrupção.

De acordo com Avritzer (2019, 2016), o governo de coalizão teve eficácia nos governos de FHC e de Lula, não ocorrendo o mesmo nos governos de Dilma Rousseff, representando, nos seus dois governos um alto custo político. Na dimensão da participação, observamos tanto a emergência de grupos sociais populares e emancipatórios, como grupos ligados a setores conservadores da sociedade, como foram as decorrências dos movimentos de rua de 2013 e de 2015 (esse último resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff).

O autor ainda, ao analisar os protestos de rua de 2013 no país, que inverteu as condições de produção do processo democrático que estava sendo construído (de forma ainda fragilizada), destaca as oscilações (as ondas) do Estado brasileiro nos últimos 70 anos, com períodos em que a democracia produziu mais direitos e certo consenso democrático e outros, em que as classes médias e as elites de juntam, de forma autoritária, para rechaçar a perspectiva democrática, pode contar com ausência de coesão de setores populares que passaram a rejeitar a política e os políticos (em geral). No caso estudado pelo autor, a hostilização pública de membros do sistema político e a midiaticização em torno do tema do combate à corrupção - tratadas de forma anti-institucional e antipolítica pelo Judiciário brasileiro, na sequência do *impeachment* impetrado contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 por exemplo - violam as garantias de liberdades democráticas, previstas na CF/1988, tendo como consequências a intolerância, o autoritarismo e a regressão política.

Por essa razão, Avritzer apresenta novos elementos para o que chamou de ‘análise otimista das últimas décadas sobre a democracia no país’, ressaltando a visão pendular, ao justificar que tais movimentos de reação aos processos democráticos ocorreram em outros períodos históricos, como em 1946, tanto nas eleições gerais, no processo que levou à Constituição Federal de 1946, no governo de Getúlio Vargas, assim quanto no período de 1985-1988. Nas duas situações observam-se semelhanças que se referem a um processo de divisões políticas, de crise econômica e de desacordo em relação ao projeto de país, num quadro político de diminuição do apoio de camadas importantes da população, da opinião pública e de contestação de processos democráticos, cenário propício para a instauração de movimentos antidemocráticos.

A democracia como valor parece ainda estar longe dos ideais da maioria da população e do Estado e pode ser considerada muito frágil, em um país que vive sob contínuas crises e oferece tratamentos diferenciados à população, tornando visível (num jogo de luzes e sombras) o autoritarismo, o racismo estrutural e o patriarcalismo, como maneiras violentas de tratamento e subjetivações, sobretudo o tratamento dirigido às populações mais vulneráveis socialmente, com ações que, por vezes, estão encobertas e outras, que ficam mais visíveis, o que nos leva a considerar que a estrutura autoritária da sociedade brasileira não desapareceu - ao contrário - por meio de processos de governabilidade e de fugazes consensos democráticos, a sociedade vem naturalizando, nos últimos tempos, uma ideia de ‘normalidade’ de sucessivos golpes políticos e afrontas

às bases de um Estado Democrático de Direito, valendo lembrar as dificuldades dos governantes (em nível federal) de cumprirem seus mandatos eletivos.

Mesmo considerando a existência de avanços sociais importantes nas últimas décadas, é importante lembrar que certos consensos políticos - pós período de transição democrática - trouxeram custos para o processo histórico de produção de narrativas que poderiam contribuir para romper com o que se considera normalidade política, como foram os casos de, em governos democráticos, não se proceder o enfrentamento e a responsabilização dos crimes da ditadura civil-militar, com a escolha pela reconciliação nacional, a Lei Antiterrorismo (BRASIL, 2016), após as manifestações de rua que desde 2013 agudizavam e polarizavam o tecido social, os processos de exclusão social envolvidos contra o processo das obras da Copa do Mundo e a intervenção federal no Rio de Janeiro (TELES, 2018).

Pesquisa recente realizada pelo Barômetro das Américas, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), evidencia que mais da metade dos brasileiros estão insatisfeitos com a democracia e se dividem ao considerar a preferência pelo lado da política, sendo que cerca de 1/3 se assumem de direita; 1/3 de esquerda e 1/3 não se definem, corroborando com outras pesquisas sobre o tema (COSTA, 2019).

Temos, na atualidade, o agravamento das consequências da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (BRASIL, 2016), aprovada no Governo Michel Temer - imediatamente aprovada pelo Congresso Nacional pós-*impeachment*, que ao congelar os gastos públicos por vinte anos, comprime as despesas obrigatórias e reduz o papel do Estado na economia, transferindo para o mercado o fornecimento dos bens sociais, com impactos regressivos para a população. A citada EC alterou o contrapeso da Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF - (BRASIL, 2001) e os direitos advindos da CF/1988, incidindo sobre responsabilidades fiscais e sociais, com consequências para a mitigação da desigualdade social no país. Os ganhos redistributivos representaram maior demanda pelo setor de serviços, que possuem maior participação nos salários no que se refere ao valor adicionado, e houve ainda um impacto com relação à política fiscal, considerando-a um mecanismo de amenização das desigualdades de mercado (VAZQUEZ, 2016).

A esse respeito Silveira e Passos (2017) avaliam que o impacto distributivo da política fiscal de um lado concentra (a tributação) e, de outro, distribui (o gasto), uma vez que a política fiscal tem papel central na distribuição de renda e na arrecadação dos

gastos públicos, sobretudo com as transferências de renda e a oferta de serviços públicos gratuitos.

Não são outras as conclusões de Dweck, Silveira e Rossi (2018), ao relacionarem políticas de austeridade (como a EC 95/2016) e a desigualdade social no país, que vai além da desigualdade de renda, acrescentando a desigualdade no acesso e na qualidade dos serviços sociais básicos, no desenvolvimento regional e no abismo presentes nos indicadores relativos aos temas de raça e gênero no país. As autoras confirmam as afirmações de Silveira e Passos (2017) de que um arranjo macroeconômico dessa monta repercute negativamente na distribuição de renda em termos diretos e indiretos, desestruturando o financiamento da política social brasileira, atingindo a espinha dorsal da proteção social no país, conquistada na CF/1988 ao deteriorar as políticas fiscal e monetária, o que representa uma visão econômica estreita, baseada na crença de que o nível do investimento privado será retomado a partir do deslocamento e da diminuição do investimento público (VAZQUEZ, 2016).

No caso da Educação e das áreas sociais, em geral, os sucessivos golpes que estão sendo impetrados à área, considerada a vilã do (novo) processo autoritário do ultraliberalismo que tomou conta do Palácio do Planalto, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro - em 2018 - não poderiam ofuscar as conquistas legais da área, que, mesmo que tímidas e descontínuas, foram fruto de mobilização social com avanços no acesso e (algum) avanço no padrão básico de ensino. Considerando o tripé da Seguridade Social (Educação, Saúde e Assistência Social) na área da Saúde, da mesma forma, houve conquistas importantes advindas de agendas significativas dos movimentos sociais da área e de embates entre grupos de interesses envolvidos (sendo que também aqui as dimensões do público x privado fazem-se presentes) com o desmonte que resultou da agenda de reajuste macroeconômico, consequência da EC 95/2016 - aliado ao fim ou redução de gastos - se apresenta em programas considerados prioritários nos governos do Partido dos Trabalhadores, como o Programa Mais Médicos, a Estratégia de Saúde da Família (entre outros).

Sobre o Estado e o papel nas democracias, há diferentes teorias, que surgem historicamente no contexto da configuração das relações de produção e do conflito de classes que caracterizam determinada sociedade. O nascimento da ideia de Estado assinala a preocupação com a garantia de soberania nacional, a manutenção da ordem pública, a promoção do bem-estar da sociedade e a administração de um território

formado por um conjunto de instituições públicas. Destacamos a seguir de forma breve, algumas concepções de Estado que impactam nas relações entre governo e Políticas Públicas, contextualizando as teorias do Estado Absolutista, do Estado Liberal e do Estado de Bem-Estar Social, para melhor compreender as concepções que subjazem as perspectivas do Estado neoliberal, atualmente dominante no campo das Políticas Sociais e Educacionais.

O **Estado Absolutista** - de caráter hereditário - se apresentava como a expressão da burguesia ocidental e foi exercido, em sua maioria, pela nobreza, a partir do século XIV, com origem na crise da sociedade feudal, em diálogo e também com tensões com a monarquia, que alarga seus domínios por territórios antes administrados por senhores feudais e tem como expressão a figura de Thomas Hobbes (1588-1679). Caberia ao soberano legislar sobre a liberdade dos súditos e ao Estado, o papel de produzir leis, promover guerras ou a paz e regular a vida em sociedade e atuar no controle da economia. É no âmbito do Estado Absolutista que surge o Poder Judiciário, tendo por base o direito romano, fazendo a distinção entre o público e o privado. (SOUZA; OLIVEIRA, 2009).

As transformações na Europa, especialmente a Revolução Francesa, em 1789, são palco para o surgimento do **Estado Liberal**, que busca se legitimar pelas teorias contratualistas que regulam a sociedade, representando um avanço com relação ao Estado Absolutista (de domínio do rei ou monarca), por meio do consentimento geral ao limitar a interferência do Estado na vida dos cidadãos. O Estado Liberal se contrapõe ao Estado Absolutista e avança em relação ao primeiro no sentido de tratar de valores fundamentais da pessoa humana, passando a demandar uma nova organização e funcionamento do Estado, que passa a gerir formas de sociabilidade humanas, uma vez que se acreditava, à época, que o homem deixado à própria sorte só se mobilizaria segundo seus interesses individuais e egoístas (o homem tornou-se o lobo para outro homem). Tal situação se justificava pela necessidade de distinções entre as esferas do público e do privado para a garantia de proteção da propriedade privada, tendo ainda a função de buscar recursos para a garantia do desenvolvimento social e econômico.

No âmbito do Estado Liberal clássico coexistiam, de um lado, ampla liberdade nas atividades econômicas pela burguesia e de outro, a possibilidade de repressão e de bloqueio às reivindicações da classe trabalhadora, vendo-se assim premidos para a ampliação dos direitos políticos dos cidadãos, que envolvia participação no poder e

organizar-se de forma democrática. Uma das figuras de maior expressão do pensamento liberal é John Locke (1632-1704), que via no Estado o papel de proteção da liberdade e da igualdade entre os sujeitos, com garantia de exercício da propriedade e das transações econômicas. Dessa forma, a cidadania é outorgada para aqueles que detêm propriedades. Outra expressão do liberalismo clássico é Adam Smith (1723-1790) que traz a ideia da menor intervenção possível do Estado na economia, operacionalizada pelo jogo da oferta e da procura do mercado, conhecido como o '*laissez-faire*', representada simbolicamente como a mão invisível, pretensamente em nome do 'bem comum' (SMITH, 2009).

As primeiras ideias do **Estado de Bem-Estar Social** (Welfare State) aparecem inicialmente na Alemanha, com Otto von Bismarck na defesa da existência de um Estado intervencionista ou Estado Providência, como possibilidade de reversão das ações liberais e, também, como garantia dos direitos civis e compensação das consequências das políticas econômicas. Também se apresentou como um contraponto às ações sociais da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), à época, que intencionou superar as desigualdades de regiões pouco desenvolvidas.

Traduziu-se, inicialmente, na forma de um Seguro Social financiado de forma partilhada pelo Estado, pelos trabalhadores e pelos empregadores e, posteriormente, no contexto do fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), aliado à crise econômica de 1929 e com as graves consequências da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e, nesse cenário, John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, na década de 1930, defende maior intervenção social pelo Estado para manter e promover o pleno emprego, em um quadro social e econômico conturbado de mudanças nas relações de produção industrial da época, visando estabelecer um círculo virtuoso entre produção e consumo. Keynes incide suas críticas sobre as concentrações de riqueza, em economias que se tornaram complexas e a necessidade de dinâmicas e de atendimento à oferta de empregos, que pudessem regular por um lado a economia, e de outro, o desenvolvimento social, tendo o Estado um papel de interventor na política fiscal. É na Inglaterra - após o fim da Segunda Guerra Mundial - que o Estado de Bem-Estar Social vai se fortalecer para setores considerados básicos, visando a garantia de sobrevivência da população e o funcionamento de serviços sociais básicos, de forma a aumentar a capacidade política e a diminuir as divisões sociais, agravadas pelos processos de urbanização, decorrência da industrialização (NOGUEIRA, 2001; BEHRING, 2016; ESPING-ANDERSEN, 1991).

Com os processos de globalização e de mundialização da economia, o modelo de Bem-Estar Social adquire outra perspectiva, especialmente a partir da década de 1970 no mundo, com questionamentos acerca do aumento do déficit público, com baixa produção econômica e aumento das despesas, além do desestímulo à competitividade e à concorrência, aliado à crise do socialismo, expressando os limites do Estado como interventor na economia (PAULO NETTO, 1995).

Kerstenetzky e Guedes (2018) enfatizam que, não obstante a tais alterações, no século XXI, o Estado de Bem-Estar europeu apresentou expansão, com aumento de gastos e aposta em políticas sociais ‘ativas’, observando-se um esforço tributário crescente, mesmo que não totalmente ligado à progressividade, traduzido em redistribuição social, sem contudo, inibir os níveis de desigualdade e pobreza. Tal constatação reacende a crença na ação do Estado com o apoio da sociedade civil organizada para a concretização da universalização de direitos.

Os questionamentos acerca do Estado de Bem-Estar Social criaram uma condição que fez emergir o **Estado Neoliberal** - diminuindo (ou redirecionando) o papel do Estado na economia e deixando a cargo do mercado a condução das ações econômicas. Entendido como forma de autossuperação do capitalismo e dos limites do liberalismo econômico, com mínima intervenção estatal e uma racionalidade baseada na concorrência integral em todos os âmbitos (do Estado às diferentes esferas da existência humana) e também como resposta às transformações na concepção e reestruturação do Estado (o Estado-empresa).

A tendência neoliberal se inicia nos anos 1960/70 nos EUA (no governo de Donald Reagan) e na Inglaterra (no governo de Margareth Hilda Thatcher, com consequências a longo prazo na esfera internacional, geopolítica e geoeconômica e sobretudo, pelo disciplinamento, as formas de exercício do poder e a perda do significado coletivo dos serviços públicos e do bem comum - reposicionando o papel do Estado pelo modo de regulação que passa a assumir nas sociedades capitalistas, por meio da exacerbação do consumo, regida pelas leis do mercado eficiente e da competição/concorrência e de ataques aos direitos trabalhistas e sociais. Essa reconfiguração social tornou-se, na atualidade, uma racionalidade dominante. Para Dardot e Laval - no liberalismo (2016, p. 68):

A arte de governar é central. Os coletivistas e defensores do laissez-faire estavam errados por razões opostas a respeito da ordem política correspondente a um sistema de divisão do trabalho e de trocas. O

primeiro grupo desejava administrar a totalidade das relações dos seres humanos uns com os outros; o segundo acreditava que todas as relações são naturalmente livres. A democracia seria o Estado de direito para todos; seria o governo a partir de uma lei comum feita por seres humanos: ‘numa sociedade livre o Estado não administra os negócios dos homens. Ele administra a justiça dentre homens que conduzem seus próprios negócios’.

Importante lembrar que o neoliberalismo promoveu um modo de governar antidemocrático e não cumpriu sua função principal de melhoria do crescimento econômico, ao contrário, o estímulo ao individualismo exacerbado levou à crescente concentração de renda e riqueza e redução do poder de compra da maioria da população, ampliando a pobreza e a miséria.

No que se refere à participação do Estado, o neoliberalismo não advoga a sua retirada ou enfraquecimento, ao contrário, busca a transformação da esfera pública por meio de regras de concorrência, com base na lógica das empresas privadas e da satisfação do consumidor, em resposta às críticas de ausência de eficácia, produtividade e gastos exorbitantes dos Estados, em geral, em um contexto de novas exigências do mundo globalizado.

Dardot e Laval (2017, 2016) nos desafiam a refletir sobre possíveis saídas ao neoliberalismo e o que é possível decodificar dessa nova racionalidade nos embates entre capitalismo e democracia, uma vez que o primeiro vem assumindo a primazia sobre o segundo. Nesse mesmo sentido, Streeck (2018, p. 222) - ao discutir os limites do capitalismo democrático - ressalta que o neoliberalismo levou à desdemocratização e trata-se agora, de ganhar tempo para a construção de (uma) outra lógica:

Que não pode consistir numa superação do Estado nacional ‘agarrado’ à expansão capitalista do mercado. Pelo contrário, o objetivo deve consistir na reparação provisória dos restos do Estado nacional para sua utilização a fim de desacelerar uma ocupação capitalista em avanço rápido.... Se as diferenças entre os povos, surgidas, ao longo da história, são grandes demais para ser integradas numa democracia comum num futuro próximo, talvez as instituições que representem essas diferenças possam ser utilizadas como a segunda melhor solução, como freios na escalada para um Estado de mercado único sem democracia.

As ações do campo progressista (como a dos Partidos Políticos de esquerda e movimentos sociais emancipatórios, coletivos identitários, entre outros) buscam superar a racionalidade neoliberal entendendo o papel do Estado com participação social e a manutenção de subsídios para a produção de Políticas Públicas, em especial, as Políticas Públicas do campo relativo aos direitos básicos de cidadania, como educação, saúde,

habitação e assistência social, com a dificuldade adicional de assegurar formas concretas de acesso e identificação das demandas dos trabalhadores, numa economia de predomínio da informalidade e da precarização do trabalho. Nesse sentido, se considera o cenário contemporâneo contraditório - de um lado, o enfraquecimento dos sistemas democráticos no mundo (não só no Brasil) e, de outro, a desconfiança na política - tendo como perspectiva de superação dessa situação ou conjuntura o restauro do sentido do comum, como forma de contestar o capitalismo ou de reconsiderar a sua superação, como movimento “que envolve um conjunto de práticas, lutas e instituições que abrem as portas para um futuro não capitalista” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18).

Ainda sobre o papel do Estado, as concepções de Bobbio (1984) e de Gramsci (2000, 1979), ao nosso ver, se complementam. Para Bobbio (1984, 1992), sob um olhar normativo do campo do Direito, o Estado apresenta três definições: - a antiga: que se relaciona às cidades-Estado gregas; - do período de transição entre Idade Média e Renascença: em que são estabelecidas regras de convivência política, no contexto das cidades-Estado italianas; - do Estado moderno: que se relaciona aos grandes Estados territoriais. Ressalta o papel do Estado como instituição fundamental na definição da estrutura e conjuntura políticas. Ressaltamos das obras de Bobbio duas dicotomias importantes implícitas no papel do Estado: a primeira trata das relações entre o público e o privado, em uma sociedade de iguais e desiguais, com lógicas diferentes, sendo a lógica do público, o direito, a universalização de oportunidades e, conseqüentemente, a solidariedade, e a lógica do privado, a reciprocidade e a competição. A segunda dicotomia, com base em Marx, relaciona sociedade civil e Estado, entendida a primeira como um conjunto de relações não reguladas pelo Estado, mas ligadas ao sistema político e o Estado com um agregado de instituições que, ao mesmo tempo, exerce o poder coercitivo e faz a mediação de relações de diferentes naturezas.

Antonio Gramsci (2000), italiano e filósofo político, da primeira metade do século XX, que viveu no regime fascista de Mussolini e na prisão por mais de vinte anos (período privilegiado da sua produção), traz elementos teóricos importantes acerca do Estado, que são esclarecedores para a compreensão histórica do conceito de democracia, especialmente na obra “Cadernos do Cárcere” (1999). O autor constrói sua teoria com fundamentos em Hegel, Marx e Lenin, atualizando-os, ao considerar que as mudanças sociais previstas no marxismo clássico foram insuficientes e que as transformações necessitam de construção gradativa. Para ele, o Estado da realidade histórico-social se

define pela relação entre sociedade civil e sociedade política, a partir da situação concreta e histórica, numa esfera complexa de estruturas de poder e de representação de interesses. Define sociedade civil como uma rede de organizações em que as classes organizam e defendem seus interesses, na qual se confrontam projetos societários, num cenário em que as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (o poder exercido de um grupo sobre os demais, o que implica um aparato administrativo e burocrático) - expresso por valores, culturas e ideologias, pois nascida da dimensão social. Por sociedade política entende o conjunto de aparelhos de coerção, de convencimento e de repressão que a classe dominante se utiliza para exercer o poder, por meio da dominação.

Para Gramsci, o Estado ampliado se constitui na sociedade civil mais a sociedade política, e as diferentes formas de organização da sociedade civil - pelas resistências e lutas de sujeitos políticos - podem operar mudanças na sociedade política, o que contribui para a democratização do Estado e de seus aparelhos, requerendo uma intensa preparação ideológica das massas, com novas concepções de mundo e formas de pensar, incorporando uma dimensão educativa, construída por uma consciência crítica como base para a atuação política em busca de hegemonia. A esse respeito, Montaño (2010, p. 262/3) assinala que

Consideramos a necessidade de que, no âmbito da sociedade civil, inclusive desde a sua cotidianidade, as pessoas, os movimentos sociais, as ONGS, as associações comunitárias, os grupos de interesse ou categorias, participem ativamente do processo de lutas sociais. Pensar numa sociedade civil desarticulada, apática e desmobilizada, é deixar este espaço para o controle hegemônico dos setores sociais que exercem a direção na sociedade como um todo, desde o Estado, desde o mercado. A atividade da sociedade civil, na acepção marxiana, constitui o motor da história, e na interpretação gramsciana, condiciona os espaços e as formas de lutas de classes e a transformação social.

Tal condição se apresenta como fundamental na ampliação da participação dos sujeitos e no controle social, podendo engendrar uma nova cultura democrática e para isso, os intelectuais orgânicos têm papel fundamental. Para Montaño (2010), alguns sujeitos desempenham essa função na sociedade pelo seu envolvimento consequente na vida prática, numa relação orgânica com a sua classe social de origem (considerando que cada grupo social envolvido com as relações de produção hegemônica cria intelectuais que representam homogeneidade e consciência). O intelectual orgânico para Gramsci é entendido como um tipo de intelectual que numa sociedade de classes representa a

expressão privilegiada de determinados sujeitos com visões de mundo e de sociedade construídas organicamente nos seus territórios de pertença e no âmbito da esfera da produção (GRAMSCI, 1979).

Pelas razões aqui expostas, entendemos que Estado não é uma abstração e sim uma construção histórica, feita por sujeitos determinados socialmente e no campo das políticas sociais, a correlação de forças políticas define a forma de materialização dessas ações de governo, em que não há separação entre o econômico e o político.

Paul Singer (2018) Paul Singer lembra-nos que o país já conheceu experiências exitosas que *‘abriram as portas para um futuro não capitalista’* desde a década de 1970, no contexto de surgimento da Economia Solidária. Esta, inicialmente, acontece por meio da Cáritas, da Igreja Católica, responsável por iniciar tal organização na intenção de promover geração de renda. Na década de 1980, sindicatos (preocupados com empresas que viriam a falir, organizam o arrendamento da massa falida pelos trabalhadores, com a criação de cooperativas de trabalho, quando surge a Anteag (Associação Nacional de Trabalhadores em Empresas de Auto Gestão), somando mais de mil empresas recuperadas na América Latina. No Brasil, a existência do Fórum Brasileiro de Economia Solidária - congregando experiências locais, muitas transformadas em Políticas Públicas de geração de emprego e renda. As universidades também passam a se ocupar desse tema, com as Incubadoras Tecnológicas e as Cooperativas Populares, sendo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) já desenvolvia atuação semelhante, com a experiência dos Assentamentos e a estrutura coletivizada dos meios de produção agrícola.

Em 2003, a experiência de Economia Solidária alçou o lugar de política de governo, na primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), vinculada ao Ministério do Trabalho, sem, contudo, se estabelecer, nos governos que se sucederam, as condições para que tais experiências tivessem continuidade e se traduzissem em Políticas de Estado, em especial, pela dificuldade histórica de produção de transformações estruturais, como a reforma agrária, a autogestão e a desalienação do trabalho (DANIGNO; NOVAES, 2007).

Importante destacar na história brasileira o processo político que, após um período de recrudescimento que representou a ditadura civil-militar (1964-1985) e que culminou com a CF/1988, trouxe um clima de redemocratização ao país em que a figura do Estado e a organização e fortalecimento das instituições passam a ter importância central, em

especial para legislar sobre regras de participação política e no tratamento das desigualdades. Assim, os temas sociais, políticos, do papel do Estado ganham centralidade, com a mobilização popular, o crescimento de organizações da sociedade civil e a garantia de liberdades democráticas, porém permanece, na atualidade, a dificuldade da consolidação de uma democracia socialmente inclusiva e com regras políticas mais consensuais, considerando seu passado de atraso.

Segundo reconhece Fagnani (2005) a política social no Brasil transitou entre a caridade e a cidadania, como dois movimentos opostos e determinantes dessa trajetória. Iniciado nos anos 1930, ganhou impulso na década de 1970, no processo de luta pela redemocratização do país, culminou na CF/1988 (40 anos depois), seguido de um caminho de desestruturação do Estado Social, com um ciclo de reformas liberais e conservadoras, pelo desmonte dos direitos assegurados em 1988, substituídos pelo Estado Mínimo/Regulador, com privatizações, desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas (entre outros aspectos), subsidiado especialmente pelo discurso do elevado gasto público na área social.

O sistema capitalista, considerado um sistema que gera riscos, requer um Estado garantidor de proteção social e, ao mesmo tempo, gerador de oportunidades, na regulação das contradições entre capital e trabalho. Para procedermos a uma análise do ciclo de políticas públicas, as bases histórico-sociais e econômicas da teoria marxista sobre o processo de produção capitalista, a teoria de Keynes, especialmente sobre as crises e instabilidades de investimentos, as perspectivas em relação ao futuro e o papel do Estado na economia na garantia de níveis de investimento, a teoria de Bismarck (com o modelo alemão de Seguro Social, por meio da concepção de Previdência Social, na forma de seguro contributivo financiado pelos empregadores, empregados e governo) e a teoria de Beveridge (com o modelo inglês de Seguridade Social, de caráter universal para proteção dos direitos básicos da cidadania, não contributivo) - são dimensões implicadas na compreensão das Políticas Públicas (ARRETCHE, 2007, 1995).

Nessa perspectiva, a criação do Fundo Público (com participação do Estado no financiamento tanto da acumulação capitalista como das políticas de proteção social) se faz importante para amenizar os riscos pelos quais os trabalhadores estão expostos, sob a lógica capitalista.

A CF/1988 fez a opção pelos modelos Bismarckiano e Beveridgiano, inaugurando no Brasil a ideia de Seguridade Social, como conceito organizador da proteção social no

país, buscando aliar políticas de proteção social e de promoção de oportunidades (para minimizar os níveis de vulnerabilidade social), com aspectos universalizantes (nas áreas da Saúde e Previdência Social), contributivos (Previdência urbana) e seletivos (Assistência Social), com ações de incorporação da Previdência Social para os trabalhadores rurais, a admissão do financiamento da Política de Assistência Social de forma não contributiva, a consolidação da universalização do atendimento à Saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a criação do Seguro Desemprego (IPEA, 2009).

De acordo com Grin (2013) - o regime de Bem-Estar social no Brasil - em comparação com o modelo social-democrata europeu, pode ser agrupado em três períodos históricos, considerando as especificidades e as diferenças. O primeiro período (1930-1964) é identificado pela concepção de cidadania regulada para a definição de direitos sociais no Brasil, enquanto havia uma situação de desenvolvimento da cidadania nacional, com papel social importante dos sindicatos no Welfare State (o Estado de Bem-Estar Social) na Europa. O segundo período (1964-1985) compreende a estrutura política social do regime militar, enquanto, na Europa, havia um ambiente democrático, com direitos sociais universais e participação social, como bases do Estado de Bem-Estar Social. O terceiro período (a partir de 1985), enfatiza a reforma social iniciada pós-Plano Real (1994) e se inaugura uma visão universalizante de direitos sociais, ao mesmo tempo que, à época, na Europa eram questionadas as bases materiais e a concepção do Welfare State.

Pelas razões aqui expostas, as ideias dominantes de uma época são as ideias dos grupos dominantes, exercidas por meio de instrumentos de regulação, sendo capaz de produzir coesão social. O choque de interesses (entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores) justifica a existência do Estado que, ao garantir o interesse da maioria da população, esconde os interesses particulares de classe.

A sociedade civil, que legitima e financia o Estado, o credencia a administrar o que se refere ao convívio social e as suas formas de manifestação de poder apresenta como horizonte as dimensões da eficiência (relação custo-benefício: fazer mais com menos), da eficácia (relação com os resultados: alcançar as metas e objetivos pretendidos) e da efetividade (otimização e impacto: utilização de meios precisos e saudáveis).

O Estado, em sua forma de apresentação à população, em geral, é refratário à participação social, e o Estado brasileiro buscou soluções visando aperfeiçoar e modernizar suas ações na administração pública.

Estudos de Campello (2017) e Jannuzzi e Montagner (2020) dão conta da retomada da mobilidade social de forma ascendente no país, nos anos 2000, devido ao aumento das Políticas Sociais, aliada a políticas econômicas com a recuperação expressiva do investimento público e privado e a geração de empregos, sobretudo aquelas Políticas relacionadas à redução expressiva da pobreza, da insegurança alimentar, do trabalho infantil e do acesso ao ensino superior e em escolas técnicas públicas, representando queda da desigualdade social, entre 1994 e 2014, especialmente a partir de 2004. A estruturação de um Estado Social nas condições possíveis do país jogou papel importante no período, com consequências para os dias atuais (de retrocesso de direitos). De acordo com Jannuzzi e Montagner (2020, p. 247):

Política Pública, Estado de Bem-Estar, por limitados que foram em escopo, escala e também em direção (!) fizeram diferença no Brasil contemporâneo. Se os balanços sociais já apresentados por diversos pesquisadores e instituições não bastam para defender essa tese, a deterioração do quadro social e econômico após o *golpimpechmen* está se encarregando rapidamente de trazer novas evidências nesse sentido.

No corpo do aparelho de Estado encontram-se as esferas dos poderes executivo, legislativo e do judiciário, embora a população, em geral, entenda-o pelas relações estabelecidas - via de regra - com o poder executivo que figura mais próximo à população.

O **governo** - órgão de condução política do Estado - que ocupa a posição máxima de administração executiva - refere-se aos sujeitos (em geral, eleitos) que orientam os rumos da sociedade. Em governos democráticos, opera-se um processo de diálogo e de negociações, envolvendo interesses de diferentes atores (RODRIGUES, 2010). Importante considerar também o aspecto da governança - como a capacidade dos governos de elaborar, implementar e avaliar Políticas Públicas, com controle social e da governabilidade - que se liga à legitimidade do governo no poder, no sentido de guiar o aparato público para o alcance das Políticas. Intimamente ligado ao poder político, a governabilidade supõe constantes negociações de interesses suficientes para o alcance das ações planejadas e vale ressaltar a estrutura oligárquica dos partidos políticos, o que, em geral, impede a participação e as diferentes formas de representação (CHAUÍ, 1995).

O Brasil contou com diferentes reformas no aparelho de governo (federal) que incidiram sobre o papel do Estado, produzindo três modelos básicos de administração: i) - o modelo patrimonialista (até 1889, com a Proclamação da República, sendo o Estado a extensão do poder soberano, com indefinição dos limites do público e do privado); ii) - o modelo burocrático (de 1930 a 1994 - que surge em oposição ao poder conservador e fragmentado das oligarquias rurais exportadoras, no cenário do processo de industrialização do país, com controle do setor produtivo de bens e serviços; iii) - o modelo gerencial (de 1995, de certa forma ainda vigente e que visa a eficiência e a qualidade na prestação dos serviços públicos, com o desenvolvimento de uma cultura gerencial, tendo como destaque a Reforma proposta pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE - no governo de Fernando Henrique Cardoso) - modelo esse que amplia o papel do poder privado, em detrimento do poder estatal.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff enfatizaram a dimensão de um Estado indutor de inclusão social, pelo estímulo à descentralização, a melhoria da performance dos serviços públicos, reformas na estrutura de poder com concursos, valorização dos servidores públicos e maior transparência administrativa, políticas de combate à fome e à miséria, criação de empregos, deixando como legado positivo o aperfeiçoamento de importantes mecanismos de controle da corrupção, como as ações da Polícia Federal e, principalmente, o trabalho da Controladoria Geral da União (MATIAS-PEREIRA, 2010; ABRUCCIO, 2007). Importante salientar o impacto social das ações levadas a efeito no período compreendido de 1989 a 201 (ano que deu início ao processo de austeridade fiscal) - em duas décadas - de ampliação de direitos e que contou com impedimentos próprios da cultura sócio-política do país.

Já as **Políticas Públicas** (*policy*) trata-se de uma área que surge nos Estados Unidos, como forma de romper a dominante produção europeia concentrada nos estudos de análise do Estado e de suas instituições define-se por decisões públicas, com ações ou omissões, preventivas ou corretivas, com o fim de manutenção ou de modificação da realidade, de um ou vários setores da vida social. Contém objetivos, estratégias de atuação e alocação de recursos necessários para atingir os fins pretendidos e que ganham destaque nas últimas décadas devido aos processos que envolvem ajustes fiscais e de restrições da intervenção do Estado na economia e nas Políticas Sociais.

Tendo como fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Eaton (*apud* Souza, 2006; Frey, 2000), as Políticas Públicas têm como objeto de estudos a ação pública

e constituem-se de um campo complexo (e sistêmico), considerando o contexto dinâmico de sua produção, as pressões dos grupos de interesses e a exigência de transparência e de provisão de informações em todas as áreas de ação governamental, como uma forma moderna de lidar com as incertezas advindas das constantes mudanças da realidade. Não havendo uma única definição, mas supõe relacionar as perguntas: Quem ganha o quê, por quê e que diferença faz a Política Pública na resolução de um determinado problema (SOUZA, 2006).

Entendidas como o processo de “colocar o governo em ação e/ou avaliar essa ação” na forma de um conjunto de iniciativas políticas desenhadas e concretizadas pelo Estado e pelo Governo. Para responder às demandas da sociedade, por vezes, são marcadas por conflitos e disputas, por envolverem diferentes interesses pela aplicação de recursos públicos (a figura do lençol curto: se cobre a cabeça, descobre os pés). Políticas de longo prazo como as Políticas distributivas e redistributivas são difíceis de serem extintas por envolverem grupos específicos e organizados, já as políticas regulatórias e constitutivas, em geral - de curto e médio prazos - têm como obstáculos as organizações institucionais e o desinteresse de atores políticos que apresentam dificuldades na reorganização da máquina estatal.

Apresenta-se ainda como uma área que discute o papel dos burocratas e da não neutralidade de suas ações, como profissionais que transformam as Políticas Públicas em ações de intervenção e que, por vezes podem tomar o lugar dos formuladores dessas Políticas. Por via de regra os segmentos sociais mais beneficiados são os que possuem força e poder de persuasão na relação com os poderes públicos e também maior poder financeiro (BONETI (2011).

Para abranger o tema da presente pesquisa, entendemos as Políticas Educacionais e Assistenciais - no âmbito das Políticas Sociais - de regulação focalizada e de minimização da pobreza - com um histórico de compensações de custos sociais e efeitos perversos da acumulação capitalista e que, conforme já destacamos, só na CF/1988 que se observam avanços na área da proteção social e dos direitos universais, que seguiu, via de regra, três características observadas nas Políticas Sociais (liberais) na América Latina: i) de orientação para os mais pobres; ii) de assistência, benfeitoria e privatizações; iii) de descentralização e de participação popular (ABRANCHES, 1998; DRAIBE, 1997).

Reforçando essa teoria, Oliveira e Duarte (2005) esclarecem que tal abordagem das Políticas Sociais no Brasil estiveram mais focalizadas no combate à pobreza, não

alcançando as dimensões da distribuição de riqueza, num quadro de baixa condição de cidadania econômica e social.

Fagnani (2005, p. 572), na mesma direção, assevera que: *“é crível um cenário, não muito distante, em que a caridade volte a ser um traço marcante do sistema de proteção social no Brasil.”* Concordamos com o autor se considerarmos a situação política atual do país, de evidente retrocesso das políticas sociais.

A população, demandária das Políticas Públicas, tem participação importante na focalização e no aporte de recursos para execução de tais ações, transversalizando as relações entre Estado, política, economia e sociedade, o que supõe compreender os atores envolvidos, a cultura política em jogo e as condições políticas. Assim, as Políticas Públicas são o resultado da disputa entre grupos ou segmentos da sociedade que buscam garantir seus interesses, que podem ser específicos ou gerais, sendo necessário haver o reconhecimento e ter força social suficiente para alcançar os propósitos das autoridades que respondem pelo governo (SOUZA, 2006).

Para o desenvolvimento de Políticas Públicas faz-se necessário planejamento, envolvimento de setores da sociedade e, sobretudo, recursos, que, em geral, são sempre menores que as demandas e, num sistema federativo como o Brasil, os recursos se concentram mais no âmbito do governo federal, cabendo aos Estados e Municípios encontrar formas de sustentação financeira local e de ter boas relações com o poder central.

Vários autores, entre eles Henriques (2015) e Maricato (2003), afirmam que Políticas Públicas setoriais se expressam em territórios, o que demanda uma estratégia de planejamento que considere a totalidade, com coordenação e articulação matricial em diálogo com as diferentes realidades, isso requer conhecimento dos traços identitários específicos dessa população, em especial, as realidades das periferias das grandes cidades, ausentes da presença do Estado. Política, articulação, ética, desenvolvimento local e cidadania são ingredientes para a redução das desigualdades, supondo a participação social e a inclusão de outros participantes na formulação e implementação de Políticas Públicas (DANIEL, 1996; FARAH, 1997).

Acrescida às políticas intersetoriais, vale considerar a perspectiva da interseccionalidade que entrelaça as interfaces setoriais, considerando-se as dívidas seculares de opressão de classe, gênero e raça, trazendo o itinerário da colisão das

estruturas e a interação simultânea das identidades, com relações de poder imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas (AKOTIRENE, 2018).

Entendemos que, em geral, as Políticas Públicas, mesmo aquelas planejadas de forma globalizada e intencionalmente pautadas na totalidade, no seu processo de concretização, tendem a se setorizar e a se especializar, fragilizando a avaliação do alcance social das suas finalidades.

A condição das desigualdades, da frágil democracia e as relações históricas empreendidas entre Estado, governo e Políticas Públicas no país, nos ajudam a compreender a maneira como o direito à educação e as Políticas Públicas (em geral) vão sendo desenhadas, sobretudo as Políticas para as Infâncias, como segmento fragilizado, especialmente no caso das populações vulneráveis - como é o caso de Heliópolis.

1.3. Consequências e lugar dos direitos e do direito à educação, cuidados e bem-estar da(s) infância(s) - a partir da segunda metade da década de 1990

Segundo Bobbio (1992) direito é um conjunto coordenado de normas que sempre existiram. O autor afirma a precedência dos direitos civis e políticos, sobre os direitos econômicos e a importância também dos direitos difusos (que envolvem, na atualidade, o meio ambiente e a área da genética), ao lado do direito à liberdade com autonomia, tratando-se mais do que assegurar direitos e zelar pela sua proteção, a importância do estado democrático de direito, exercido por meio do fortalecimento das instituições e a supremacia da tolerância e o exercício pleno das liberdades individuais.

Importante ressaltar a estrutura da sociedade brasileira, que se polariza entre as carências e os privilégios, sendo as carências, por definição, sempre particulares e específica, que não conseguem se generalizar em um interesse comum e nem se universalizar como direito. Os privilégios, por sua vez, não podem também se generalizar num interesse comum, nem se universalizar num direito, pois dessa forma inexistiria como privilégio. Se a democracia é o espaço de garantia de criação e do reconhecimento de direitos, a estrutura polarizada da sociedade brasileira impede sua emergência (CHAUI, 1995).

O direito à Educação exerce importante papel na justiça social, por representar um meio essencial capaz de transformar os sujeitos, por meio do desenvolvimento pessoal, humano e profissional, quando fortalecido por processos de incentivo à equidade e de

exercício da cidadania e é entendido como direito subjetivo da pessoa - pelo seu caráter de universalidade e promotor da dignidade humana.

O direito à Educação no Brasil, como contribuição aos ganhos de bem-estar e de redução de desigualdades, ocorreu de forma tardia e, no caso do ensino fundamental, (atendimento escolar para crianças de 6-14 anos) esse processo vai acontecer a partir da década de 1970 - se comparado aos países da América Latina que universalizaram o acesso à Educação, quase um século antes do Brasil, como foi o caso da Argentina (FANFANI, 2007).

Só em 2014, com o Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005/2014), é que ficou estabelecida a ampliação da obrigatoriedade da educação básica (da pré-escola ao ensino médio - pelo atendimento escolar dos 4 aos 17 anos de idade – com cobertura aproximada na atualidade de 80% na pré-escola, 97% no ensino fundamental e 83% no ensino médio – nesse caso com frequência e conclusão menor que 50%). O segmento educacional da educação infantil (de 0-5 anos) em creches e pré-escolas (hoje com cobertura de perto de 30% na creche e mais de 90% na pré-escola) é considerado com maiores taxas de retorno social, e não estritamente o retorno econômico, uma vez que se considera tal período como a grande janela de aprendizagem do ser humano, ela tem impacto positivo ao longo da vida e representa fator preponderante para a diminuição dos índices de desigualdade (HECKMAN; MASTEROV, 2007).

Os estudos, em geral, indicam que populações mais escolarizadas apresentam tendência de melhores resultados em outras áreas ao longo da vida, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo e por essa razão se coloca na ordem do dia a importância da qualidade da Educação, em especial, a educação pública, considerando que o país ainda acumula déficits educacionais importantes, apresentando um hiato educacional (anos de estudo que, em média, faltam aos brasileiros que se situam abaixo da escolarização obrigatória), aliado a um considerável analfabetismo e graves níveis de desigualdade no que se referem aos aspectos regionais e de renda (IPEA, 2006).

A situação brasileira que citamos referente ao papel do Estado brasileiro, se repete no campo da educação como as relações entre as dimensões do público x privado; a centralização x descentralização (desde os jesuítas, os debates e embates em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBs/EN) e os impasses acerca dos limites do acesso, da permanência dos estudantes na escola e da qualidade dos serviços.

Ao tratar de qualidade, salientamos, de um lado, os processos de lutas populares pela educação pública (SPÓSITO, 2010) e as conquistas nessa área presentes na CF/1988

(art.205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”) e de outro, os limites colocados pela influência de instituições externas como o Banco Mundial e, mais recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Europeu (OCDE) nas Políticas Educacionais do país.

Vale lembrar que a Educação no Brasil nunca foi prioridade estrutural dos governos - de fato - e mesmo a ampliação do acesso à educação (na educação básica) não foi acompanhada pelo aumento significativo de recursos que viessem a incidir sobre a qualidade educacional, uma vez que as necessidades sempre foram maiores que os recursos existentes (PINTO, 2009).

Para além da dimensão econômica, o Brasil alcançou um patamar importante na educação infantil, ao deslocar a dimensão dos cuidados e da guarda de crianças, presentes nas ações do campo da Assistência Social, cenário em que as creches (para atendimento das crianças de 0-3 anos) se situavam-se antes da CF/1988, para o campo da Educação (que supõe também os cuidados), passando a ser considerada um ambiente educativo e juntamente com a pré-escola (4 e 5 anos) - a primeira etapa da educação básica - com a finalidade do desenvolvimento integral, complementar à ação da família e da comunidade.

Antecedeu essas conquistas as lutas de mulheres, do movimento feminista, de sindicatos de trabalhadores, dos movimentos sociais e de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil nas décadas de 1970 e 1980 pela existência de creches como locais de acolhimento e de socialização de crianças, o que também contribuiu para mudanças nas concepções sobre criança e sobre infâncias (que são múltiplas).

A agenda de Políticas Públicas pós CF/1988 - como construção social e política – legitimou à criança e ao adolescente três princípios: a proteção integral, o respeito à peculiar condição de pessoa em desenvolvimento e a prioridade absoluta, junto aos avanços em pesquisas na compreensão sobre a infância, sobretudo no campo da Sociologia da Infância, advinda da contestação das formas sociológicas tradicionais de compreensão desse segmento etário. Vale citar os avanços ao longo do século XX com o movimento internacional da Declaração dos Direitos da Criança, em 1924 e em 1959, conferindo prioridade à criança, a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que instituiu a proteção especial para a maternidade e a infância, a Convenção Internacional

dos Direitos da Criança, em 1989, ratificada no Brasil, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069/1990 (BRASIL, 1990) - lei considerada, à época, moderna e progressista, por corresponsabilizar governo e sociedade pelos direitos das crianças e adolescentes e pela criação dos Conselhos de Direitos, nos níveis municipal (Tutelares), estadual e federal e que tem seu desempenho precarizado por carecerem da infraestrutura necessária à rede de proteção preconizada na lei (ROSEMBERG; ANDRADE, 2007).

As mulheres estiveram presentes em diferentes Movimentos Sociais – desde o período da ditadura civil militar - na Mobilização Criança e Constituinte, pela luta por creches, antecedido pelo Ano Internacional da Mulher, em 1975, nos movimentos de luta contra a carestia e de luta por creches (sobretudo, creches públicas) bem como ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), tendo como respostas programas sociais que se apoiavam na “participação das comunidades” (ROSEMBERG, 1989), com respostas diferenciadas no território nacional, sejam as respostas participacionistas e reprodutoras das desigualdades, sejam as respostas levadas a efeito por movimentos sociais que ampliaram a dimensão dos direitos e de incidências na esfera política (DANIGNO, 2004).

Observamos diferentes iniciativas governamentais voltadas ou que dialogaram (dialogam) com Políticas para as Infâncias no país, a partir da década de 1990, na forma de políticas setoriais ou transversais, com forte potencial de indução do governo federal para a viabilização de ações sociais em nível local, com prioridade para a primeira infância (0-5 anos). Entre elas, destacamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (*FUNDEB*) - Lei Federal n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007) - que substituiu e ampliou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (*FUNDEF*) - Lei Federal n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996) - como fundo redistributivo em nível nacional que objetiva minimizar as desigualdades educacionais - recentemente aprovada pelo Congresso Nacional com garantia constitucional; o *Programa Proinfantil* na forma de curso à distância, ofertado pelo governo federal, para a formação de professores em exercício que não possuem a formação mínima exigida pela LDB/EN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) ; o *Programa Proinfância* - Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o *Programa Família*

Brasileira Fortalecida, em 2004 - a partir dos anos 2000 - com fomento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) - e repasse financeiro às Organizações Sociais (OS) para atendimento de crianças de 0-3 anos em creches; o *Programa Brasil Carinhoso* - também financiado pelo FNDE com repasse de recursos financeiros a municípios para custear despesas com creches (0-3 anos); o *Programa Bolsa Família* (da Secretaria Nacional de Renda e Cidadania) que visa complementar a renda familiar e tem como critério a frequência à escola das crianças de famílias atendidas no Programa; a *Política Nacional da Educação Infantil* - de 2014 (BRASIL, 2014) - em substituição ao documento de 1994 - visa contribuir para subsidiar a construção coletiva de políticas, de forma descentralizada com Estados e Municípios; o *Plano Nacional de Educação - PNE* - (de vigência decenal), sendo o último aprovado, em 2014 - Lei Federal n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014)) reafirma o direito à educação das crianças e adolescentes, com atuação colaborativa entre União, Estados e Municípios; e por fim, o *Marco Legal da Primeira Infância* - Lei Federal n. 13.257/2016 (BRASIL, 2016) que estabelece a prioridade absoluta da criança nas políticas públicas, por meio da educação integral.

Educar, no sentido etimológico de *educere* significa extrair, fazer nascer, provocar algo que está latente, aflorar potencialidades que o sujeito já possui, promovendo o ser humano. Dessa forma, mais do que garantir o acesso e a permanência, se faz necessário a garantia da qualidade educacional nas instituições educativas. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 7) definem qualidade como: “um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal”.

Intrínseco à qualidade da educação para crianças e adolescentes em instituições educativas, incluem-se os cuidados, com o estabelecimento de vínculos, com as inter-relações, como essencial para o desenvolvimento humano, pois sem o cuidado, o humano se faria inumano, ao priorizar o social sobre o individual e ao orientar o desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida dos humanos e de outros organismos vivos (BOFF,1999)). Pelas palavras do autor:

Só nós humanos podemos sentar-nos à mesa com o amigo frustrado, colocar-lhe a mão no ombro, tomar com ele um copo de cerveja e trazer-lhe consolação e esperança. Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros. A

categoria 'cuidado' recolhe todo esse modo de ser. Mostra como funcionamos enquanto seres humanos (BOFF, 1999, p. 99).

O cuidado, como dimensão básica do humano, manifesta-se na alteridade, na empatia, nas trocas e compartilhamentos, nos encontros, na escuta sensível e no comprometimento de educandos e educadores com uma educação humanizadora, permeada pelo diálogo e pela crença na potencialidade, na autonomia e no caráter inconcluso do ser humano. Para Freire (1996, p.113): “é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. Os ambientes institucionais socioeducativos são privilegiadamente importantes para o acolhimento das diferenças, por meio da leitura de mundo e das trocas simbólicas entre diferentes sujeitos, da aprendizagem na diversidade e da desvelação de processos de opressão.

Ainda sobre os cuidados - importante ressaltar a qualidade das relações entre si (crianças/adolescentes) e entre crianças e adultos - valorizando-os como sujeitos singulares e também como sujeitos coletivos. As relações envolvem saber quem são as crianças e adolescentes que diariamente estão nas instituições socioeducativas (formais ou não formais), os seus pertencimentos familiares, locais de origem, os valores que trazem, compreender os comportamentos, por vezes, não aceitos socialmente como a agressividade (buscando distinguir a agressividade espontânea - entre crianças bem pequenas, por exemplo, da agressividade hostil, o aspecto da disciplina - muito presente na cultura escolar -, as violências, as diferentes formas de discriminação, a atenção para discernir os casos de maus tratos e de violência - em especial, a violência doméstica (LUZ, 2010). O caráter protetivo de instituições socioeducacionais é de fundamental importância, pois em muitos casos é nessas instituições, devido à qualidade das relações ali construídas, que a criança e o adolescente conseguem fazer chegar ao conhecimento de algum adulto (externo à família) os casos de violências, abusos e maus-tratos que sofrem na família ou na habitação, que precisam ser considerados e não naturalizados.

O bem-estar (pessoal, institucional e coletivo) revela-se assim na concretização dos direitos das infâncias, entendido ainda - de duas formas. Primeiro como um estado integrado de saúde física e mental que historicamente ficaram separados, numa visão linear cartesiana, que separou emoção e razão, biologia e cultura, corpo e mente, saúde e educação. De acordo com Maranhão (2010, p.3):

A complexidade do ser humano, considerado um ser híbrido natureza-cultura, requer cuidados que vão além da provisão de nutrição e espaços seguros. Ao longo dos tempos, os seres humanos organizaram-se em torno dos cuidados básicos com a vida, como alimentação e abrigo, mas a continuidade da espécie dependia também de sua interação social, dos rituais e das regras sociais que permeavam esses cuidados básicos e que constituem a cultura.

Também como respeito ao desenvolvimento e a aprendizagem próprios da(s) infância(s), capaz de potencializar as capacidades humanas, por meio do que se consegue fazer de melhor em cada etapa do desenvolvimento, com práticas educativas e pedagógicas concebidas e organizadas em parceria com as próprias crianças e adolescentes, Sarmiento (2015) desenvolve os eixos que justificam os princípios de justiça mais influentes na sociedade contemporânea: o princípio da performatividade, que se apresenta pela lógica do mercado ou espaços competitivos de trocas no campo da infância; o princípio da compensação social que se exprime pela lógica da ação comunitária e o sentido do bem-estar infantil que se apresenta por meio da ação sobre os direitos da criança (*apud* MARQUES e GOMES, 2013).

Houve, na última década, uma ampliação de incertezas ao mesmo tempo em que as instituições educativas brasileiras, em geral, expandiram a cobertura de atendimento, incertezas essas advindas dos processos de globalização ou mundialização da economia, o desemprego, entre outros aspectos, os processos agudizados de desigualdade social, aliado à não concretização da qualidade educacional, serviram para aumentar o descrédito acerca da função social da escola e das instituições educativas na vida dos sujeitos, em geral (CANÁRIO, 2006).

A criação de um ambiente de educação, cuidados e de bem-estar institucional supõe atentar para o diálogo permanente e da criação de ambientes de confiança e de segurança para crianças e adolescentes (e também entre os adultos/educadores), respeitando-os como sujeitos em desenvolvimento. A leitura dos diferentes interesses e necessidades dos grupos etários (e da possibilidade de interação entre diferentes idades), juntamente com a dimensão lúdica, a curiosidade e os afetos são importantes para a existência de condições para o desenvolvimento de crianças muito pequenas e pequenas (em creches e pré-escolas), e também com as maiores e os adolescentes (nas instituições socioeducacionais não formais como os Centros da Criança e Adolescente - CCA).

No campo das ações sociais dirigidas às infâncias, as ações governamentais - em geral - se pautaram historicamente (como nas Políticas Sociais em geral no país) na

seletividade do público, nas políticas focalizadas e no estereótipo da pobreza, com forte aparato de caridade e de filantropia, com base nas carências. Numa leitura histórica, Rizzini e Pilotti (2011) evidenciam as formas de atenção à infância menos favorecida no Brasil, que atravessou as mãos dos jesuítas (pela evangelização), dos asilos e instituições de recolhimento, pelos higienistas (com instituições de proteção à infância) e dos filantropos, (com o uso de métodos científicos com resultados concretos e imediatos), dos tribunais (com as casas de correção e os reformatórios), da política (com o juizado de menores), dos patrões (com a exploração do trabalho infantil), da família e do próprio Estado, das Forças Armadas (com os modelos carcerário e repressivo), do judiciário (com os juízes de menores), até chegar à sociedade civil, inaugurando a ideia de sujeito de direitos - a partir dos movimentos que levaram à conquista da condição de criança como prioridade absoluta (artigo 227 da CF/1988) e ao ECA - que promoveu a descentralização e a corresponsabilização com a sociedade civil por tais direitos, com a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente (federal, estaduais e municipais) e os Conselhos Tutelares, em nível local.

Trazendo o lugar dos direitos na situação estudada de Heliópolis - da metade da década de 1990 até os dias atuais - a Unas e o Bairro Educador protagonizam ações na luta pelos direitos das infâncias e vem assumindo papel importante na relação com os órgãos de governo, reivindicando ações de melhoria da vida daquela população, especialmente a oferta de educação de qualidade para crianças e jovens, em creches (públicas e conveniadas) e escolas de educação básica, em geral, produzindo e conquistando Políticas Públicas para as Infâncias - na condição de sujeitos de Políticas Públicas - na tentativa de superar o caráter de caridade que marcou programas sociais voltados para a infância e adolescência de estratos pauperizados da população e de compreender as Políticas Públicas nessa área - e nesse contexto - engendradas no processo de influências e práticas no território do Bairro Educador de Heliópolis, sendo importante identificar os valores e os saberes envolvidos na produção dessas Políticas (JANNUZZI, 2014; FAGNANI, 2005).

Nesse contexto a avaliação de Políticas Sociais se impõe como tarefa importante não só por parte dos seus formuladores, mas sobretudo como ação educativa de compreensão, acompanhamento e controle social da parte dos seus destinatários, acerca dos êxitos, méritos, conflitos e dificuldades de operacionalização de uma representação da realidade e, sobretudo, do caráter transformador (ou não) dessas Políticas.

Sobre avaliação de Políticas Sociais, Jannuzzi (2016, p.136-7) esclarece:

Sem negar a importância de princípios como eficiência econômica e conformidade procedural na gestão de políticas e programas, é a efetividade social o valor público fundamental a orientar a avaliação das Políticas Públicas. Eficiência e conformidade são critérios-meios, aplicáveis a processos e atividades não valores-finalísticos das Políticas. Devem estar presentes, sobretudo, no desenho e no desenvolvimento de processos, assegurando a continuidade de recursos orçamentários e a base legal para a operação de políticas e programas.

As instituições educativas voltadas às infâncias, após vinte anos da CF/1988 – em regra - embora concebam legalmente a criança como sujeitos de direitos, organizam-se, na prática, ainda segundo as concepções de guarda, do disciplinamento, do assistencialismo, da caridade, da atuação compensatória e da preparação das crianças para as etapas subsequentes dos níveis da educação escolar, compreendida esta como instrução, reduzindo o seu caráter educacional mais amplo, como humanização e formação - que atua na dimensão da incompletude do ser humano que apresenta vocação ontológica para ser mais, para transformar e transformar-se por meio da dialética, da reciprocidade entre os sujeitos, cenário em que educador e educando aventuram-se de forma partilhada pelo conhecimento e a apropriação crítica da realidade (FREIRE, 1996). A mudança de concepções supõe um conjunto de fatores - entre eles - a melhoria da qualificação profissional dos educadores que atuam nos projetos educativos ou socioeducativos, no desenvolvimento de postura crítica e humanizadora, a melhoria das condições de trabalho e o aumento dos recursos financeiros para os programas e projetos, de modo a superar a visão do pobre para o pobre.

O direito à educação das infâncias no desenrolar da frágil democracia brasileira, alicerçado em concepções de Estado, Governo e Políticas próprias de um país que não conseguiu dar respostas aos direitos básicos da população, no caso das Políticas Públicas para as Infâncias, aliado às Políticas de proteção social integral com vistas à equidade, transitaram da caridade para a dimensão dos direitos, a partir da CF/1988, e apontaram tendências na reordenação da assistência pública dirigida aos segmentos mais vulneráveis como campos de correlação de forças e de disputa de concepções e também de consciência crítica e de emancipação humana.

Para as intenções desta pesquisa, compreender o processo de produção de Políticas Públicas para as Infâncias - em diálogo com movimentos sociais - coloca-nos a necessidade de qualificar os movimentos sociais, como o caso da Unas, ressaltando a

função da *advocacy* e as influências, os contextos e as práticas, como fluxos que contribuem para a produção dessas Políticas Públicas: tema do Capítulo II.

II. POLÍTICAS PÚBLICAS: DIÁLOGOS E INTERFACES COM MOVIMENTOS SOCIAIS

*“Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão”.*

(Vinícius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

Intencionamos nessa parte problematizar o ciclo/fluxo de Políticas Públicas e o diálogo com movimentos sociais, em que os MSUE assumem um papel privilegiado na função de *advocacy* - com destaque para as influências, os contextos e as práticas no movimento de produção de Políticas Públicas.

2.1. Problematizando o ciclo de Políticas Públicas

As Políticas Públicas, como vimos anteriormente, compreendem um processo, com diferentes camadas, coalizões e ênfases, definindo espaços, desafios e atores, é por meio da concretização de serviços públicos que os governos constroem, delimitam e fundamentam sua legitimidade (como a maneira mais visível do Estado). Partindo de um ponto de vista de análise (*policy analysis*), aos poucos, ganha relevância no campo das Políticas Públicas os temas do racionalismo dos sujeitos formuladores e dos que fazem as Políticas Públicas (*policy makers*), as relações de poder, a integração das fases do processo de tomada de decisão, as eleições, as burocracias, os partidos políticos e os

grupos de interesse - entre outros (LASWELL, 19358; SIMON, 1957; EASTONE, 1965; LINDBLOM, 1959, *apud* SOUZA, 2006; FREY, 2000).

Destacaremos duas formas de estudo e de compreensão das Políticas Públicas. A primeira trata da abordagem do ciclo de Políticas Públicas de forma técnica e objetivista e fornece elementos para a análise dessas Políticas, sobretudo para o entendimento dos processos decisórios que delas fazem parte (SOUZA, 2006; FREY, 2000). A segunda, em contraposição à primeira, numa perspectiva sociopolítica e utilizada nas Políticas Educacionais, advoga que a sequência das etapas do ciclo de políticas não coincide com a realidade das situações empíricas, havendo uma simplificação dos múltiplos processos que interagem entre si de forma complexa e como um fluxo que se retroalimenta nas diferentes etapas, com intencionalidade explícita para o alcance da equidade e da justiça social (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006).

A primeira forma aqui apresentada - o ciclo de vida das Políticas Públicas - considera, a princípio, um conjunto de indicadores (objetivos), como conhecimento estruturado sobre a realidade, que representa o alicerce sobre o qual se assentará o processo que envolve as diferentes etapas do referido ciclo. Faz-se importante que os indicadores traduzam, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade ou ação de governo, de modo a tornar operacional a sua observação e avaliação, mesmo sabendo da escassez das bases de dados disponíveis, da precariedade dos registros administrativos e do custo de investimento em pesquisas de campo com fontes primárias. Por se tratar de um ciclo, as etapas não são estanques (com movimentos em circular e/ou espiral) e sim processuais e, por vezes, no seu desenvolvimento, se confirmam ações e previsões e são corrigidos os rumos das ações, de modo a subsidiar mudanças que podem, eventualmente, levar à extinção ou à redefinição de novas políticas públicas (SOUZA, 2006). As cinco etapas (momentos ou processos) do ciclo de políticas públicas referem-se a:

1) identificação do problema e formulação da agenda: etapa em que são identificados os problemas, com base em meios (exemplo: os sujeitos interessados elaboram uma lista de problemas, contendo assunto/tema que serão objeto de atenção governamental).

2) formulação da política pública: etapa de definição de objetivos que servirão de base na etapa de avaliação, com ações definidas para concretizá-los, podendo haver rejeição de propostas. É preciso considerar nesta etapa a viabilidade técnica, legal, política e financeira das propostas. Também nessa etapa podem ser criadas normas legais para a

operacionalização das ações. Daí a importância de haver estudos comparativos, levando-se em conta experiências anteriores exitosas a respeito do tema ou problema em foco.

3) processo de tomada de decisões: etapa em que são observados os recursos, as responsabilidades das esferas de governo envolvidas, o orçamento necessário e o cronograma (prazos temporais da ação política) para o desenvolvimento das ações, com alternativas de intervenções em resposta aos problemas elencados na etapa da formulação da agenda, sendo que tais ações serão também balizadoras na etapa de avaliação.

4) implementação das políticas: etapa de execução propriamente dita das ações planejadas, sendo importante a previsão de monitoramento processual das ações, que pode ocorrer na forma *Top Down* (de cima para baixo) ou *Botton Up* (de baixo para cima). Se considerarmos o processo de democratização das políticas públicas, a forma *Botton Up* seria a mais adequada por envolver, implicar e corresponsabilizar os sujeitos destinatários e implementadores das políticas públicas. Há a possibilidade de Políticas híbridas (*Top Down* e *Botton Up*), na tentativa de superar as lacunas das duas formas citadas, com movimentos ascendentes e descendentes. No percurso da implementação, como ação política contínua, pode haver mudanças na trajetória das ações, assim como aprimoramentos sugeridos pelas partes envolvidas - dos implementadores ou dos sujeitos destinatários.

5) avaliação: etapa em que são relacionados os objetivos pretendidos e os resultados obtidos, podendo haver confirmações, correção de rumos ou até mesmo a extinção da política pública. De maneira geral a avaliação é realizada por atores externos, internos ou organizada de forma participativa. Busca-se nessa etapa uma relação causal, com vistas a subsidiar mudanças radicais na política pública que permita mensurar os resultados.

Do ponto de vista da produção teórica sobre a análise de Políticas Públicas, os autores preocupam-se em compreender atualmente a dinâmica do processo que envolve os diferentes momentos desse ciclo e a distância observada entre os objetivos e os resultados alcançados (LOTTA, 2019).

Na segunda, os autores também consideram o ciclo ou fluxo das Políticas (a retroalimentação das diferentes etapas), ressaltando que as Políticas Públicas não são implementadas, antes elas se movimentam, em ambientes de poder - que envolvem o controle de bens e de discursos - que interagem entre si em relação à prática, sendo importante considerar quem vai implementar e para quem se dirigem as Políticas, como em uma peça teatral em que há um texto a ser encenado, porém a forma como será apresentado ao público depende da interpretação e da criatividade dos atores, envolvendo

acordos e ajustes. Ressalta-se, nessa concepção, o(s) problema(s) a ser(em) resolvido(s), os sujeitos (reais destinatários da Política), as finalidades de uma determinada política e a natureza da representação e da conceptualização das pessoas nos textos das políticas e nos modelos propostos de sociabilidade, excluindo, em geral, os sujeitos das políticas.

Nessa perspectiva, as Políticas Públicas para S. Ball (2011) se apresentam-se como texto (representação) e como discurso (que incorpora significados) - ao mesmo tempo que resultam de contextos interligados de arenas políticas que envolvem conflitos e consensos e devem, no caso das Políticas Educacionais, ter como finalidades oferecer ferramentas para uma análise crítica que possa contribuir para a construção de equidade, inclusão e justiça social, considerando a representação política em contextos materiais. Para Ball (2011, p. 45): “as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto... respostas que precisam, na verdade, ser criativas.”

O ciclo contínuo proposto por S. Ball traduz-se em campos de: i) *influências*: as principais tendências e disputas (globais, internacionais, nacionais, locais e relações entre si e do porquê da emergência); ii) *de produção do texto*: o início da construção do texto; os grupos de interesse representados e excluídos, a forma de construção do texto; a acessibilidade e compreensão; os destinatários, interesses e opções não explicitados, as inconsistências, as contradições e as ambiguidades ; iii) *de práticas*: do recebimento à implementação, as interpretações dos atores, os sinais de resistência individual ou coletiva, as possibilidades de discussão e de autonomia para modificações pelos atores, as contradições, os conflitos e as tensões entre as Políticas propostas no texto e nas práticas. Acrescenta-se ainda o contexto de: iv) os resultados: os efeitos e os valores implícitos; v) as estratégias políticas – na forma de um conjunto de ações para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política pública investigada (MAINARDES, 2006). Segundo S. Ball, em entrevista à Mainardes:

Entonces, no se puede preocuparse simplemente com una tecnología o una política, sino que uno tiene que ver esas cosas em una relación compleja de objetos, de personas, de prácticas del language, en tanto es una rearticulación de lo macro y lo micro, sino una eliminación de esse binário para ver la política como un conjunto de técnicas, categorías, objetos y subjetividades. Esta es una concepción muy material del discurso que en vez de priorizar la ‘lectura’ de los textos, lidia tanto con las condiciones de posibilidad y contingencia histórica, cuanto con la manera em que el discurso es inscripto en los corpos (MAINARDES, 2015, p. 177).

Tal abordagem tem sido muito utilizada na Sociologia das Políticas Públicas Educacionais, em uma perspectiva desconstrucionista e articulada ao contexto microsocial como ferramentas de análise para o desenvolvimento de uma autoconsciência reflexiva, buscando como diferentes teorias se relacionam e, nesse caso, com os fundamentos das teorias de Bordieu, Foucault, Althusser e Bersntein - é tecida uma analogia do processo que envolve as Políticas Públicas como um foguete - que decola, atravessa o espaço e aterrissa - podendo haver acidentes e desaparecimentos.

Para a análise proposta na presente pesquisa - nos apoiaremos no primeiro campo - **das influências** - na intenção de identificar as principais tendências e disputas existentes na área das Políticas Públicas para as Infâncias em Heliópolis (e no país), tendo a Unas e o território como agentes centrais dessa produção.

Farah (2006) assinala que - no âmbito do novo gerencialismo do Estado brasileiro - o desenvolvimento de políticas públicas com parcerias firmadas com ONGs e com o setor privado para a provisão de serviços públicos, implicou na transferência de verbas para a gestão de equipamentos ou serviços, notadamente nas áreas da educação, saúde e assistência social.

Do mesmo modo, Frey (2000) complementa que o caso brasileiro se insere na tendência neoinstitucionalista de análise das políticas públicas, por dirigir sua atenção para as instituições estatais, mas também para os próprios atores políticos. Segundo Frey (2000, p.252)

As novas redes de governança, nas quais as comunidades, as associações da sociedade e as empresas privadas desempenham papel cada vez mais decisivo, desafiam não apenas os governos e a maneira de governar, mas exigem também uma reorientação do pesquisador de políticas públicas. Visto que o processo de governança é multifacetado, a ciência deve levar em conta o concurso destas várias facetas que, por sua vez, são resultado de uma interação cada vez mais dinâmica entre elementos institucionais, processuais e os conteúdos das políticas.

Farah (2006) assinala ainda a presença de inovações nos planos da gestão e das Políticas Públicas em experiências de governos locais no Brasil, forjados na ‘omissão’ do Estado em determinadas áreas, contribuindo para produzir temas das práticas no âmbito local, como experiências diferentes, tais como o gênero, as próprias Políticas Públicas, geração de emprego e renda, gestão ambiental, racionalização de gastos e aumento da arrecadação municipal, transparência e controle da gestão pública, novos arranjos

institucionais, entre outros. A autora chama a atenção para a identificação do Estado no Brasil, com as ações do poder executivo, desviando-se dos demais poderes, sobretudo o Legislativo.

A autora define alguns campos de ação, decorrentes dessas novas Políticas: - a ampliação do campo de ação dos governos locais e a reformulação no conteúdo de Políticas Públicas; novas instituições de novas práticas; parcerias para a provisão de serviços públicos - com destaque para as ações com as ONGs; abordagem integral e de coordenação e articulação intersetorial; colaboração intergovernamental 'horizontal': os consórcios intermunicipais; as redes de atores e entidades e os temas transversais e conclui que vários desses temas estão sendo incorporados à agenda pública, porém ainda não integrados - de fato - pela ação estatal.

A intersectorialidade - como maneira de integração e diálogo em Políticas Públicas em um determinado território é uma forma utilizada pela Unas na intenção de articular e planejar ações de diferentes setores, fortalecendo a gestão social, na esfera local, não sendo suficiente apenas produzir, mas, fundamentalmente, intercambiar a dimensão social e humana como componente essencial no conjunto da reprodução social (JUNQUEIRA, 2000).

As Políticas Sociais no Brasil estão permeadas por um discurso que polariza economia e direitos e que vem se arrastando desde as conquistas que marcaram um pacto democrático para o país na CF/1988, como discurso protagonizado pelas elites do capital e, sobretudo, pelas mídias globais, confrontadas que foram pelos impactos de Políticas Sociais que contribuíram para a melhoria das condições de vida de uma parcela da população historicamente alijada dos direitos básicos. O que muitos países do mundo levaram quase um século para construir na forma de Estado de Bem-Estar Social, o Brasil deu passos importantes nas últimas duas décadas nessa direção, sem conseguir, contudo, alçar a condição de universalizá-los. A 'saída' econômica da provisão de serviços públicos via mercado, inclusive com base em experiências que não foram exitosas em outros países, se fortalece no âmbito do atual (des)governo federal, o que significa um retrocesso ainda maior na condição de direitos para a maioria da população do país.

Considerando os movimentos sociais como formas de expressão de demandas e interesses globais ou específicos, interessa-nos compreender a inserção desses movimentos no processo de produção de Políticas Públicas, com base nas dimensões de

idealização, experimentação e de interpelações desses movimentos no diálogo com os poderes públicos. É o que faremos a seguir.

2.2. Os movimentos sociais urbanos emancipatórios: carências (políticas focalizadas) versus direitos (políticas universais)

A história dos movimentos sociais não pode ser generalizada, pois tais movimentos são marcados por diferenças, sendo que em sociedades complexas e fragmentadas socialmente coexistem múltiplas formas de organização social. Nesse sentido, os movimentos sociais - em geral - lutam por transformações sociais e por processos de humanização, por uma distribuição social de poder e por novas formas de governo que reclamam por legitimidade e autonomia em relação ao Estado, pela ação coletiva de contestação e por disputas de arenas políticas que revelam condições de desigualdade, ora reclamando ações universalizantes, ora particularizantes. E é por meio da agência e da atuação coletiva que os movimentos sociais ganham competência para fazer valer a particularidade ou a universalidade dos seus interesses e buscar reconhecimentos (MELUCCI, 1999, 1989; O'DONNEL, 1986).

Chauí (1995), ao fazer um balanço do trabalho como Secretária Municipal de Cultura em São Paulo, no período de 1989-1993 (gestão Luíza Erundina), nos ajuda a compreender as relações e a interlocução com os movimentos sociais diante de suas demandas

A identificação entre o Estado e o executivo, a ausência de um legislativo confiável e o medo do judiciário, somados à ideologia do autoritarismo social e ao imaginário teológico-político levam ao desejo permanente de um Estado forte para a salvação nacional. Por seu turno, o Estado percebe a sociedade civil como inimiga e perigosa, bloqueando as iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares (CHAUÍ, 1995, p. 77).

Os movimentos sociais no Brasil, em geral, como ações coletivas que se organizam para enfrentar determinado problema, vão se constituir nas décadas de 1970 e 1980, ampliando-se nas décadas seguintes como “novos personagens que entraram em cena” (SADER, 2001), em um contexto de contradições de uma sociedade de capitalismo periférico, gerando conflitos e disputas, sem regras e padrões prévios.

São movimentos marcados por identidades político-culturais, com engajamentos de diferentes setores sociais, nos meios urbano e rural, como forma de resistência à ditadura civil-militar, contra o aumento do custo de vida e por direitos básicos como

Educação, Saúde, Segurança, Moradia, entre outros, como novos sujeitos, que se fizeram no cotidiano das práticas sociais, reivindicando autonomia em relação às instituições, inaugurando novos lugares para o exercício da política, na busca de soluções para problemas imediatos, politizando o cotidiano por meio de discussão de problemas até então naturalizados sobre as condições de vida dessas populações (SADER, 2001).

Nas décadas de 1970 a 2000 - destacam-se como suporte para os movimentos sociais - as ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), organização de um setor da Igreja Católica, as ações de movimentos populares e de oposições sindicais.

Conforme já afirmamos, por MSUE entendemos movimentos que almejam a transformação social, engendrados no meio urbano que buscam identidades coletivas, articuladas à formação de novos significados e que apresentam alternativas políticas para enfrentar ou superar as precárias condições de vida, em um contexto de contradições sociais expressas por governos neoliberais, articulados à reestruturação do Estado e da economia (DANIGNO, 2004).

Vale ressaltar que nos últimos tempos no Brasil, emergiram movimentos sociais que evocam valores ultraliberais, como alguns grupos que se organizaram, no contexto das eleições de 2018 e que já estavam organizados desde as manifestações de rua de 2013, como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Movimento Vem Pró Rua, Revoltados Online (entre outros) e que, diante da pandemia do Covid19, se fortalecem, fazem coro com os posicionamentos extremistas do governo federal, rerepresentando forças conservadoras, em nome (de novo) do combate à corrupção, da antipolítica, do antipetismo, por meio do discurso de ódio aos diferentes, fragilizando ainda mais a democracia no país, apresentando claramente feições desumanas e fascistas, ao mesmo tempo em que vão sendo construídas bases sociais e políticas, no vácuo das dificuldades das instituições, em geral, de darem respostas sociais e políticas às crises recorrentes no país.

Traços autoritários (que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira) e que (pelo menos aparentemente) estavam amortecidos, com as respostas sociais dos governos, nas últimas décadas, explodem com vigor e fúria, lembrando os riscos e limites dos sistemas representativos e de não se ter passado a história brasileira a limpo - como pontos advertidos por O'Donnell (1991a) e por Souza (2017), sendo um fenômeno observado também em outros países do mundo com grupos sociais de feições extremistas,

nacionalistas e autoritárias que ganham força (SOLANO, 2018; RODRIGUES; ARBIDE, 2006).

De outro lado, nos anos 1990 os movimentos alter ou antiglobalização destacaram-se no cenário internacional, com contextos de oportunidades, mobilizando repertórios de interesses, denunciando os impactos do neoliberalismo e das medidas socioeconômicas vigentes. As formas de comunicação que antes se resumiam a pequenos jornais, muros, faixas públicas, se alteraram com o surgimento da Internet e a criação de espaços de participação institucionalizados.

Já nos anos 2000, após o ataque ocorrido em 11 de setembro das torres gêmeas, em Wall Street (EUA), centro financeiro do mundo, os movimentos sociais, em geral, passam a negar as formas políticas tradicionais, como partidos políticos e sindicatos, na forma de movimentos marcados pela busca da justiça social, valorização da moral e da ética, com temas relacionados à vida cotidiana das pessoas, com marchas e ocupações e apoio das redes sociais, com divulgação e alcance instantâneos, contando com participação e apoio de artistas e intelectuais (GOHN, 2013). Nesse período, a descentralização dos recursos públicos e a maior democratização do país deram abertura a novos ambientes de participação social, com perspectiva propositiva e não mais exclusivamente reivindicatória. Nas palavras de Gohn (2013, p.61):

Novos e antigos atores sociais fixarão suas metas na conquista de espaços na sociedade política, especialmente nas parcerias que se abrem entre governo e sociedade civil organizada, por meio de Políticas Públicas. Portanto, ampliou-se o leque de atores sociais, assim como o campo da sociedade civil. Isso resultou num descentramento dos sujeitos históricos em ação, antes focado nas classes sociais e nos movimentos populares. Surgiram novas facetas à cidadania, como o exercício da civilidade e a responsabilidade social do cidadão como um todo.

Nesse período vale acrescentar o papel dos movimentos sociais no âmbito da América Latina que, em conjunto, passaram a organizar, em edições anuais, o Fórum Social Mundial (FSM), em contraposição e resposta ao Fórum Econômico Mundial, de Davos, na Suíça. O primeiro evento reuniu 20 mil pessoas, em 2001, em Porto Alegre (RS). Já o mais recente ocorreu em 2018, Salvador (BA) reunindo 60 mil pessoas. Com a intenção de socializar as experiências de governos democráticos e populares na região, criou condições para a incorporação dos resultados das experiências e dos debates dos eventos nas práticas de movimentos sociais e governos, na expectativa de fortalecimento de alternativas no enfrentamento e na resistência a uma etapa do sistema capitalista de

extrema concentração de riqueza, neoliberal e de financeirização, sob o lema de que um outro mundo é possível, sendo também alvo de críticas pelo caráter concentrador das decisões e, especialmente, pelo silenciamento diante de temas imprescindíveis para os rumos da democracia no mundo. Ao longo de suas edições, enfrentou críticas à sua condução e propósitos, dentro do próprio grupo participante.

Boaventura Sousa Santos - um dos organizadores do FSM desde as primeiras edições - na forma de crítica, problematiza a própria função do FSM - no processo de organização da edição de 2018, ressaltando que:

Qual seria a viabilidade e a utilidade do FSM? No momento em que estavam em risco não apenas as políticas sociais, mas a própria democracia, seria sustentável a continuidade do FSM como um simples fórum de discussão, auto impedido de tomar decisões num momento em que forças neofascistas chegavam ao poder? Essas perguntas apontavam para uma crise existencial do FSM. Essa crise atingiu o seu ponto máximo na reunião do Conselho Internacional (CI), em Montreal, em que esse órgão se recusou a tomar posição contra o impeachment da presidenta Dilma Rousseff no Brasil. Saí da reunião com a sensação de que o FSM estava numa bifurcação: ou mudava ou morria. Durante os últimos meses, pensei que morreria. Nos últimos tempos, com a dinâmica que vejo surgir na preparação do FSM de Salvador, concluí que haveria a possibilidade de mudar, adaptando-se às dramáticas condições e desafios do presente. Quais as mudanças necessárias? Na assembleia plenária de Salvador será aprovada uma nova Carta de Princípios. Nos termos dessa carta, o FSM declara-se um órgão de defesa e de aprofundamento da democracia, com competências para tomar decisões políticas sempre que a democracia estiver em perigo (SOUSA-SANTOS, 2017, p.1).

Na atualidade, no mundo e no Brasil, há uma infinidade de versões acerca das formas que foram tomando os movimentos sociais com pautas identitárias, de liberdade de expressão, contra preconceitos e por benefícios públicos (entre outras), havendo dificuldade de identificar quais movimentos sociais representam meras revoltas ou rebeliões, sem permanência temporal e adensamento político transformador.

As manifestações de rua de 2013 no Brasil, inicialmente se colocavam contra o aumento da tarifa de transporte público e, com o alcance rápido das redes sociais, foi aos poucos se transformando - meio sem rumo - em um movimento sem mediação política, como reivindicação de um setor, predominantemente de classe média, observando-se no mesmo movimento reivindicatório a disputa de setores da esquerda e de direita, com palavras de ordem contra a corrupção, ganhando centralidade os grupos conservadores.

Tal situação se alinha aos movimentos internacionais que desde 2008 manifestam a insatisfação social contra a crise econômica (com a crise financeira) e que trouxe profundas consequências sociais, como o aumento da desigualdade. Foi o caso dos levantes internacionais ocorridos na Espanha (15M, em 2011), nos EUA (Occupy Wall Street, em 2012), no México (Yo Soy 123, em 2012), a Primavera Árabe (no Oriente Médio e Norte da África, em 2010) e o Movimento Estudantil no Chile (em 2012). São movimentos que apresentam em comum o uso da Internet para a convocação das ações de rua e a não explicitação de pauta específica e que, por vezes, se modifica ao longo do movimento, em um contexto de fragmentação social e política, contrastando com estratégias de luta conhecidas, fazendo ecoar o descontentamento social pelas formas tradicionais de se fazer política, servindo para aumentar a distância existente entre representantes e representados e a inércia dos partidos políticos, e nessas lacunas, apresenta-se como palco para o fortalecimento de grupos políticos conservadores (CASTELLS, 2013).

Nessa perspectiva, destacamos, para efeito desta pesquisa, os MSUE pelo alcance de seus projetos políticos, para diferenciar de movimentos sociais urbanos conservadores.

Para fazer frente ao engodo de inspiração neoliberal da supremacia do mercado e da livre concorrência, sendo o trabalhador um empreendedor e empresário de si mesmo, alguns movimentos tomam a cena política ocupando espaços públicos, ao mesmo tempo em que se busca compreender as contradições inerentes ao cotidiano e as práticas relacionais, podendo ganhar condições de ação coletiva ressignificada, mesmo que pontuais, tensionando os espaços públicos e as instituições, com a finalidade da melhoria da condição de vida dos sujeitos de uma determinada localidade ou setor social (LACLAU, 1996).

Essa forma de sociabilidade apresenta continuamente a relação entre objetividade (luta por melhoria das condições materiais de vida) e subjetividade (por meio de práticas humanistas e humanizantes, solidárias, de cuidados, de preocupação com os diferentes sujeitos e a convivência coletiva) aliados ao enraizamento local, a processos de articulação política e de formação cultural crítica como ações que partem do conhecimento local, produzem novos repertórios e ampliam a visão do mundo dos participantes, como forma de enfrentamento dos valores dominantes da violência que as populações que moram em regiões periféricas nas grandes cidades enfrentam no dia a dia.

Tais estratégias colocam em xeque as maneiras de representação política tradicionais como os partidos políticos e a forma de produção de Políticas Públicas, por uma relação construída na relação com o Estado e governos, por meio de apresentação de proposições (que se deseja transformar em direito) ao invés de se limitar ao mero plano da reivindicação. Esses movimentos apresentam temas importantes que, por vezes se entrelaçam, se colocam na condição de pensar criticamente um outro tipo de sociedade e compartilham entre si uma cultura de movimento como campo de ação que permanece, para além de seus atores e se definem: i) pelo conflito - que protagoniza a luta pelos mesmos recursos; ii) pela solidariedade - a partilha de uma identidade coletiva e o desejo de reconhecer e de ser reconhecido como parte de uma mesma unidade social; iii) pelo rompimento - como forma de demarcação dos limites do sistema/organismo de poder (MELUCCI, 1999).

Assim, se observa um deslocamento das relações entre os sujeitos/destinatários das Políticas Públicas e aqueles que as definem, como relações que vão se tornando mais horizontais, ao contrário das relações comuns verticalizadas entre os representantes do Estado, governos e os destinatários dessas Políticas. Podemos destacar no cenário político atual os grandes movimentos sociais emancipatórios como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - no campo e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) nas cidades.

E é nesse cenário polarizado de carências *versus* direitos que os movimentos sociais urbanos emancipatórios reivindicam, transitam, propõem e se destacam pelas suas características históricas, relacionais e de partilha comum (THOMPSON, 1997) na mira da construção possível de uma outra hegemonia capaz de produzir novas alternativas políticas e transformações sociais estruturais. Tais movimentos sociais influenciam, ao mesmo tempo que sofrem influências nas relações com os poderes públicos, ocupam espaços políticos e alargam as possibilidades de atuação na esfera pública - na defesa de suas causas - sendo necessário entender esse processo.

2.3. A *advocacy* nas Políticas Públicas

Trata-se de um termo ainda sem tradução para a língua portuguesa e que se define por um conjunto de ações - no âmbito de governos de democracia deliberativa - e de uma sociedade pluralista que privilegiam a participação social, como processo organizado e informado que atua na promoção e na defesa de uma causa de interesse público, no

sentido de influenciar a elaboração e a concretização de leis e de Políticas Públicas, ou ainda no sentido de provocar mudanças. Isso envolve a organização de grupos que mobilizam a população, atuam com pressão no diálogo com os poderes públicos e servem também como formadores de opinião, atuando na forma de controle, na cobrança de Políticas Públicas e demais ações coordenadas, com foco na tomada de decisões conjuntas, incidindo sobre a qualidade dos serviços públicos e auxiliando nos processos de transparência, integridade e produção conjunta e colaborativa de soluções (BRELÁZ, 2007).

As lutas desses movimentos se definem pelo engajamento, fazem uso do poder e do *status* dos grupos demandatários para efetivar a comunicação e conquistar os objetivos pretendidos. Iniciou-se com o desenvolvimento acelerado do Terceiro Setor para atender as ações de interesse público - considerando o primeiro setor, o governo e o segundo - as empresas privadas. No âmbito do Terceiro Setor estão as Organizações Não Governamentais/ ONGs e as Organizações Sociais, em geral, com presença significativa em países de histórica construção de direitos sociais e no Brasil, a partir da criação da Parceria para o Governo Aberto, criada pela Organização das Nações Unidas, em 2011, sob a liderança do Brasil e dos Estados Unidos, na intenção de fugir das imposições de modelos *Top Down* de Políticas Públicas, buscou-se incentivar governos e sociedade (sociedade civil) a desenharem juntos ações setoriais ou multisetoriais, locais e territoriais, com estratégias de convencimento. No Brasil, os estudos a esse respeito são poucos, pela fase de aprendizagem desse tipo de atuação na esfera pública (FERNANDES, 1994).

Importante destacar que a *advocacy* insere-se nas possibilidades de ações de controle social das Políticas Públicas, associada à ideia de participação popular no acompanhamento e no controle da administração pública e está previsto na CF/1988, reafirmado em leis específicas como a Lei Orgânica da Saúde (LOS); a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Estatuto das Cidades e o Fundo de Manutenção e Valorização da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outras.

Por ser um conceito polissêmico, o controle social adquire diferentes contornos, a depender da tendência de pensamento que o utiliza e deriva da ampliação da esfera pública e do reconhecimento de que o espaço público não se esgota no poder estatal, sendo imprescindível o acesso à informação (SILVA; CANÇADO; SANTOS, 2016).

Do ponto de vista do entendimento do ciclo de Políticas Públicas, o controle social tanto poder ser realizado na etapa de definição das Políticas a serem implementadas, quanto na etapa de fiscalização, monitoramento e de avaliação das condições, alcance e impactos de sua implementação.

Brélaz (2007) apresenta pontos positivos e negativos nessas práticas que empreendem discursos sobre soluções de problemas e temas de interesse da população na esfera pública e que atuam no processo de definição de agenda e nas práticas de governança, no âmbito das organizações públicas. Os aspectos positivos referem-se à apresentação de novas e melhores soluções para diferentes problemas com resultados mais justos e produção de consensos, ao proteger os grupos mais fragilizados da sociedade e ao fomentar o debate público diluindo os interesses individuais. Como aspectos negativos apresenta a possibilidade de haver cooptação das partes fragilizadas e de manipulação de informações por meio de ‘lobbies’, ao mesmo tempo que apresenta críticas ao processo deliberativo quando há o predomínio de grupos fortes e organizados, além da possibilidade de inibição de setores menos organizados e com dificuldade de expressão.

A autora apresenta as formas de atuação e de evolução das organizações da sociedade civil em quatro gerações: i) com foco no alívio de serviços para suprir deficiências imediatas (alimentação, saúde etc.); ii) pela geração de estratégias de desenvolvimento comunitário local para suprir as necessidades; iii) na forma de estratégia ampliada com foco na produção de Políticas Públicas com resultados que influenciam o desenvolvimento local de forma sustentável e que podem influenciar ações em outros níveis (nacional e global); iv) com organizações sociais movidas por ideologia e visão de ‘um mundo melhor’, com o desenvolvimento de massa crítica por meio de iniciativas que apoiam essa mesma visão de mundo.

A Unas e o BE em Heliópolis - focos da presente pesquisa - perpassam as quatro gerações de evolução da *advocacy* apresentadas por Brélaz, surgindo como movimento social na luta pela necessidade básica de moradia de uma população que foi trazida de seu local de origem e, aos poucos, de forma organizada e situada, vão construindo alternativas políticas de desenvolvimento territorial e comunitário, que passam a influenciar Políticas Públicas em diferentes áreas, ao mesmo tempo em que se ancoram

em uma perspectiva ideológica de um mundo com direitos, mais humano e de justiça social e que ocorre sobretudo pela articulação em território.

A Unas (e também o Bairro Educador por meio de seus agentes) assume - do ponto de vista teórico - o Modelo de Coalizão de Defesa (MCD) - com atores externos à Unas e que contribuíram e contribuem com a visibilidade, o reconhecimento, a expertise e o apoio para os enfrentamentos e resistências políticos, assim como o aprimoramento das ações socioeducativas desenvolvidas no território. De acordo com Sabatier (1988, 1987), o MCD implica num arco de alianças, capaz de suportar os programas e as políticas públicas, na sociedade e nos governos, atraindo mobilizações e ampliando apoiadores para suas causas e, por consequência, abrem relevantes espaços de debate e de aprendizado sobre as políticas públicas, de modo a antecipar mudanças e a corrigir erros (VICENTE, 2014).

Podemos sintetizar essa dimensão política de *advocacy* da Unas e do BE em Heliópolis em uma frase que se observa cotidianamente na expressão dos sujeitos daquele território e que está presente nas Caminhadas da Paz - contra as violências - e como ação organizada anualmente pela Unas e pelos participantes do Bairro Educador, que mobilizam a opinião pública com um tema de interesse amplo, apresentando impacto positivo na sociedade como um todo, há mais de duas décadas, após o brutal assassinato de uma estudante da EMEF Pres. Campos Salles à frente da escola: “A PAZ É DE TODOS OU NÃO É DE NINGUÉM.”

O diálogo entre Políticas Públicas e movimentos sociais torna-se imprescindível no atual estágio de democracia brasileira (que se encontra sob risco) - no que se refere especialmente ao processo de definição e de produção de Políticas Públicas - considerando o papel dos MSUE e as influências nas Políticas Públicas para as Infâncias.

III. O CASO DA UNAS E O BAIRRO EDUCADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S) NA REGIÃO

*“Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela”.*

(Vinícius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

O Capítulo objetiva apresentar um olhar sobre a trajetória de lutas e conquistas sociais e educacionais da Unas na região, a relação com os poderes públicos e acentua o surgimento da estratégia colaborativa em rede do Bairro Educador, ressaltando o papel de *advocacy* da Unas na defesa dos direitos humanos em geral, sobretudo os direitos da(s) infância(s) - em que os ‘sujeitos feito desiguais’ atuam na produção de Políticas Públicas.

Heliópolis, bairro localizado na região Sul do município de São Paulo, situa-se na Subprefeitura Regional do Ipiranga, subdistrito de Sacomã, com uma população aproximada de 250 mil habitantes e uma alta densidade demográfica é servido por transporte coletivo, com estações de metrô (Sacomã e Tamanduateí) e o Monotrilho 18 - Bronze Tamanduateí. É uma das sete comunidades da Prefeitura Regional do Ipiranga, considerada a maior comunidade de São Paulo e a segunda do país, numa extensão de um milhão de m², tem uma população de cerca de 180 mil habitantes (sendo 39% da população do território da Subprefeitura), com 18 mil imóveis e 3.000 estabelecimentos comerciais (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017).

A população local, nos 15 anos seguintes à ocupação inicial, aumentou o número de habitantes em quase vinte vezes, com o crescimento maior observado na década de 1990, segundo informações de Cleide Alves, atual presidenta da Unas, sendo a luta pela

propriedade dos imóveis ainda uma reivindicação junto à Companhia de Habitação de São Paulo (Cohab, que adquiriu a área em 1987, por pressão dos moradores e da Unas, num contexto de grilagem e de cobranças irregulares e violentas por disputa de terra (GLOBO EM AÇÃO, 2013).



Figura 1 - Casas da Favela de Heliópolis na Zona Sul de SP.

Fonte: Disponível em:
https://br.images.search.yahoo.com/search/images?p=foto+favela+heliopolis&fr=mcafee&imgurl=https%3A%2F%2Flive.staticflickr.com%2F2585%2F3885398348_38983052cd_b.jpg#id=10&iurl=http%3A%2F%2Ff.i.uol.com.br%2Ffolha%2Fcotidiano%2Fimagens%2F12134538.jpeg&action=click

Em breve sondagem acerca de pesquisas acadêmicas produzidas nos últimos dez anos sobre Heliópolis, no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) - realizada em maio de 2020 - observamos ser um território que estimula pesquisas em diferentes áreas, com destaque para as áreas de Arquitetura e Urbanismo; de Educação e Psicologia, seguido de Economia/Administração - o que indica estudos em áreas que se entrelaçam no campo dos direitos básicos.

Na área de Arquitetura e Urbanismo:

- MOREIRA, Felipe de F. Heliópolis e as estratégias de enfrentamento da cidade real (Arquitetura/Urbanismo - USP) - Dissertação 2017.

- CASTILHO, Juliana Vargas. A favelização do espaço urbano em SP: estudo de caso – Heliópolis e Paraisópolis (Arquitetura/Urbanismo - USP) - Dissertação/2013.
- SOUZA, Vanessa P. Heliópolis/SP: as intervenções públicas e as transformações na forma urbana da favela (Arquitetura/Urbanismo/ USP) - Dissertação/2012.
- SOARES, Claudia Cruz. Práticas educativas na paisagem (Arquitetura/Urbanismo - USP) - Dissertação/2010.

Na área da Educação:

- MESQUITA, Delma Lúcia. O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência na Emef Pres. Campos Salles (Educação - USP) - Tese/2018.
- CAETANO, Camila Arelaro. A arte na construção de um Bairro Educador: uma inspiração freiriana na cidade de São Paulo (Sup. e Currículo - PUC/SP) - Dissertação/2015.
- DE SANTIS, Marília. De favela a Bairro Educador: protagonismo comunitário em Heliópolis (Educação - Uninove) - Dissertação/2014.
- COCCO, Cecília Ap. São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores (Sup. e Currículo - PUC - SP) - Tese/2012.

Na área da Psicologia:

- PURIN, Glauca Tais. Rádio Comunitária e potência de ação coletiva: uma análise da perspectiva do radialista na Rádio Comunitária Heliópolis FM (Psicologia Social - PUC - SP) - Dissertação/2015.
- MARTINS, Ana P. A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não formal: a percepção de dois profissionais (Psicologia da Educação - PUC - SP) - Dissertação/2014.

Na área de Administração de Empresas/ Economia:

- NORONHA, MultipliCidades da favela (Adm. Empresas - FGV) - Tese/2017.
- SIMI, Caio Tadeu. Influências da democracia e da escolaridade no PIB *percapita*: estudo em painel dialogando com as metodologias contemporâneas (Economia da Mundialização e do Desenvolvimento - PUC - SP) - Dissertação/2015.

Os estudos produzidos sobre Heliópolis nos últimos anos ressaltam os aspectos do ineditismo das ações sociais, engendrados por meio de lutas, resistências e conquistas dos movimentos locais para fazer valer direitos básicos da população, de forma criativa, com protagonismo e autonomia. A presente pesquisa se agrega aos demais estudos, na

condição de pesquisa participante e da cumplicidade contra a desigualdade social, causa primeira das condições de subalternidade e de desumanização as quais estão submetidas populações como a de Heliópolis.

3.1. Unas: uma trajetória de lutas e conquistas democráticas (sociais e educacionais)

A União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) é uma entidade sem fins lucrativos e declarada de utilidade pública. Criada em 1978 como Comissão de Moradores de Heliópolis e formalizada oficialmente em 1984, teve como causa inicial a luta por moradia e pela posse da terra e, aos poucos, foi assumindo ações em diferentes áreas visando promover a cidadania e melhorar a qualidade de vida dos moradores locais: na educação, na assistência, social, no esporte, no campo dos direitos humanos, do empreendedorismo, da juventude e dos Movimentos de Base (Movimentos de Mulheres, Movimento LGBTI +; Movimento Sem Teto; Movimento da Juventude; Movimento Negro; Movimento Fé e Política e Movimento Sou da Paz - responsável pela articulação dos demais Movimentos para a organização da anual Caminhada da Paz).

A Unas tem como missão “contribuir para transformar Heliópolis e região em um Bairro Educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral da comunidade” (UNAS, 2020a, p.1). Dessa forma se assume como uma instituição que:

Em nosso trabalho, acreditamos na pessoa como sujeito de direitos independentemente da idade, fortalecendo sua autonomia para a efetivação da cidadania, procurando quebrar as paredes invisíveis que separam as periferias dos outros bairros da cidade. Para tal efeito buscamos parcerias com o poder público, a iniciativa privada e organizações sociais, garantindo o suporte à Implementação de projetos, programas e serviços de forma abrangente nas áreas de educação, cultura, assistência social, esporte, juventude, empreendedorismo, direitos humanos e movimentos de base. Com isso, impactamos cerca de 10 mil pessoas diretamente por mês, por meio de 51 projetos sociais. Nosso trabalho é legítimo e atende de fato as necessidades da população de Heliópolis e Região, pois temos em nossa história e em nossa estrutura atual lideranças e pessoas que vivem aqui e entendem a fundo o que é preciso desenvolver (UNAS, 2020a, p.1).

Destaca-se também o seu objetivo de “contribuir para a organização dos moradores por meio da mobilização social e ações de parceria, visando à melhoria da qualidade de vida, a superação da pobreza e miséria, promovendo a cidadania e a inclusão social” (UNAS, 2020a, p.1). Trata-se de um movimento social que alçou a condição de Organização Não Governamental (ONG) e agigantou-se, tendo a responsabilidade atual (em 2020) pelo contrato de 720 trabalhadores que desenvolvem ações profissionais em 51 serviços e projetos socioeducativos na região (UNAS INSTITUCIONAL-HELIÓPOLIS E REGIÃO, 2020a).

Em janeiro de 1990 a Unas oficializa-se como ONG e passa a atuar em diálogo com os poderes públicos, por meio de convênios e de parcerias institucionais. As ONGs no país organizam-se a partir dos anos 1970, como parte de agências internacionais - na forma de assessorias - denunciando violências com relação aos direitos humanos e às desigualdades. Já na década de 1990, apresentam a característica que a Unas passa a assumir, de parceira com órgãos públicos visando garantir os direitos básicos da população (GOHN, 1998).

Importante considerar o processo de alguns movimentos sociais que se transformaram em ONGs (na forma de institucionalização) e que buscam integrar e não perder as características iniciais de movimento social, mantendo suas identidades, como forma de resistência na relação com os poderes públicos em um contexto de capitalismo desenvolvido, de descentralização das Políticas Públicas de âmbito federal ou estadual (a partir da década de 1990) e de retraimento do papel do Estado na área social, cenário que passou a se apresentar na luta organizada dos setores populares por meio de ONGs e de Organizações do Terceiro Setor - OTS (MONTAÑO, 2010).

Heliópolis - na atualidade - tem aspectos de uma mini cidade, com comércio legal e informal, mercado imobiliário, equipamentos socioeducacionais e culturais públicos e conveniados, com grande fluxo populacional (os adensamentos populacionais urbanos com mais de 50 habitações, instalados em área pública ou privada, com autoconstruções, denominam-se favelas, chamadas popularmente de “comunidades”, que em geral, localizam-se em regiões sem infraestrutura urbana (MARICATO, 2001).

Nos últimos anos, a Unas é avaliada e reconhecida pela qualidade da sua atuação socioeducativa, o que representa o recebimento de menções e prêmios de diferentes instituições, com destaque nos últimos anos para os prêmios: Prêmio Betinho de

Democracia e Cidadania (2019, 2016, 2002); Prêmio Melhor ONG do Brasil – Prêmio Revista Época (2017); Prêmio Milton Santos - Câmara Municipal de São Paulo (2018); Menção Honrosa Itaú Unicef; Prêmio ADVB - Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing - pelo Projeto “Parceiros da Criança”; Prêmio APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte) e Asas pela Rádio Comunitária de Heliópolis; IX Prêmio de Biblioteconomia Paulista “Laura Russo”, Prêmio Contando Heliópolis e Prêmio Pontinho de Cultura, pela Biblioteca Comunitária de Heliópolis; Prêmio de Cultura e Saúde e Prêmio FIES - Fundo Itaú de Excelência Social e ainda o Prêmio Economia Criativa.

Na sequência, listamos os atuais 51 serviços e projetos de responsabilidade da Unas e que são organizados nas áreas de: **Educação:** 17 Centros de Educação Infantil/CEI) CEI Mina; CEI Aparecida das Graças Roseira (Cidinha); CEI Simone Agnaldo Ferreira; CEI Padre Pedro Ballint; CEI Paulo Freire; CEI Margarida Maria Alves; CEI Girassol ; CEI Josefa Julia; CEI Minervino Rodrigues Ferreira; CEI Leonarda Soares Alves; CEI Frei Sergio Calixto Val Verde; CEI Clímax I; CEI Eurídice Ferreira de Melo; CEI Patativa do Assaré; CEI Vereador Francisco Batista; CEI Cardeal Motta; CEI Sítio Caraguatá; Movimento de Alfabetização (Mova):14 salas; Cursinho Preparatório à Escola Técnica Estadual Heliópolis; Diálogos com a Infância (Formação profissional de educadores); **Cultura:** Biblioteca Comunitária; Telecentro e Rádio Comunitária; **Assistência Social:** Serviço de Assistência Social às Famílias (SASF) Chico Mendes; SPVV (Serviço de Proteção à Criança e Adolescente Vítima de Abuso Sexual) Curumins do Brasil; Centro Dia do Idoso Nelson Mandela; Núcleo de Proteção Social e Apoio Psicológico (NPJ); Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE-MA) - 3: Sacomã; Parque Bristol e Centro; Assistência Jurídica; 11 Centros da Criança e Adolescente (CCA) - atendimento de crianças e adolescentes no contra turno escolar: CCA Mina; CCA Lagoa; CCA Pam; CCA Parceiros; CCA 120; CCA Heliópolis; CCA Imperador; CCA Plácido Filho; CCA Georgina Maria do Carmo; CCA Izaura Maria da Conceição; CCA Aziz Ab Saber; **Esporte:** Quadra Poliesportiva e Ponto de Cultura; Futsal; Esporte direito da criança; **Juventude:** Projeto Compartilhando (prevenção de drogas e álcool); Violência aqui não entra não; Tecnologias/ 2 Telecentros (Lagoa e Mina); Festival Helipa (Festival anual de música); **Empreendedorismo:** Facebook na comunidade; Costurando com arte; Coopersol – rede de Economia Solidária; Oficina de Sorvete “OSH”; Coletivo Heliópolis (formação para o trabalho); um polo da Fab Lab – vinculado ao Programa Fab Lab Libre do município de São Paulo - (laboratórios públicos de fabricação: o maior do mundo, inspirado na “Cultura Maker” (Faça Você Mesmo) com

cursos e oficinas como a modelagem em 3D e fabricação de projetos); **Direitos Humanos**: Caminhadas da Paz (Anual); Centro de Defesa e Convivência da Mulher; Centro de Cidadania LGBTI+ Zona Sul; Movimentação (formação e lideranças sociais); Arrumando a casa (crédito financeiro para reforma de casas); Observatório Heliópolis De Olho Na Quebrada; 51 HIV- Heliópolis Investindo na Vida; **Movimentos de Base**: Movimento de Mulheres Heliópolis e região; Movimento LGBTI+: o grito da diversidade; Movimento negro de Heliópolis e região; Movimento Juventude Fala Jovem; Movimento Fé e Política; Movimento dos Sem Teto Heliópolis e região; Movimento Sol da Paz.

A seguir, imagens da Unas, do território e de alguns projetos socioeducativos:



Figura 2 - Sede da Unas e do entorno.
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)





Figuras 3 e 4 - Projeto Habitacional “Redondinhos”

Fonte: OTHAKE, Ruy. **Arquitetura para Pessoas**. Fotografias Cristiano Mascaro. São Paulo: APC - Associação do Patronato Contemporâneo, 2016. (Capa e pg 44).



Figura 5 - **Educação** (Centro de Educação Infantil/CEI)

Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)



Figura 6 - **Cultura** (Biblioteca Comunitária - CEU Heliópolis Arlete Persoli)
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)



Figura 7 - **Assistência Social** (Centros da Criança e Adolescente/ CCA)
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)



Figura 8 - **Esporte** (Projeto Futsal)
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)



Figura 9 - **Empreendedorismo** (Projeto ‘Costurando com arte’)
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)



Figura 10 - **Direitos Humanos** (Caminhada da Paz)
Fonte: sítio da Unas (www.unas.or.br)

As imagens de Heliópolis estão continuamente presentes nas mídias e também há um incentivo para a produção local de vídeos e documentários que registram a história e a trajetória da Unas e do Bairro Educador - adensando a memória local - entre eles:

- TV Cultura. “Estrada das Lágrimas 1400” - (Disponível em: <https://www.unas.org.br/heliopolis>)
- FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA/PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. “Heliópolis Bairro Educador” -(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFZmtO7Z2Y0>)
- TV Cultura “Assim que é Heliópolis - Parte I” - (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xJZQ9nUZud4>)

- TV Cultura “Assim que é Heliópolis – Parte II” - (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jqtj1DSFd_I)

- Unas Institucional Heliópolis e região, 2020b - (Disponível em: <https://www.unas.org.br/sobre-nos>)

- Projeto Memórias de Heliópolis - 12 (entrevistas individuais com Cleide, Genésia, João Miranda, Geraldo, João Prefeito, Gero, Reginaldo, Tom, Marizeti, Zoraide, Maria José e Libeira) - (Disponível em: <https://www.unas.org.br/memorias>)

O Projeto ‘Memórias de Heliópolis’ - de acesso online (<https://www.youtube.com/channel/UC4VzJCmt2zUtj23tZZMAbGA>) - envolve depoimentos orais de moradores locais, busca resgatar as memórias de resistência dos moradores desde o processo de ocupação de Heliópolis, com os alojamentos iniciais e a atuação dos grileiros na região que - no dizer de Genésia Maria da Silva - “eles tinham o poder das armas e a população tinha o poder da união e da solidariedade”, daí o nome “União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências” - esclarecendo sobre a exigência dos poderes públicos para que fossem reconhecidos pelos órgãos governamentais como uma entidade social (UNAS, 2016).

A Unas administra atualmente uma ONG com ações e serviços em diferentes áreas socioeducativas - abrangendo o atendimento de 46 mil pessoas diretamente - mantém-se por meio da parceria com os poderes públicos - predominantemente na esfera municipal e com doações e se apresenta como um empreendimento vigoroso, contando com mais de 800 funcionários e um orçamento que tem como receita 93% proveniente de recursos do poder público, 6% do setor privado (de empresas e instituições) e 1% de doações (UNAS, 2018).

Sobre os atores/atrizes locais que se destacam em Heliópolis, todos se lembram de Genésia como uma personagem ímpar nas lutas da Unas e de Heliópolis. Os relatos dos moradores locais e militantes da Unas, em conversas informais, dão conta do crédito a ela pela garra e a coragem de iniciar a organização das mulheres no enfrentamento com os grileiros violentos que existiam na favela de Heliópolis. Exigiam o pagamento de aluguel nos barracos existentes e não admitiam a construção de novas unidades habitacionais e a entrada de pessoas que pudessem tirar deles a possibilidade de aferição de cobrança pela moradia nos barracos. Essa resistência das mulheres significava ‘convocar’ os homens/maridos e filhos para a construção dos novos barracos no período

da noite, para que na manhã seguinte (estando os novos barracos habitados por mulheres e crianças) os grileiros não poderiam derrubá-los. Um episódio importante, e que demonstra a garra e a firmeza da união dos moradores de Heliópolis, foi em 1993, quando houve ordem judicial e tentativa de despejo e remoção das famílias ali abrigadas, com forte aparato policial. Os moradores cercaram os barracos e enfrentaram a polícia com paus e pedras, houve a prisão de lideranças do Movimento. Após esse enfrentamento, houve a notícia da revogação da ordem de despejo e os moradores mantiveram-se no local.

O marido de Genésia - João Miranda - de início, não aprovava a ideia de atuação política da mulher, que era ameaçada constantemente de morte (pelos grileiros) e de prisão (pela polícia). Aos poucos, João Miranda foi se tornando também uma liderança local. A casa de Genésia sempre foi habitada por parentes e amigos que tinham naquele ambiente apoio e acolhimento (UNAS, 1993).

Outras Genésia existem em Heliópolis. Um conjunto de mulheres levantou-se e começou a '*ranger os dentes*' (no dizer de Santos, 1996) - trazendo os homens/maridos, filhos, irmãos, que vieram depois - o que contribuiu para amearhar, nas lutas de Heliópolis, uma perspectiva forte de gênero, coletiva e posteriormente, intergeracional, pois muitas crianças e adolescentes atendidas nos serviços e projetos socioeducativos passaram a fazer parte do quadro de funcionários da Unas, pelo estímulo à qualificação profissional, ao compromisso e ao engajamento social.

A luta das mulheres na periferia transpassa (intersecciona) várias lutas, pela sobrevivência, pelo protagonismo na educação e cuidados com os filhos, como trabalhadoras, como seres assujeitados socialmente e pelos homens, em geral, e buscam continuamente suas identidades. As lutas sociais contribuem para isso, com o engajamento e o empoderamento social construídos por meio das aprendizagens coletivas, como formas importantes de resistência (COLETIVO NÓS, MULHERES DA PERIFERIA, 2016).

Também presente na área da Saúde a Unas para o aprimoramento dos serviços existentes e pela criação de novos serviços, como foi o caso da Unidade Básica de Saúde (UBS) Sacomã, inaugurada em novembro de 2019, fruto de reivindicação da população desde 2015, com a promessa do Secretário Municipal de Saúde de ampliação do espaço para a instalação de mais uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA). A região conta

com um Hospital público (Complexo Hospitalar de Heliópolis), inaugurado em 1969, com 330 leitos e capacidade para 12 mil atendimentos mensais e que, atualmente, devido ao número de casos de Covid 19 foi instalado também no local um Hospital de Campanha (o segundo no município, com capacidade para 200 leitos, sendo 24 de Unidade de Terapia Intensiva). Na área dos esportes, as Corridas e Caminhadas de Heliópolis - que está na 14ª edição - são eventos esportivos que reúnem centenas de corredores e que, nas palavras de Cleide Alves, presidenta da Unas, “essa corrida é muito importante para nós, é o momento de abraçamos nossa comunidade e mostrar para todo mundo o quanto a favela de Heliópolis é acolhedora, que aqui tem muita coisa boa acontecendo e que a gente faz parte da cidade” (UNAS, 2020, p.1). Materiais audiovisuais estão disponíveis no sítio da Unas para ser acessados o conteúdo das ações da entidade, dando visibilidade ao que acontece naquele território.

O município de São Paulo deu um passo significativo na direção da concretização do direito à cidade pela população, com as recentes possibilidades de participação social prevista na definição da Política de Desenvolvimento Urbano, por meio do Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo (PDE) - previsto no Estatuto das Cidades - Lei Municipal n. 16.050/2014 (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2014) - que orienta o desenvolvimento da cidade até o ano de 2030. Contudo, esse avanço, eu depende de tempo para sua concretização, não trouxe mudanças significativas que viessem afetar os ganhos de capital, agigantados com a especulação imobiliária e com os processos de verticalização das cidades, amontoadas em prédios condominiais que servem para segregar e deixar à margem a maioria da população - que já é excluída da maioria dos bens e serviços públicos.

Importante destacar uma das maiores conquistas dos moradores de Heliópolis e da Unas - como Política Pública - em 2015 foi o Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis Arlete Persoli (em homenagem à, então, diretora do Centro de Convivência, falecida no mesmo ano). O Centro de Convivência antecedeu a instalação do CEU Heliópolis, que foi uma resposta aos moradores e aos movimentos sociais da região - fruto de ação em parceria com a equipe do arquiteto Ruy Othake.

Segundo relatos informais, em Heliópolis, ele teria afirmado (em certa ocasião na forma de entrevista) que as favelas no Brasil eram feias. As lideranças comunitárias de Heliópolis o desafiaram a vir à região e ajudar a mudar a feiura da favela e ele aceitou. Com sua equipe e materiais iniciou-se um processo de diálogo e de construção coletiva

do ambiente das casas de Heliópolis e depois, a construção coletiva do projeto arquitetônico do CEU Heliópolis, o único de São Paulo com arquitetura e gestão diferenciada dos demais do município e que vem contando com o reconhecimento pelos poderes públicos quanto à legitimidade das equipes gestoras que têm protagonismo e liderança, juntamente com a Unas, na concretização do Bairro Educador.

O Projeto Político Pedagógico do CEU Heliópolis Arlete Persoli (CEU HELIÓPOLIS, 2000, p. 64) - acentua que:

É por isso que todos os espaços possuem potencial educativo (não apenas a escola, apesar de ela ser extremamente importante) e, portanto, toda a sociedade é responsável pelos processos de formação. Mas para que serve a escola, então? Se ela não é mais a única morada do conhecimento, ela deve se tornar o espaço que congrega diferentes saberes com vistas ao desenvolvimento local. Isto é, contribuir para a garantia dos direitos fundamentais, pois o processo de conhecer deve levar a um processo de mobilização e organização dos grupos historicamente oprimidos, para que eles se apropriem de seu próprio processo, engajando-os na problematização e desnaturalização permanente da realidade e das possibilidades de sua transformação. Tanto a escola, quanto a comunidade são, então, espaços educativos, que se retroalimentam, sendo responsabilidade de toda a sociedade. (ANEXO II)

Criados na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004) e ampliados nas gestões que se seguiram, os CEUs foram concebidos como equipamentos socioeducativos inspirados no Projeto das Escolas Parque, de autoria de Anísio Teixeira, na década de 1940, localizados em regiões periféricas da cidade, foram concebidos como espaços de convivência urbana e de ser um diferencial na vida da população moradora em periferia, como forma de democratização de acesso aos bens e serviços socioculturais em áreas periféricas – uma maquinaria de igualdade sociocultural. Articula ações de educação (com creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental), cultura, esportes, lazer e tecnologias e permanece aberto diariamente das 7h00 às 23h00 e aos fins de semana (SOUZA, 2017).

O modelo dos CEUs em São Paulo serviu para inspirar projetos semelhantes em outros municípios (São Bernardo do Campo e Guarulhos e projeto semelhante do governo federal: “Centro de Artes e Esportes Unificado”) e o projeto em São Paulo passou por pelo menos três processos: o projeto original na gestão da prefeita Marta Suplicy tinha estrutura pré-fabricada e de fácil deslocamento, sendo 21 unidades inauguradas nessa gestão. A segunda mudança ocorreu na gestão de Gilberto Kassab (2007-2012) com outro projeto arquitetônico, uma vez que a gestão anterior, do Prefeito José Serra (2005-2006)

cancelou a construção de 24 estruturas em fase de planejamento. A terceira mudança ocorreu na gestão do Prefeito Fernando Haddad (2013-2016) que previu a construção de 20 unidades, mas devido à prioridade de projetos de indução do governo federal (Plano de Ações Articuladas/PAR), só conseguiu entregar uma unidade, em 2015, o CEU Heliópolis. No contexto da criação dos CEUS, outros foram instalados na região (com o projeto arquitetônico diferente do CEU Heliópolis): CEU Meninos e CEU Parque Bristol. O município de São Paulo conta atualmente com 46 unidades de CEUS e 12 unidades em obras que estão paralisadas (SME - Portal Institucional, 2020).

O projeto arquitetônico de Ruy Othake para o CEU Heliópolis considerou a existência de dois terrenos abandonados, separados por uma rua, com duas escolas. A rua foi suprimida e os terrenos unificados, com uma área transformada em grande parque, com equipamentos culturais e edifícios educacionais sem muros, com circulação livre. Todo esse processo contou com a participação da comunidade local, desde a intervenção sobre as cores que seriam utilizadas nos edifícios - que refletissem a solidariedade local - sendo construída uma relação de parceria entre arquitetos e lideranças comunitárias que permanece até os dias atuais. A participação da população organizada também se fez presente, quando da elaboração do projeto habitacional do entorno (os “Redondinhos”), em número de 19, aprovado pela Secretaria Municipal de Habitação (Sehab) de São Paulo (OTHAKE, 2016).

No caso dos ‘Redondinhos’ - no dizer de Othake (2019) - ele se viu diante de uma arquitetura real e do desafio de viabilizar uma construção coletiva com os moradores e lideranças locais, integrando saberes e projetos para a população de baixa renda, com dignidade, enfrentando interesses hegemônicos de grandes empreiteiras e definindo a função do arquiteto e urbanista social. Por suas palavras: “o arquiteto social tem que assumir duas atitudes: como técnico e como cidadão. É fundamental conversar com a comunidade, sentir o que os moradores pensam, não se fechar em um escritório para projetar de forma isolada”

Aos finais de semana a dimensão cultural se fortalece em Heliópolis, e o CEU Heliópolis Arlete Persoli, com a atuação conjunta da Unas, chega a receber mais de mil usuários para as atividades de educação, esporte, cultura e lazer. São frequentes os Festivais de música promovidos pelo CEU Heliópolis e pela Unas, assim como acontecem os clássicos bailes funk (presentes na maior parte das comunidades do país), organizados de forma autônoma, como manifestações culturais locais autogeridas por

jovens moradores de Heliópolis. Inúmeras atividades socioculturais são planejadas - em geral - de forma coletiva e envolvem crianças e jovens em atividades como grafite, arte, dança de rua etc.



Figura 11 – CEU Heliópolis Arlete Persoli (imagem central)

Fonte: SME Portal Institucional - publicado em 24/04/2019 (disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ceu-heliopolis-comemora-4-anos/>)

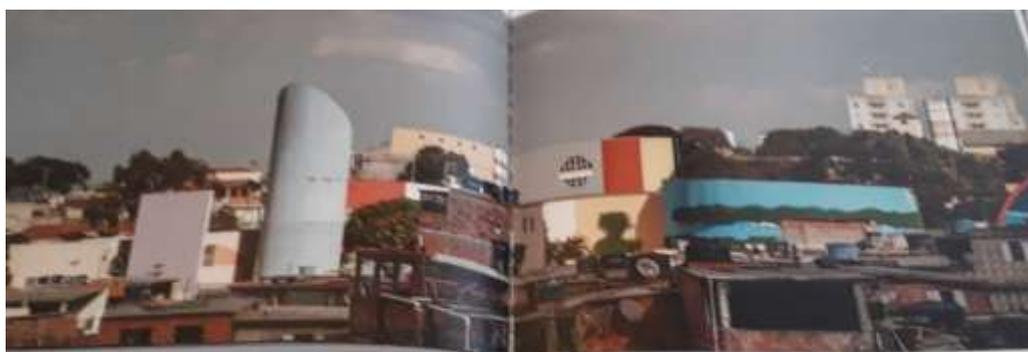


Figura 12 – CEU Heliópolis Arlete Persoli (imagem dos fundos)

Fonte: OTHAKE, Ruy. **Arquitetura para Pessoas**. Fotografias Cristiano Mascaro. São Paulo: APC - Associação do Patronato Contemporâneo, 2016, p. 48-49.

Cabe-nos compreender as potencialidades e as fragilidades das lutas da Unas na relação cotidiana com os poderes públicos, seu principal parceiro na provisão de recursos orçamentários.

3.2. A relação com os poderes públicos: limites e possibilidades

Parece importante salientar que há movimentos sociais que atuam de forma emancipatória - e que buscam outras formas de vida em sociedade e de transformação social, para além das relações capitalistas vigentes e outros, que atuam na linha de busca de consensos e por vezes, de cooptação com os poderes públicos. Em comum os movimentos sociais requerem, em geral, o reconhecimento de suas identidades, em um contexto de vida desigual no país e num cenário de crises econômica, social e, sobretudo, política. A Unas coloca-se no primeiro caso - como um movimento social urbano emancipatório e que atua com legitimidade e reconhecimento.

Embora tais movimentos busquem autonomia e um lugar social emancipatório na sociedade, não se observam, no país, perspectivas de materialização dessas ações na perspectiva de direitos. Nesse sentido, BOGO; ARAÚJO BOGO (2019, p. 20) esclarece que:

Devido à lei da sobrevivência, os movimentos camponeses de outrora não decifram mais a divisa entre a coerção e a cooptação, tendo em vista que, metodologicamente, uma efetiva a outra. Isto porque, se pressionarem, correm o risco de perder aquilo que já foi adquirido, se não pressionarem, ficam com o adquirido, mas cada vez mais domesticados. Logo, as evidências mostram que não apenas o governo abandonou definitivamente as reformas estruturais, como também os próprios movimentos se retraíram para o campo do consenso do possível. O secundário tácito engoliu o principal estratégico, e as justificativas culpam o “descenso das lutas de massa” e a posição no campo de batalha é força auxiliar das disputas eleitorais.

Ainda Bogo; Araújo Bogo (2019) acrescentam que se faz necessário ‘recompreender’ a natureza dos movimentos populares ao considerar que na década de 1980, em que os movimentos populares, sindicais e políticos tomaram a cena, o que representou novas forças sociais, porém se faz urgente a definição de mudanças estruturais no país, com transformações profunda em torno de uma mesma proposta, o que só pode ser feito por um amplo movimento de massas, o que leva tempo e contestação da forma de organização dos poderes oficialmente legitimados.

A Unas - em diferentes momentos históricos - estabeleceu relações de proximidade e de distanciamento com os poderes públicos, seja em períodos de tensão social, como os episódios de luta pela manutenção dos moradores em Heliópolis, frente à decisão judicial pelo despejo e remoção do pessoal, seja na luta pela sobrevivência e, depois, pela qualidade das vagas para crianças pequenas em creches, ou ainda pela não aceitação do discurso oficial à época (da Secretaria Municipal de Educação, de que seria

necessário deslocar as crianças em idade escolar de Heliópolis para escolas de outro bairro (o Ipiranga), ou em outros episódios de enfrentamento com os poderes públicos constituídos, como ações que representaram - de forma proeminente (nesses diferentes episódios) - a força, a união e a perspectiva do comum, pela dimensão coletiva da luta por direitos, traduzidos em ações transformadoras.

No caso dos projetos socioeducativos, a crença em uma educação que parta e considere os saberes locais e a realidade social, tendo como referência a formação de base dos sujeitos/educadores e a dimensão holística do ser humano que está sendo formado (sejam os educadores ou as crianças, jovens e adultos que participam dos serviços e projetos) - com fundamento na educação popular de Paulo Freire, na cultura local, em diálogo permanente com outras formas de conhecimento, comprometidos com transformações sociais..

Outro aspecto a ser considerado é o da representação para a definição de Políticas Públicas. Nesse caso, a Unas e seus representantes esforçam-se para se fazerem representar em diferentes Conselhos Setoriais existentes no município de São Paulo, o que representa a ampliação das vozes e das lutas de Heliópolis, qualificando a luta diuturna da militância local daquela região e contribuindo para fazer migrar a dialética da qualidade dessa organização. É nesse contexto que se produz o Bairro Educador em território, por meio da interface com movimentos sociais e instituições.

3.3. O Bairro Educador: o território educativo como rede colaborativa de afetos e significações e a educação integral

A concepção de espaço para Santos (2004, 1998) envolve as dimensões da forma (os objetos contidos no espaço) e da função (as ações em relação aos objetos), em que o espaço é processo e produto das relações sociais, indo além das geometrias, entendido como processo, movimento ou fluxo e, ao tratar da categoria espaço como processo social, salienta a importância da técnica (o conjunto de meios com os quais o homem realiza a sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria seu espaço) e para isso o pensamento livre, a preocupação intelectual humanitária adentra ao campo da economia política e da distribuição do poder e da riqueza.

Para o autor, os eventos transformam coisas e objetos atribuindo-lhes novas e inusitadas características e ocorrem em conjuntos sistêmicos e um evento local repercute

no global e vice-versa. Uma nova consciência social representa a superação de valores mercantis, construído com base em outros valores como a solidariedade e a cidadania.

A globalização para Santos (2001), como fenômeno social apresenta três concepções: a primeira refere-se ao discurso hegemônico do mundo, uma espécie de conto de fadas que se daria pelos avanços da ciência e da tecnologia. A segunda concepção refere-se à globalização real que agrava e perpetua a concentração da riqueza, os recursos e a informação no mundo. Já a terceira globalização - como transição em marcha - é a via da possibilidade, como outra globalização possível, que observa e compreende o sistema social na sua essência, identificando aspectos destrutivos da primeira e da segunda concepção, e apresenta alternativas de superação das duas primeiras pela via da criação, da reflexão e do estudo, produzindo novas formas de atuação democrática, combatendo a exclusão e a distribuição concentrada de riquezas, recursos e informações, ou seja, a globalização da inclusão.

Outro conceito desenvolvido por Santos é de território - que se revela fundamental na presente pesquisa. De acordo com o autor, o território é o chão (o lugar) mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, sendo o território, o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2000, 2002). Desde a arquitetura escolar, os artefatos e a materialidade representam em si um programa, discursos que instituem sistemas de valores que sinalizam marcos para a aprendizagem sensorial e motora dos estudantes com fortes símbolos estéticos, éticos, culturais e ideológicos, na forma de mediações culturais que favorecem (ou não) experiências e aprendizagens, como formas silenciosas de ensino.

Ao tecer relações sobre espaço-tempo, o autor entende que tal relação é fundamental para a compreensão do mundo e que incide sobre a história social do território, pela forma como ele se produz, pelas relações de poder e pela produção material da sociedade ali implicadas, o que exige dos analistas uma visão mais complexa dos fenômenos sociais e econômicos. Santos (2000) afirma que o centro (lugar de concentração de riquezas) e a periferia (lugar e expressão da pobreza) são partes do mesmo processo de desenvolvimento do capitalismo.

Sujeitos concretos encontram-se em territórios concretos - o que requer um pacto consertado com um desenho coordenado e articulado de Políticas Públicas - e o

enfrentamento das características históricas da sociedade brasileira aliado a gestões matriciais, na construção de uma Política de direitos eficiente, eficaz, consistente e efetiva (IPEA, 2001).

A Unas define-se pela participação nas ações que levaram ao Bairro Educador, por meio de uma atuação em rede (de afetos e de significações), que foi além da luta por moradia, buscando o entendimento de que a violência e a criminalidade que imperavam no território de Heliópolis requeriam da população organizada ações mais amplas, complexas e fortalecidas e estavam interligadas a áreas e setores fundamentais para o desenvolvimento da região, como habitação, a saúde, a educação, a segurança pública, a cultura, o esporte e o lazer, entre outros, áreas em que as ações do Estado apresentavam-se insuficientes ou inexistentes.

Os sujeitos externos à Heliópolis que se aproximam do local, seja para conhecer a experiência de atuação social ali engendrada e/ou para colaborar em determinada área, fazem parte hoje de um grupo maior de apoio que amplia a visibilidade das ações socioeducativas e fortalece a luta por emancipação e por transformações daquela realidade. Uma rede de afetos e de significações é formada em torno da experiência humana diferenciada de Heliópolis.

Nesse mesmo sentido, e situando o trabalho educativo em escolas, alguns autores denominam `comunidades de aprendizagem` (CA) as possibilidades de atuação em contexto de forma colaborativa, no estímulo à construção de saberes situados e partilhados e na promoção de comunidades de aprendizes, por meio da construção de um projeto de transformação social e cultural - dialogando com os termos: bairro-escola ou bairro educador, território educativo e/ou cidade educadora, na intenção de buscar a superação de formas estanques e disciplinadoras que limitam e constroem os processos de conhecimento e de aprendizagem, indo além dos muros da escola, envolvendo, de forma participativa e significativa, educandos e educadores, a população local, usuária ou não da escola de forma afetiva e significativa, indo além do ensino de conteúdos e de padronizações, por meio de uma dimensão transformadora para todos que se envolvem com tais ações (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; PACHECO, 2014; HARGREAVES et al, 2002; FULLAN; HARGREAVES, 2000; SINGER, 2013).

Outros autores, ao tratarem de experiências educativas semelhantes à do Bairro Educador, denominam de “escolas transformadoras”, experiências educacionais que engajam a população local em um projeto educativo consensuado, capaz de formar sujeitos com senso de responsabilidade social, assumindo papel ativo nas mudanças estruturais da sociedade, com base em valores humanos como o trabalho em equipe, o protagonismo e a capacidade de enxergar as necessidades do outro - a empatia (SINGER, 2017).

Nesse sentido, Singer (2018) destaca quatro características interligadas para que um território seja compreendido como território educativo: i) deve ser fruto de participação de todos os agentes do território; ii) o território é parte do currículo da escola; iii) as oportunidades educativas são multiplicadas a partir do território educativo; iv) ser um ambiente articulador de vários setores sociais (educação, saúde, cultura, assistência social etc.).

Tal conceituação não é recente. Desde o início do século XX no Brasil, muitos educadores - entre eles: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro - defendem uma educação que ultrapasse os muros das escolas. Lovato e Gouvêa (2017) elencam os movimentos educacionais existentes no país - o que denominam de “educação de alma brasileira” - indicando os polos dessa atuação e que, por vezes, se misturam: esperança e fatalismo, integração e exploração, antropofagia e complexo de vira-lata, amorosidade e violência e empreendedorismo e inércia.

No território de Heliópolis, em consonância com as ações da Unas - que não ficaram conformadas à luta por moradia - conforme já assinalamos - a Emef Pres. Campos Salles teve papel fundamental na definição do Bairro Educador ao reformular-se por dentro e concretizar um ideário de escola aberta ao território (literalmente), com formação cidadã e o protagonismo dos estudantes, com dispositivos pedagógicos democráticos, enfrentando um sistema educacional arcaico e obsoleto que insiste em instruir, ao invés de educar. A Emef Pres. Campos Salles (ANEXO III e ANEXO IV) ao instituir formas pedagógicas diferenciadas nos tempos e espaços escolares, como as rodas de conversa, as assembleias de estudantes, as comissões mediadoras, os espaços de vivência e o desenvolvimento da participação política, do exercício de escolhas, do diálogo, apresentando reflexos importantes na gestão democrática e na concretização de um

currículo escolar diferenciado, que é assumido coletivamente pelos educadores da escola, pelos estudantes e pelas famílias (MESQUITA, 2018; FREY, 2016).

A Unas parece assumir as perspectivas das Comunidades de aprendizagem e das Escolas Transformadoras, ao ampliar as bases que já fundamentavam a Emef Pres. Campos Salles nos princípios do Bairro Educador - assumido como “estratégia de consolidação do protagonismo comunitário almejado pelas lideranças locais” (DE SANTIS, 2014, p. 107).

A Unas e as instituições socioeducativas do território de Heliópolis assumiram também como princípio, a educação integral, como espaço da integralidade e da pluralidade de conhecimentos (escolares, populares e comunitários), com base nos valores da democracia e da solidariedade, com ações educacionais que ensejam arranjos diferenciados de aprendizagens e que têm nas instituições socioeducativas a irradiação da vida do território e da realidade das infâncias locais, o que significa repensar as temporalidades e os espaços educacionais como capital cultural importante, para além de induzir políticas de combate à desigualdade social e educacional, reeditando autores clássicos que, em suas obras e práticas, fizeram a defesa de uma educação holística, que contemplasse a integralidade humana, o que exige novos pactos entre sociedade e escola e novas relações do cotidiano (dentro e fora das unidades escolares), com um compromisso explícito pela defesa da escola pública, que se organiza de forma integrada no plano local e que garanta o direito de todos à educação (GONÇALVES, 2006; MOLL et al., 2012; SNYDERS, 1996; ARROYO, 2012a, 2004).

3.4. A *advocacy* da Unas e o Bairro Educador na defesa dos direitos da(s) infância(s)

O *lobby* do bem é praticado continuamente nas ações da Unas - por meio da defesa intransigente de causas de interesse público relativas à criança e ao adolescente na região de Heliópolis - o que tem resultado na conquista de Políticas Públicas nessa área e/ou da legitimação da Unas como interlocutor importante no processo de elaboração de Políticas, em especial, as políticas setoriais municipais.

Conforme já assinalado, a Unas perpassa as quatro gerações de formas de atuação da *advocacy*, indicada na literatura da área (BRELÁZ, 2017). Inicialmente pela definição do foco na luta por moradia ao final da década de 1970 – como forma de suprir as necessidades mais imediatas daquela população. A segunda geração refere-se às

diferentes formas estratégicas de desenvolvimento da comunidade local - pela ampliação da luta para áreas como a educação, a saúde, a assistência social (entre outras). Na terceira geração observam-se a adoção de estratégias ampliadas para a produção de Políticas Públicas – e é nessa fase que se situa a estratégia do Bairro Educador, como uma rede colaborativa em território, capaz de unificar as lutas educacionais e culturais da região, com base nos cinco princípios já anunciados e que atualmente influenciam as Políticas locais e municipais. Por último, a quarta geração refere-se à ideologia progressista e democrática que marca a atuação da Unas e da estratégia do Bairro Educador – na crença da possibilidade de construção de um mundo mais humano, articulado em território, em relação aos poderes públicos, sendo marcante a luta contra a violência e a criminalidade na região.

Visando a melhoria da qualidade de vida da população local, são inúmeras as ações socioeducativas que envolvem a população infantil e jovem e também a população adulta - conforme já identificamos anteriormente - traçando caminhos coletivos que envolvem a população local. No dizer de Genésia, liderança local: “o Bairro Educador é ter um olhar e visão de agregação de valores - que são valores humanos” (TVT, 2018).

A seguir, dimensionamos os projetos e atendimentos de responsabilidade da Unas, que reforçam o papel central da entidade no território de Heliópolis.

Área de atuação	Tipo	Nº de unidades e fx. etária atendida	Nº atend. mensal	Convênios/ Parceiros
Educação	CEI (Centros de Educação Infantil)	17 -0-3 anos e 11 meses	3000	PMSP-SME ONG Action Aid
	MOVA (Movimento de Alfabetização)	8 Núcleos com 13 salas de aula -a partir de 15 anos	260	PMSP - SME
Assistência Social	CCA (Centro para	11 -6-14 anos	1560	PMSP SMADS

	Criança e Adolescente)			ONG Action Aid/ Kinder Note Life
	SASF Serviço de Atendimento Social à Família	-	1000	PMSP SMADS
	Centro Dia Nelson Mandela	01 - a partir de 60 anos	30	PMSP SMADS
	MSE MA Medida Socioeducativa Meio Aberto	01 - adolescentes e jovens	270	PMSP SMADS
	NPJ Núcleo de Proteção Social e Apoio Psicológico	01 - pessoas e famílias	120	PMSP SMADS
	SPVV Curumins do Brasil Serv. Proteção à Criança e Adolescente vítima de violência e abuso sexual	01 -pessoas e famílias	80	PMSP SMADS

	Assistência Jurídica	01 -pessoas e famílias	500	Defensoria Pública do Estado de SP
Cultura	Biblioteca Comunitária	01 - comunidade local	750	Cushman & Wakefield (Promac-Lei de Incentivo)
	Radio Comunitária (antiga Rádio Corneta) Freq- 87,5 FM Internet- www.radioheliopolis.com.br	01 Comunidade local	-	Apoios diversos
	Telecentro Acesso Internet gratuita	01 Comunidade local	100	PMSP Secr. Inovação e Tecnologia
Esporte	Futsal	01 - 6-14 anos e comunidade local	150	-
Empreendedorismo	Oficina de Sorvete "Ôsh"	01	04 famílias	Escola do Sorvete e Catacrá Livre
	Coletivo Heliópolis (formação e jovens e encam. a	01 jovens	80 (2 meses)	Instituto Coca Cola Brasil

	empregos)			
	Coopersol – Rede de Economia Solidária	01	15	Unas
	Costurando com Arte (oficina de costura)	01 -mulheres	06	Unas
Juventude	Jovens Alconscientes (informações e prevenção do uso de álcool)	01 -jovens	20	Ambev
	Violência aqui não entra (acompanhamento e orientação casos de violência e abuso sexual)	01 - crianças e adolescentes	400	Kinder Not e Life
	Heliópolis investindo na vida (Informações e prevenção Drogas/ DST/Aids)	01 - jovens	558	PMSP SMS Programa DST/ AIDS
Direitos Humanos	CDCM Sonia M. Batista	01 -mulheres em	100	PMSP SMADS

	Centro de Defesa e Convivência da Mulher	situação de violência		
	Centro de Cidadania LGBT Edson Neris	01 - pop LGBT	1000	PMSP SMADS
	Arrumando a Casa Financiamento e orientação para reforma de casas	01 -famílias	600	Habitat para a Humanidade Brasil
	Observatório de Heliópolis “De olho na quebrada” -coleta de dados de pesquisa -resgate, organização e preservação da memória local	01	-	Open Society Foundation
Movimentos de Base	Movimento de Mulheres	Encontros 1. Sábado mês 9h00		
	Movimento LGBT O grito da diversidade	Encontros 3. Sábado mês 9h00		

	Moviment o Sem Teto	Encontros 1. Sábado mês 14h00		
	Moviment o de Juventude Fala Jovem	Encontros 2. Sábado mês 9h00		
	Moviment o Fé e Política	Encontros 3 sábado mês 9h00		
	Moviment o Sou da Paz	Enc. 4ª feira mês 9h00		

Quadro 1 - Projetos e Ações Sociais de responsabilidade da Unas

Fonte: a autora

3.5. “Sujeitos feito desiguais” desafiam as Políticas Públicas

Há experiências em grandes cidades como Medellín, (nos anos 1990 - que foi considerada a cidade mais violenta do mundo) e Bogotá - na Colômbia, que viram no desenvolvimento do urbanismo social a saída para combater a violência do crime organizado por meio da implantação de políticas públicas participativas, como lições de políticas bem sucedidas de segurança pública, com o investimento em inteligência e ampliação da presença do Estado nas regiões mais pobres, como o incremento de serviços e projetos educacionais e culturais em regiões de alta vulnerabilidade social como a instalação de bibliotecas, escolas e terminais de ônibus de qualidade, centros de formação para criação de pequenos negócios, com oferta de empregos para jovens antes ocupados com o crime organizado, facilitação de instrumentos de acesso à justiça, construção de faixas para ciclistas e pedestres e ações de conscientização sobre sustentabilidade local – entre outras. Tais cidades inovaram em estratégias de recuperação da cidadania, por meio da diminuição de ações repressivas por parte do Estado e ampliação da esfera pública com forte liderança política local (CAVALCANTI, 2013).

O que se costuma chamar de “bairros violentos” são bairros “violentados pelo Estado” - como instituição que não cumpriu o seu papel de garantir as condições mínimas de existência humana para uma parcela significativa da população que habita nesses territórios.

Na linha da mudança da ordem inversa de adjetivação de `bairros violentos` para `bairros violentados` - a Unas e o Bairro Educador - desafiam as Políticas Públicas, na condição de `sujeitos feito desiguais` (ARROYO, 2010), nos coloca um outro lugar para ver a produção das desigualdades no país, não mais como carência, mas como possibilidade.

Arroyo (2010), ao tratar das Políticas Públicas em Educação no Brasil, reforça a ideia de que elas têm sido instigadas para reduzir as desigualdades (como uma das marcas que expressa o atraso do país), empobrecendo as análises macrossociais e ignorando os determinantes sociais, políticos e econômicos, limitando-se ao exame, em geral, das desigualdades intraescolares (analfabetismo, evasão, escolarização e repetência - o que responsabiliza, em geral, educandos e educadores).

Pochmann (2004) entende, quanto à proteção social, ser gritante a diferença entre países do centro do capitalismo e aqueles da periferia. Para o autor, nos países periféricos houve uma grande dificuldade em se constituir o Estado de Bem-Estar Social, também pelo fato das elites locais colocarem obstáculos aos avanços da democracia. Com singelas ações de proteção social no país, a partir da década de 1930 e possibilidades reais de um Estado protetivo de direitos, a partir da CF/1988, tal condição passa a ser questionada na década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, indo na contramão de uma perspectiva de democracia social.

Algebaile (2009), com base no conceito de modernização conservadora - e de revolução burguesa - entende as Políticas Sociais como estratégias de alívio da pobreza e de promoção de melhoria dos níveis de renda da população - apresentando-se como uma forma de sustentação econômica dos países periféricos. Ao tratar da expansão da escola pública no país, a autora denomina de escola pública `à brasileira` a forma como o processo de expansão da escolarização ocorreu, a partir da década de 1970, com a presença marcante de unidades educacionais pobres em regiões também pobres e vulneráveis socialmente, em lugares marcados por ausência das ações protetivas do Estado, com o uso da escola para fins de robustecimento do Estado (como posto avançado do mesmo), com educação de baixa qualidade e como um dos ambientes de silenciamento da população marginalizada, reiterando privilégios e desigualdades sociais e (com a a improbabilidade de atendimento às demandas sociais) foram se reduzindo as expectativas da população que passa a naturalizar uma escola pobre para os pobres, reiterando o atraso, o enfraquecimento do direito à educação e a redução da esfera pública.

Nessa mesma ótica, Arroyo (2010) lança um olhar para dentro das desigualdades - fazendo quatro perguntas: i) quando essas desigualdades revelam uma nova qualidade? ii) quando os coletivos (feito desiguais) se afirmam como sujeitos de Políticas? iii) qual o novo papel do Estado e de suas políticas de gestão e controle dos processos de afirmação política desses coletivos?; iv) estaríamos avançando para a refundação do Estado e das Políticas?

Por essa razão o autor denomina “sujeitos feito desiguais”, pois os sujeitos/cidadãos em geral, têm potencialidades para desenvolver-se. Nas Políticas Públicas, ao não situar e identificar quem são esses sujeitos, eles tornam-se invisíveis, uma massa amorfa, sem rosto, quando é sabido que tais populações têm cor, classe, gênero e lugar. Por essa análise, o autor desfoca o lugar desses `sujeitos feito desiguais` como problema, para o lugar das soluções, como desigualdades ressignificadas, o que significa considerar que tais sujeitos se sabem vítimas (e lutam) pelo fim das desigualdades, ao mesmo tempo que afirmam suas opções pela justiça, igualdade, equidade e emancipação e também por considerar que o processo de produção de desigualdades não é estático, uma vez que as desigualdades são construídas na produção da existência humana e que são abissais e polarizadas (sucesso x fracasso; ignorância x racionalidade etc.).

Arroyo (2010) considera que todos os sujeitos são políticos e não sujeitos de políticas e que há territórios em disputa nesse jogo, sendo urgente e necessário redefinir e superar: i) a visão dos `sujeitos feito desiguais` como destinatários de Políticas benevolentes e caritativas; ii) mais que escutar as suas vozes, reconhecer as suas ações coletivas como formas de intervenção política, alargando e aprofundando as funções do Estado, repolitizando o campo e o papel do Estado e do processo de produção de Políticas Públicas. Arroyo (2015, p.6), ao assinalar as ‘marcas do humano’ nas crianças da atualidade e nas infâncias vitimadas sem direito a viver uma infância digna, que vai além das noções etapistas de desenvolvimento, se pergunta: crianças e adolescentes violentos ou violentados? como repensar o desenvolvimento humano da infância, em vidas infantis tão precarizadas, em corpos tão precarizados?

Koga e Sposati (2013) indagam sobre os padrões de segurança de vida em uma metrópole como São Paulo se não se sabe o que são padrões de vida dignos, consequência da grande desigualdade social do país e da dinâmica própria das grandes cidades e a discrepância com relação à ocupação territorial. Salientam a ineficiência da legislação em reconhecer e identificar as particularidades e complexidade da gestão das grandes

metrópoles, bem como a importância e urgência de ações que promovam a participação e a descentralização da gestão municipal.

Na mesma linha de raciocínio, Machado (2009), ao considerar as experiências da região metropolitana de Belo Horizonte (em Minas Gerais) e do Consórcio Público Intermunicipal do Grande ABC (em São Paulo) ressalta as dificuldades da criação de uma ambiência interinstitucional societária que possa dar respostas à governabilidade entre cidades, uma vez que partilham de problemas comuns, com possibilidade de soluções também comuns e potencializadoras das vocações das diferentes realidades, por meio da racionalização do uso dos recursos públicos, com instrumentos de prestação de serviços de certa forma unificados, o que requer a criação de um relacionamento intergovernamental, de modo a evitar a desagregação, a competição entre os entes federados e a promoção de cooperação política - o que representa ir além das convicções partidárias individualizantes, na perspectiva da construção de projetos públicos comuns.

Soares (2010) em pesquisa-intervenção na área da arquitetura, em Heliópolis, conclui que o debate sobre a cidadania e a cidade (a metrópole) está implícito no cotidiano daqueles sujeitos e lideranças comunitárias, como “uma comunidade viva que compartilha e ensina novos atores - que narram e explicitam a paisagem mediante as suas lutas” (SOARES, 2010, p. 158).

No Capítulo III trouxemos os desafios legais e as conquistas reais da Unas e do Bairro Educador, em Heliópolis. Como desafios legais observamos o movimento de idas e vindas da Unas na luta pela garantia de direitos (universais), no que se refere às Políticas para as Infâncias na região, ora aproximando-se, ora distanciando-se dos poderes públicos, buscando legitimação e reconhecimento como movimento social autônomo, em meio ao processo de ampliação da luta local na construção de representação da população nos ambientes que contribuem para a definição das Políticas Públicas que são os Conselhos de Direitos Setoriais do município de São Paulo.

Em síntese, a possibilidade de relações com um Estado resignificado e que possa enxergar os movimentos sociais emancipatórios como “sujeitos políticos feito desiguais” e não como naturalizadamente desiguais, antes os considerando parceiros e não em duelo, em um quadro de desigualdades estruturais no país pode ser visto por um olhar abrangente que qualifique os sujeitos e as conquistas reais desses movimentos que, no caso da Unas e do Bairro Educador, não se resumem a conquistas de serviços e projetos

socioeducativos, mas realçam a centralidade do território educativo no trato com as Políticas Públicas, especialmente as Políticas voltadas para as infâncias.

IV. A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

*“E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção”.*

Vinicius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

O caminho da pesquisa seguiu uma trilha que foi sendo construída com os sujeitos participantes, desde o início, com intenções que foram tomando forma de parceria e de interesses recíprocos, ao longo do seu desenvolvimento. O acesso ao campo, o tipo de pesquisa e os instrumentos foram sendo definidos nesse processo, guiado por cuidados éticos e pela interlocução e comunicação dialógica de saberes e de afetos.

4.1. Abordagem epistemológica e o tipo de pesquisa

4.1.1. A Pesquisa Qualitativa

A abordagem epistemológica escolhida para a pesquisa envolve-se na forma de mosaico e artesanato intelectual (GONDIM; LIMA, 2010) - que caracteriza a Pesquisa Qualitativa - o qual intenciona, entre outros aspectos: i) buscar a compreensão (como princípio do conhecimento) multifacetado do contexto social pesquisado como construção e atribuição de sentidos e significados, em uma perspectiva da totalidade; ii) enfatizar o caráter processual e reflexivo da pesquisa; iii) criar as melhores condições objetivas para alcançar significados subjetivos - além de considerar a flexibilidade e a adaptabilidade e atender aos critérios de objetividade, fidedignidade e validade (FLICK, 2009).

O pesquisador - com seu conjunto de crenças, valores e posições sobre o mundo - é parte da pesquisa, tornando-se também sujeito da mesma, assim como os demais sujeitos que assumem atitude ativa diante do conhecimento. Nesse sentido, vale a pena explicitar o que Fravet-Saada (2005) assinala como importante para reconsiderar a noção de afeto (o de ser afetado pelo objeto) em pesquisas qualitativas de cunho antropológico: é preciso

repensar a própria antropologia que nega o lugar do pesquisador na experiência humana, reabilitando a sensibilidade deste sujeito pesquisador, colocando-o à frente com a problematização de suas certezas. Da parte do pesquisador, trata-se de situar as observações feitas na pesquisa em seu contexto histórico, sendo necessário desenvolver a escuta e a empatia pelo outro.

4.1.2. As dimensões compreensivo-exploratória e participante da pesquisa

A compreensão dos fatos e dos fenômenos sociais, que envolve a explicação dos mesmos, necessita estar alinhada à pergunta de pesquisa objetivada já na fase de planejamento da mesma, contando sempre com uma margem de flexibilidade no desenrolar da investigação. Na pesquisa em foco, buscou-se os sentidos advindos das perspectivas dos sujeitos pesquisados, por meio de uma descrição densa (GEERTZ, 1978) do processo investigativo, na intenção de identificar as estruturas significantes implicadas nas ações observadas, que se entrelaçam e que, segundo Geertz (1978), relacionam-se ao conceito de cultura, a ideia do ‘estar lá’ e a ideia do pesquisador como autor.

Intencionamos assim, trazer à tona a compreensão dos significados presentes nas ações sociais estudadas, na forma de diálogo de experiências entre a cultura do pesquisador e a cultura do grupo pesquisado, o que de alguma forma explicita que o pesquisador (como observador e narrador) ‘esteve lá’ e apreendeu de alguma forma os significados daquela cultura, lembrando que o pesquisador é também sujeito da pesquisa, uma vez que ele não se despe de convicções e crenças ao adentrar em uma cultura diferente da sua para pesquisar. Por fim, o pesquisador como autor traz a carga de subjetividades e da construção da narrativa ao explicitar ao leitor uma descrição densa e focada, capaz de produzir uma identidade textual, que revela a sua compreensão da realidade estudada.

O tipo de pesquisa apresenta-se como Pesquisa Participante por ter a participação ativa da pesquisadora no processo e sobretudo, a interação dos participantes, ao longo de todo o processo da pesquisa, com base no contato com a realidade investigada e a necessidade de melhor conhecê-la coletivamente, considerando-a como processo formativo para todos os sujeitos que dela participam.

A Pesquisa Participante surge na América Latina na década de 1960, por parte de movimentos sociais e organizações locais, como forma de estudo e problematização de suas demandas, problemas e de resistência aos processos políticos de governos ditatoriais, (FALS-BORDA et.al., 1998; BRANDÃO, 2006) e por essa razão alguns autores classificam a Pesquisa Participante como exploratória (MARCONI; LAKATOS, 2009).

A Pesquisa Participante apresenta também algumas fragilidades. Delimitaremos apenas duas, para elucidar e justificar a escolha por esse tipo de pesquisa, mesmo considerando tais insuficiências. Em primeiro lugar, a iniciar-se pela linguagem - que busca dar conta da realidade ‘do outro’ e que intenciona apresentar-se de forma crítica - numa forma de ‘falar pelo outro’, dos sentidos com relação ao poder/saber dizer.

Nesse aspecto, Spivak (2010) em um contexto de rediscussão da historiografia colonial da Índia, na esteira dos estudos pós-coloniais, se pergunta: ‘pode o subalterno falar?’ entendendo por subalterno: “aquele pertencente às camadas mais baixas da sociedade constituída pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no extrato social dominante” (p.12). Tal pergunta visa rediscutir as implicações da representação do sujeito no Terceiro Mundo e de entender a língua do outro, em um contexto de discurso ocidentalizado, as possibilidades de agenciamento do sujeito subalterno e a prática discursiva do intelectual pós-colonial, por meio de um ‘outro’ genérico e homogêneo, adentrando ao universo das negociações de sentidos. Para isso problematiza o termo “representação” - por acreditar que o mesmo não é suficiente para criar as condições para que o subalterno se articule e seja ouvido.

Como alcançar então o sujeito heterogêneo - de que trata Spivack? Para a autora, trata-se do intelectual pós-colonial criar as condições, os espaços e os ambientes para que o subalterno possa, de fato, falar.

Nos tempos atuais, em que as subjetividades estão por demais abaladas no país, pelas ameaças cotidianas de oficialização do estado de exceção no qual insistem em empurrar, cada vez mais para baixo a condição social do povo brasileiro, cabe-nos perguntar sobre os sentidos dos diferentes silenciamentos que vivemos - que não é só da parte da população subalterna - os quais veem cotidianamente serem subtraídos os direitos conquistados historicamente e suas vozes sendo sufocadas pelo medo e pavor,

alterando as subjetividades e identidades. A esse respeito nos perguntamos: qual o lugar da palavra de cada um e da palavra social?

4.2. Por que a Unas e o Bairro Educador de Heliópolis são casos?

A história da Unas se confunde com a história local de Heliópolis e região, pois foi a luta dos moradores, organizados em uma única Associação, inicialmente, e posteriormente, organizados de forma mais abrangente, por meio da Unas, que passou a organizar a população por regiões (Central, Leste, Norte, Oeste, Noroeste, Sudeste e Sul), mantendo atualmente perto de 800 funcionários em uma relação de convênios com os poderes públicos, em especial, a Prefeitura do Município de São Paulo. Fundamenta suas ações nas áreas de atuação da Cultura, Educação, Criança, Adolescente e Juventude, Comunicação, Desenvolvimento Institucional e Direito à Cidade, em torno de três eixos transversais: Influências nas Políticas Públicas, Formação e Relações de Gênero.

A Unas - na condição de ONG desde 1990 - como entidade sem fins lucrativos, objetiva a continuidade da resistência e da mobilização social na promoção da organização dos moradores locais, na melhoria da qualidade de vida, por meio da constante luta por direitos. Tem representatividade local, regional, nacional e internacional e é uma espécie de laboratório urbano, pois pra lá se deslocam constantemente pesquisadores e visitantes, no intuito de compreender o que se passa ali e sobretudo, saber sobre o papel da Unas e das lideranças comunitárias, na conquista de Políticas Públicas para a região.

O Bairro Educador - como uma estratégia de rede educativa organizada em território - de forma ativa e organizada inicia-se, como vimos anteriormente, com a participação das famílias de estudantes e de lideranças comunitárias na elaboração e na avaliação do Projeto Político Pedagógico da Emef Pres. Campos Salles, o que inaugurou ali uma nova maneira de ver a Educação, para além dos muros da escola. Aos poucos, a escola e também a Unas foram ampliando seus olhares sobre a Educação, abrindo-se às perspectivas da população local, estreitando relações com outros equipamentos culturais, educacionais e assistenciais, passando a tornar-se referência na região, em uma transformação cultural impulsionada pelas mudanças promovidas internamente pela Emef Pres. Campos Salles.

É importante ressaltar que escolas municipais da Prefeitura do Município de São Paulo que alteraram a organização curricular e apresentam uma forma diferenciada de

atuar em território e na perspectiva da educação integral, com ações intersetoriais - entre outros aspectos - (de acordo com a perspectiva de autonomia - prevista na LDB/EN 9.394/96) - como a Emef Pres. Campos Salles - e outras no município), ensejaram o reconhecimento dos órgãos reguladores do município (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), de atuação pedagógica diferenciada e como referência para outras escolas - o que pode ser considerado um avanço no processo de produção de Políticas Públicas Educacionais (ANEXOS III e IV).

Exemplos das inter-relações locais são a Rádio Comunitária, a agenda de Educação Integral que envolve a organização de um calendário unificado de ações voltadas à melhoria da qualidade de vida da população em geral e a Caminhada da Paz, provocada pelo brutal assassinato (feminicídio) da jovem Leonarda, estudante do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Emef Pres. Campos Salles, morta na saída da escola pelo namorado. Desde 1999, ano da tragédia, no mês de junho, a região mobiliza-se para a organização anual da Caminhada da Paz, que já está na 20ª edição, como forma de lembrar do caso da jovem Leonarda e dar visibilidade às lutas pela paz, pela não violência e por direitos básicos.

Como resultados, a escola e o território tornaram-se um ambiente único de aprendizagem (que não se resume à aprendizagem escolar/cognitiva), por consequência e de forma paralela, os índices sociais e de violência na região também foram se alterando (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA/PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2010).

Por tais razões, a Unas e o Bairro Educador em Heliópolis apresentam-se nesta pesquisa como um caso merecedor de análise e de aprofundamento, com base no entendimento de Stake (1999) que define o estudo de caso como estudo da particularidade e da complexidade em um único caso e que envolve um tempo de trabalho de campo de modo a se perceber, em profundidade, a realidade de maneira natural, trazendo à cena a situação pesquisada, provocando interpretações e estimulando reações e confrontando a teoria e a realidade investigada. O autor considera também três aspectos-chave para a análise dos estudos de caso: o rigor dos limites do caso, as questões básicas do estudo e a busca de padrões emergentes dos dados com interpretações sustentadas teórica e metodologicamente. Busca-se assim, nos estudos de caso, uma visão de totalidade da situação estudada, em um sistema integrado, específico e em funcionamento.

O referido autor apresenta três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O primeiro, o estudo de caso de tipo intrínseco, refere-se ao estudo específico de um caso, na busca de identificar os elementos que o constituem, a distinção, os recursos utilizados, os valores que o orientam e os resultados obtidos. Já o segundo, o estudo de caso de tipo instrumental, não se refere a uma situação concreta, antes se relaciona a algo que induz ou determina uma situação, como o caso da implementação de uma Política Educacional em escolas, por exemplo. O terceiro tipo, o estudo de caso coletivo (ou múltiplos), se refere a diferentes casos (intrínsecos ou instrumentais) escolhidos para estudo.

Assumimos o estudo de caso de tipo intrínseco pelas razões aqui expostas acerca da diferenciação da Unas como movimento social urbano emancipatório e a estratégia do Bairro Educador e suas reais influências e resultados na concretização de Políticas Públicas para a(s) Infância(s), especialmente pelos valores que orientam tais ações.

4.3. O caminho das pedras: contatos iniciais e aproximação com as culturas locais

Iniciamos os contatos formais com lideranças comunitárias e gestores de equipamentos educacionais de Heliópolis para apresentar a ideia original da pesquisa em abril de 2018. Antes, já conhecíamos a experiência da EMEF Pres. Campos Salles e as conquistas de Políticas Públicas para a(s) Infância(s), em especial, o CEU Heliópolis e a forma como a população organizada local, por meio da Unas, relaciona-se no território, resultando na estratégia do Bairro Educador como uma rede educativa.

As primeiras aproximações envolveram a participação em eventos da Unas e do CEU Heliópolis, tais como as Caminhadas da Paz de 2018 e 2019, visitas guiadas à EMEF Pres. Campos Salles, participação em Seminários do CEU Heliópolis acerca do Bairro Educador, em 2018 e em 2019 e reuniões com gestores da Unas, de equipamentos dirigidos à infância e à adolescência (Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e conveniados pela Unas; Centros da Criança e Adolescente (CCAs); Projeto Curumim, entre outros), para apresentação da pesquisa, na intenção de verificação da disponibilidade de participação desses sujeitos na pesquisa, entre outras ações.

Tivemos total apoio da direção da Unas, que aceitou formalmente a realização da pesquisa (APÊNDICE I) e, especialmente, da equipe gestora do CEU Heliópolis, que abraçou a ideia da pesquisa, considerando que o tema se relaciona às perspectivas de

trabalho e preservação da memória das lutas e conquistas locais. Para isso, o agendamento das reuniões e os contatos foram facilitados para que pudéssemos organizar uma agenda de ações que envolviam telefonemas, e-mails e colaboração da Unas e da equipe gestora do CEU Heliópolis no reforço à participação dos sujeitos nessas atividades, dando início ao processo de observação participante, de forma aleatória, das atividades promovidas pela Unas e pelo Bairro Educador desde meados de 2018.

Optamos por realizar também grupos focais com lideranças locais, por meio de entrevistas gravadas em áudio, transcritas e devolvidas aos sujeitos para revisão e a possibilidade posterior de produção de podcasts - em conjunto com a Rádio Comunitária de Heliópolis - acerca dos temas tratados na entrevista. Considerando os limites da presente dissertação, focamos nos registros das observações e na análise das entrevistas nos grupos focais (4) e a produção de podcasts ficará para etapa posterior à finalização da investigação.

4.4. Os sujeitos da pesquisa

Nas observações - com registros de Notas em Diário de Bordo - de reuniões e eventos, em geral, tivemos como foco o problema e os objetivos da pesquisa, de modo a emoldurar um quadro das culturas e da realidade observada que oferecesse elementos para análise. Os sujeitos das observações são: gestores e educadores de equipamentos socioeducativos, familiares de crianças e adolescentes participantes dessas ações, a equipe de direção da Unas e equipe gestora do CEU Heliópolis Arlete Persoli, além dos convidados para os eventos.

No caso das entrevistas, são doze os sujeitos que participaram dos grupos focais. Buscou-se entremear nos grupos o aspecto geracional (uma vez que parte das lideranças comunitárias atuais foram crianças e/ou adolescentes participantes de Programas e Projetos levados a efeito pela Unas e que tem como política a formação e a contratação de jovens que habitam em Heliópolis e que participaram dessas ações socioeducacionais) visando buscar a compreensão dos diferentes sujeitos ao longo da história da Unas e do Bairro Educador. Além desses aspectos, levou-se em conta a disponibilidade dos sujeitos em participar das entrevistas coletivas (grupos focais) nas datas que foram oferecidas para escolha. Vale o destaque de que ao serem indagados se poderíamos ou não identificar os seus nomes na pesquisa, todos foram unânimes em assumir suas identidades, o que

transparece as dimensões de pertencimento e da satisfação com a visibilidade das atuações comunitárias e da importância de cada um no coletivo.

O quadro a seguir ilustra a composição dos sujeitos nos Grupos Focais:

Identificação	Sexo	Idade	Estado civil	Grupo Focal que participou
Reginaldo José Gonçalves	M	42	casado	1
Nicolau de Jesus P. Beltão	M	27	solteiro	1
Kátia Rodrigues Martins Roseira	F	41	casada	1
Solange Agda da Cruz de Paula Pinto	F	53	divorciada	1
Marília De Santis	F	42	solteira	1
Fátima Aparecida Teixeira	F	52	divorciada	2
Mércia Maria das Dores Ribeiro dos Santos	F	61	casada	2
Braz Rodrigues Nogueira	M	67	viúvo	3
Patrícia Ramos	F	39	solteira	3
Mariana Maria da Silva	F	32	solteira	4
Antonia Cleide Alves	F	56	casada	4
Nazareno A. da Silva (Buiu)	M	35	solteiro	4

Quadro 2 - Composição dos participantes dos Grupos Focais

Fonte: A autora

Informações dos sujeitos (à época das entrevistas/ 2019)

Grupo Focal 1

Reginaldo José Gonçalves - Faz parte da diretoria da Unas e é responsável pela Rádio Comunitária de Heliópolis. Atua na Unas há 20 anos e fez parte de projetos socioeducativos da Unas, quando criança/adolescente.

Nicolau de Jesus P. Beltão - Gerente de CCA, fez parte de projetos socioeducativos da Unas, quando criança/adolescente.

Kátia Rodrigues Martins Roseira - Coordenadora Pedagógica e educadora de CCA há 22 anos. Fez parte de projetos socioeducativos da Unas, quando criança/adolescente e estudou na Emef Pres. Campos Salles.

Solange Agda da Cruz de Paula Pinto - Gestora de CCA. Atua na Unas em diferentes funções há 30 anos.

Marília De Santis - Gestora do CEU Heliópolis (até maio de 2020) - servidora pública municipal (SME) e membro da diretoria ampliada da Unas. Participa da Unas há 10 anos.

Grupo Focal 2

Fátima Aparecida Teixeira - Foi Secretária na primeira gestão da Unas. Atualmente é servidora pública municipal (SME) em escolas.

Mércia Maria das Dores Ribeiro dos Santos - Diretora da Unas e gestora de CCA. Participa da Unas há 26 anos.

Grupo Focal 3

Braz Rodrigues Nogueira - Servidor público municipal aposentado - Supervisor de Ensino (SME). Foi diretor da Emef Pres. Campos Salles e participa das atividades da Unas desde 2008. Atualmente faz parte da equipe de formação para as unidades da Unas.

Patrícia Ramos - Gerente de Serviço de unidade socioeducativa da Unas. Participa da Unas há 6 anos.

Grupo Focal 4

Mariana Maria da Silva - Professora de unidade socioeducativa da Unas. Atua na Unas há 10 anos. Fez parte de projetos socioeducativos da Unas, quando criança/adolescente. Estudou na Emef Pre. Campos Salles.

Antonia Cleide Alves - Psicóloga. Atual presidenta da Unas onde atua há 40 anos.

Nazareno A. da Silva (Buiu) - Diretor de Relações Institucionais da Unas (até maio de 2020). Atua na Unas há 20 anos e fez parte de projetos socioeducativos da Unas, quando criança/adolescente.

4.5. As Técnicas

As técnicas utilizadas foram a observação participante e os grupos focais, de modo que a primeira (a observação participante) oferecesse informações gerais e exploratórias, para que na etapa posterior (entrevistas coletivas) fossem alinhavados os aspectos-chave da investigação.

4.5.1. A observação participante

Em geral, os autores do campo da pesquisa qualitativa consideram que toda observação tem natureza participante, considerando que um sujeito estranho a uma determinada cultura (no caso, o pesquisador) ao adentrar à mesma já altera a sua configuração, uma vez que ele partilha, de acordo com as circunstâncias, as ações, os interesses e os afetos do grupo pesquisado. Considerada nessa pesquisa uma etapa exploratória do campo, as observações visaram obter uma visão holística e natural dos acontecimentos e situações, o que significou antever agrupamentos, relações e inter-relações, com participação ativa da pesquisadora nessas ações, explorando o ambiente estudado (BRANDÃO, 1984).

Tivemos como guia para fundamentação das observações: o problema e os objetivos da pesquisa, esmiuçando as diferentes significações dadas pelos sujeitos nos ambientes cotidianos estudados, levando a descobertas e a interpretações preliminares. A atenção explícita, o alargamento das lentes para olhar a realidade observada, na condição de *insider* e de *outsider* (ator e expectador), aliadas à introspecção da situação e ao registro de Notas de Campo, como aspectos explorados nas observações realizadas.

A qualidade das interações produzidas no campo de pesquisa nessa fase exploratória favoreceu a criação de um ambiente de confiança entre os sujeitos mais diretamente ligados à pesquisa, para que fossem disponibilizadas informações e identificados informantes-chave, considerando também que o pesquisador também está sendo observado pelo grupo. No caso das reuniões exploratórias com as lideranças locais, foram manifestadas pelo grupo, em diferentes situações, expectativas com relação aos resultados da pesquisa - de forma a colaborar com a história local - fazendo aflorar a riqueza (assim como os limites) das lutas coletivas engendradas naquele território e as conquistas e as aprendizagens delas decorrentes.

As observações e os registros serviram, de forma exploratória, para adquirir uma visão de totalidade do campo de pesquisa com informações que viriam a ser reorganizadas e aprofundadas na etapa das entrevistas coletivas e foram guiadas por um roteiro de observação, guardando estreita relação entre o problema e objetivos da pesquisa e a empiria encontrada no campo de pesquisa. O roteiro compreendeu três partes: i) a Unas na relação com Estado governo e as Políticas para a(s) Infância(s); ii) O Bairro Educador e as Políticas Públicas para a(s) Infância(s); iii) As influências da Unas e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias (APÊNDICES II e III).

O quadro a seguir apresenta as atividades que foram observadas em campo:

Data	Local	Participantes	Atividade Observada
28/04/2018	CEU Heliópolis	Coordenador Universidade dos Ceus Equipe Gestora do CEU Heliópolis	Reunião para apresentação inicial da pesquisa.
18/05/2018	CEU Heliópolis	Gestores, educadores de equipamentos socioeducativos de Heliópolis e convidados externos	III Encontro de Educação Popular ‘Paulo Freire Presente’
13/06/2018	20ª Caminhada da Paz – pelo fim do Genocídio	População local, convidados e público externo	Caminhada pelo bairro que envolveu 10.000 pessoas (TVT, 2018)
27/08/2018	CEU Heliópolis	Gestores, educadores de equipamentos socioeducativos de Heliópolis e convidados externos	VIII Seminário Heliópolis ‘Bairro Educador para organizar a esperança’
18/12/2018	CEU Heliópolis	Coordenador Universidade dos Ceus	Reunião para delineamento dos passos da pesquisa

		Equipe Gestora do CEU Heliópolis	(definição por realização de reuniões com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência)
11/04/2019	CEU Heliópolis	Lideranças comunitárias e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência	Reunião com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência (CEIS, CCAs, Curumim)
16/05/2019	CEU Heliópolis	Lideranças comunitárias e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência	Reunião com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência (CEIS, CCAs, Curumim)
06/06/2019	21ª Caminhada da Paz - Contra a Violência e em Defesa da Educação	População local, convidados e público externo	Caminhada pelo bairro que envolveu 5.000 pessoas
30/07/2019	Sede da Unas-Heliópolis	Assessor de Imprensa da Unas	Reunião com Assessoria de Imprensa da Unas para coleta de dados sobre a Unas e o Bairro Educador

21/08/2019	Emef Pres. Campos Salles	Equipe de direção, representantes de estudantes do Ensino Fundamental I da escola e visitantes	1ª visita guiada à Emef Pres.Campos Salles
16 a 18/09/2019	CEU Heliópolis	Educadores, gestores dos equipamentos socioeducativos de Heliópolis e convidados externos	X Seminário Bairro Educador 'Contra a Barbárie'
23/10/2019	Emef Pres. Campos Salles	Equipe de direção, representantes de estudantes do Ensino Fundamental I da escola e visitantes	2ª visita guiada à Emef Pres. Campos Salles

Quadro 3 - Observações realizadas em campo

Fonte: A autora

4.5.2. Os Grupos Focais

As entrevistas coletivas na forma de grupos focais tiveram a intenção de apreender as significações, as percepções, as opiniões e os sentimentos em relação aos temas da investigação. Para Flick (2004) a técnica do grupo focal inicia-se no campo da Política, estendendo-se a outras áreas, sendo utilizado de forma intensa na área da Saúde, em especial na avaliação de Programas, buscando-se a visão dos sujeitos na forma de interação grupal, por meio da compreensão dos sujeitos sobre um ou mais temas específicos. Diferentemente da pesquisa individual, a interação entre as pessoas proporciona reflexões, ativação de memórias e interlocuções, cabendo ao investigador a condução do grupo, de modo a promover um ambiente favorável ao debate e à escuta e à participação de todos, evitando a monopolização da palavra por um ou mais sujeitos, na forma de um debate aberto e flexível em torno de temas de interesse comum aos participantes.

Nos grupos focais, por ser um ambiente de debate e de reflexões, estima-se que o número de participantes varie de 10 a 15, de modo a permitir a participação efetiva de todos e o debate adequado dos temas. O número de participantes, a complexidade do tema

e o grau de polêmica incidem na duração da entrevista que se presume que não deva ultrapassar 120 minutos, para não cansar e promover a desatenção e desânimo dos participantes (BAUER; GASKEL, 2002).

Todos os sujeitos participantes dos grupos focais consentiram em participar da entrevista coletiva, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (APÊNDICE IV). Juntamente com o TCLE que cada participante assinou no dia da entrevista, cada um informou sobre dados pessoais (nome, idade, estado civil, profissão, escolaridade) e profissionais (relações com a Unas e/ou Bairro Educador e tempo de trabalho na ONG e/ou CEU), em folha anexa ao TCLE.

Realizamos um pré-teste da entrevista coletiva no dia 30/09/2019, no CEU Heliópolis, com um grupo similar aos grupos focais que seriam organizados, com o intuito de ajustar o roteiro de perguntas para o perfil dos sujeitos e delimitar os temas, focalizando temas e subtemas-chave para as intenções da pesquisa. Para isso utilizamos um roteiro prévio (APÊNDICE V).

A entrevista coletiva pré-teste durou 80 minutos e teve a participação de quatro pessoas, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo. Verificamos que havia um grande número de questões que poderiam ser reagrupadas de forma a garantir a objetividade e a interação entre os participantes. Após o pré-teste, reorganizamos o roteiro contendo três partes: I - Sobre a Unas e sua influência nas Políticas Públicas para a(s) Infância(s) na região; II – Sobre o Bairro Educador (criação, contexto e relação com as Políticas Públicas para a(s) Infância(s); III – Reflexões sobre a entrevista.

O perfil dos sujeitos convidados para as entrevistas tinha em comum a participação efetiva na Unas e nas ações do Bairro Educador de Heliópolis e, em geral, todos já se conheciam. Em alguns casos, havia um tempo em que os sujeitos do mesmo grupo não se viam e trocavam informações, sendo a entrevista um espaço privilegiado para o reencontro. Dos participantes, oito são mulheres e quatro, homens. A idade dos participantes varia de 32 a 61 anos (entre as mulheres) e de 27 a 67 anos (entre os homens). Quanto ao estado civil, cinco são solteiros, quatro são casados, dois são divorciados e um é viúvo. Sobre o nível de escolaridade, oito apresentam nível superior completo; um, incompleto; três concluíram cursos de Pós-Graduação, sendo dois em nível de Especialização (*lato sensu*) e um em nível de Mestrado (*stricto sensu*).

Para a organização das entrevistas, após a definição dos informantes-chave (de início em número de 18), organizamos grupos de forma a misturar idades e experiências naquele território e o agendamento das entrevistas ocorreu com base na disponibilidade dos sujeitos, de modo que os grupos variaram de 2 a 5 participantes, sendo quatro grupos, totalizando 12 participantes (dos 18 informantes-chave que foram convidados).

As quatro entrevistas coletivas duraram, em média, 80 minutos e foram realizadas nas dependências do CEU Heliópolis, sendo gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As transcrições foram revisadas e encaminhadas para os sujeitos participantes de cada grupo e solicitado que revissem o que desejassem e reencaminhassem a transcrição do modo como gostariam que fosse publicizado no trabalho. A primeira entrevista (realizada em 31/10/2019) teve a participação de cinco sujeitos e durou duas horas e trinta minutos. Na segunda (realizada em 07/11/2019), participaram dois sujeitos e durou 121 minutos. A terceira (realizada em 09/11/2019), teve a participação de dois sujeitos, com a duração de 82 minutos e na quarta (realizada em 14/11/2019), participaram três pessoas e durou 49 minutos. Todos foram unânimes em afirmar suas identidades - o que é revelador das identidades (individuais e coletivas) assumidas por esses sujeitos.

4.6. A forma de tratamento e análise dos dados

A análise dos dados compreende uma etapa de tratamento dos dados separadamente (nesse caso, as notas de registros das observações e as transcrições dos grupos focais), seguida de análise.

Tal etapa inicia-se com uma leitura compreensiva de todo o material produzido na intenção de obter uma visão de conjunto e ao mesmo tempo de apreender as particularidades do material, indo além das manifestações dos sujeitos, 'lendo' as entrelinhas, no alcance do que está implícito, do não dito e dos inter-ditos (do revelado para o velado, do texto para o subtexto), fazendo questionamentos, buscando sentidos mais alargados, dialogando com outras ideias provenientes de outros estudos e os referenciais teóricos de base (GOMES, 2015).

Na etapa de tratamento dos dados, busca-se, por meio da Análise de Conteúdo, identificar os núcleos de sentido, com base na dimensão simbólica dos conteúdos manifestos pelos sujeitos da pesquisa, superando as aparências do que está

sendo comunicado, na forma de unidades de registro e de unidades de contexto. Para Bardin (1979) há um conjunto de técnicas (ou modalidades) para tal análise: i) análise de avaliação ou representacional (que visa medir a linguagem e sua utilização); ii) análise de expressão (busca conhecer os traços pessoais do autor da fala; iii) análise de enunciação (entende a comunicação como um processo e não como dado estatístico) e iv) análise temática (que tem como conceito central o tema como um feixe de relações e pode ser representado por uma palavra, frase ou resumo).

Para efeito da análise aqui empreendida, fizemos uso da modalidade de análise temática que, segundo Bardin (1979, p. 105) conceitua: “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nesse processo gradual de decodificação dos conteúdos parte-se da inferência, passando pela categorização, descrição e interpretação, em uma tentativa de objetivar a análise. Na interpretação realiza-se a síntese interpretativa entre o problema e as perguntas da pesquisa, os objetivos, o material analisado e suas inferências, com o apoio das perspectivas teóricas adotadas no estudo.

Após o tratamento de cada instrumento - registros das observações e das transcrições dos grupos focais - empreendemos a triangulação metodológica - de modo a que os temas emergentes dialogassem entre si, considerando as intenções da pesquisa (FLICK, 2009).

4.6.1. O tratamento dos registros das observações e dos Grupos Focais - (APÊNDICES III E VI)

Elencamos itens com base nos temas-chave da pesquisa de modo a apreender a perspectiva dos sujeitos e do contexto pesquisado. Os temas relacionam-se aos propósitos da pesquisa (problema e objetivos) aliados aos referenciais teóricos, agrupados por itens:

I – A Unas: constituição e articulações

- 1.1. Histórico e trajetória de constituição da Unas
- 1.2. Articulação da Unas com o território de Heliópolis
- 1.3. Articulação da Unas com movimentos sociais e ONGs - em geral (locais, nacionais e internacionais)

II – As influências da Unas na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s)

- 2.1. O papel da Unas na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s)

- 2.2. Principais atores/atrizes e a relação da Unas com os Poderes Públicos
- 2.3. Estratégias e valores presentes nas ações da Unas
- 2.4. Limites e possibilidades da Unas na relação com os poderes públicos

III – O Bairro Educador e as Políticas Públicas para as Infância(s)

- 3.1. Origem e contexto
- 3.2. Relações com o território de Heliópolis
- 3.3. A Unas e Bairro Educador

IV – Reflexões sobre a participação na pesquisa

Os sujeitos relataram as percepções sobre a entrevista, as inter-relações promovidas no grupo, ressaltando a importância da memória nas lutas e conquistas de Heliópolis e da importância de pesquisas sobre a realidade de Heliópolis, com um olhar externo e não habituado ao cotidiano local.

No Capítulo IV destacamos as opções metodológicas feitas na pesquisa, na intenção de guardar coerência desde a escolha da abordagem até a etapa de interpretação dos dados, na forma de diálogo entre teoria e empiria, produzindo dados no processo, ao mesmo tempo em que tiveram lugar também a autocrítica e a curiosidade da pesquisadora. A análise dos dados, a seguir, busca responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, entremeada com os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

V. **AS INFLUÊNCIAS DO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS E DA UNAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIAS NA REGIÃO**

*“Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão”*

E o operário disse: “NÃO”.

(Vinícius de Moraes, O Operário em Construção, 1990)

A parte final da pesquisa se destina à análise dos dados coletados nos registros de observações e nas transcrições dos grupos focais.

Conforme já assinalamos nas seções anteriores, o Brasil vive um paradoxo. De um lado - a desigualdade social, decorrência da desigualdade econômica de um país de capitalismo periférico, caracterizado como local de distribuição deficitária de renda, em que grande parte da população tem pouco e uma grande parte permanece com muito, sendo esse um fio condutor de sua história, que carrega profundos rastros estruturais (da origem colonizadora e escravocrata, com a preservação de preconceitos, racismos, diferenças de classe, gênero, sexo, etc.). De outro lado, o país é considerado a oitava economia do mundo e, também, uma das economias mais concentradoras de riqueza. Tanto a desigualdade (e a pobreza), como a riqueza, são características de formas de pensar e de planejar a sociedade, materializadas por formas de organização do Estado, nas ações em governos, concretizada por meio de Políticas Públicas. Nas palavras de Garcia (2003, p. 10):

Foram criadas riqueza e renda suficientes para produzir alterações significativas nas condições de vida da grande massa da população brasileira que é carente de tudo. No entanto, a riqueza existente, a produzida e a renda criada foram apropriadas concentradamente por minorias que sofrem de um estado crônico de “ganância infecciosa”.

Conforme já destacamos, Heliópolis vive as determinações históricas desse contexto, em uma realidade mediada pelas contradições do cotidiano de um país diverso, multifacetado e desigual. Desde os anos 1960/70 sofre os efeitos de uma urbanização não planejada, com o êxodo de pessoas de diferentes regiões do país, em busca de melhores condições de vida nas cidades grandes. Ao lado da desigualdade e da pobreza, emerge em Heliópolis evidências da riqueza de organização para a superação dessa condição, buscando maior intervenção do Estado na proteção e na viabilização de direitos.

Situamos a pesquisa a partir da segunda metade da década de 1990, período em que o país vive um clima de transição democrática, de tensões e de manifestações que resultaram no impeachment do Pres. Fernando Collor de Mello e, na sequência, a eleição de Fernando Henrique Cardoso, por dois governos consecutivos, que trouxe mudanças no aparelho de Estado, com incentivos à descentralização administrativa e de parcerias, situação que se fez muito presente nos campos da educação, saúde e assistência social, com reformas administrativas e ajustes macroeconômicos, por orientação de organismos multilaterais internacionais inspirados no pensamento neoliberal (em especial o Banco Mundial), visando ao alcance de maior eficácia e eficiência nos serviços prestados à população, com menor investimento público e aumento da cobertura de atendimento por meio das características definidas para a Política Social: descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços e desregulamentação, o que trouxe consequências para o entendimento da coisa pública, do serviço público e de instituições não estatais (sem fins lucrativos), ficando a mercê de negociações e de diálogos que podem comprometer a autonomia dessas instituições.

No caso da educação e dos serviços socioeducativos, a década de 1990 representa o período áureo da formalização de direitos para as infâncias, requerendo uma estrutura diferenciada da existente até então nos serviços ofertados e a mudança de concepções com relação à criança e ao adolescente como sujeito de direitos. É nesse período ainda (no Brasil), que as concepções sobre criança e infância passam por mudanças, avançando para o conhecimento das infâncias – compreendidas de forma contextualizada e como construção sócio-histórica, em contraposição às visões romantizadas e idealizadas, que as colocavam, em geral, na condição de ser assujeitado, hierarquicamente inferior aos adultos.

A Unas - que se iniciou como Associação de Moradores - conquistou ao longo de 40 anos os serviços listados a seguir num processo permanente de tensões, de negociações e de enfrentamentos com os órgãos públicos e com parcerias com diferentes instituições. Organizadas por área, as ações da Unas dirigidas à população de Heliópolis visa minimizar as desigualdades, ao mesmo tempo, que busca o engajamento e a responsabilização individual e coletiva pela melhoria das condições de vida da população.

Tivemos a intenção na pesquisa de nos aproximarmos das determinações históricas (e também econômicas, sociais, culturais e políticas) desse contexto, o que nos coloca na condição de apreender o lugar que a Unas - como MSUE - com formas diferenciadas de resistência e de disputa na arena política e social - vem ocupando na história de Heliópolis, em três dimensões: i) desde a sua criação como movimento social e depois, como ONG e a rede de relações e influências tecidas nos caminhos de lutas e conquistas de Políticas Públicas para as infâncias naquele território; ii) na identificação das influências, as estratégias e os valores que guiam as atuações da Unas e do Bairro Educador – em relação às Políticas Públicas para as Infâncias e, por fim iii) a estratégia do Bairro Educador como rede colaborativa em território, visando garantir direitos e melhores condições socioeducativas para todos, em especial, para as infâncias.

Os achados das observações - que tiveram um caráter exploratório com relação aos propósitos da pesquisa - evidenciaram um processo crescente de lutas, de conquistas, de aprendizagens individuais e coletivas e de envolvimento, majoritariamente de mulheres, desde as primeiras iniciativas por habitação, com a clareza dos dirigentes comunitários sobre a centralidade da educação para a minimização das desigualdades e pela transformação social. As ações emancipatórias da Unas, como movimento social urbano, o entrelaçamento local com as transformações das ações educativas da Emef Pres. Campos Salles, a visão de educação integral, os apoios internos e externos que não só qualificaram as lutas locais, mas deram visibilidade aos movimentos ali engendrados, o interesse e o incentivo à preservação da memória individual e coletiva local, as medidas de formação e de qualificação de pessoal e de investimento na responsabilização intergeracional - entre outros aspectos - contribuíram e fortaleceram o Bairro Educador, como rede colaborativa organizada em território, para a conquista de direitos (e não da caridade ou do favor), com foco principal na melhoria da condição de vida das novas gerações. Na sequência, apresentamos os testemunhos dos sujeitos participantes dos Grupos Focais.

5.1. A Unas: constituição e articulações

Faz-se importante contextualizar o itinerário que constituiu a Unas como movimento social também, como ONG e a opção pela articulação em território, não abandonando a característica de movimento social.

5.1.1. Trajetória e constituição

Os dados analisados permitem-nos afirmar que a Unas representa e legitima-se com a população local, como condição que foi construída desde a vinda das primeiras famílias para Heliópolis e a necessária organização junto à Associação de Moradores; como movimento social, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, ao instituir-se como ONG, com parcerias construídas em diálogo com os poderes públicos. Inúmeras conquistas foram conjugadas à trajetória da Unas, sempre enfatizando a resistência, o enfrentamento com os poderes públicos, por meio da mobilização popular e o engajamento nas lutas locais e gerais.

A **infraestrutura local** sempre se fez necessária, uma vez que a região não contava com condições básicas de saneamento, iluminação, transporte, educação, saúde e assistência social, além dos enfrentamentos com a polícia e os grileiros das terras, no que se refere à luta por moradia, como nas palavras de Mércia “a gente já tinha esse entendimento **de quem ia garantir políticas públicas são as pessoas**, não podia ficar esperando só do governo”, corroborada por Fátima, que afirma:

No início, a gente se preocupava muito com a moradia mesmo porque a gente sofreu vários golpes aqui, pois em vários momentos o poder público queria despejar a população que morava aqui, então era muito preocupante. Eu já tinha uma visão mais voltada para a Educação, até me preocupava um pouco porque não tinha a discussão da Educação e no decorrer do tempo, isso foi aparecendo muito forte na Unas, que só a Educação ou só, grande parte da Educação pode ajudar nessa transformação.

Tendo a **luta por moradia** como porta de entrada da organização da Unas - que dura 40 anos - foram entrelaçados interesses individuais e coletivos e diferentes visões da população, fazendo com que, por vezes, a própria população confundisse os serviços da Unas com os serviços prestados pelos órgãos públicos, como uma forma de reconhecimento interno e externo na região, que foi além da moradia. Braz Nogueira (ex diretor da Emef Pres. Campos Salles - a partir da década de 1980 - e que hoje está

aposentado e faz parte da diretoria da Unas, protagonizou - junto com a equipe gestora da escola - as principais mudanças estruturais e trata dessa condição:

Acho que a principal aí nessa questão de políticas públicas é a Genésia, porque a Genésia e o João Miranda, porque viviam de aluguel, então eles começaram a sonhar a ter uma casa própria para comer melhor e aí para poder se alimentar e aí tinham os grileiros. Os grileiros chegavam, ameaçavam as pessoas e as pessoas iam embora e eles pegavam novamente os barracos e assentavam. E a Genésia achou que isso era um absurdo e ela, junto com as mulheres da região, pois os homens não estavam nesse momento, só as mulheres, então a luta pela efetivação das Políticas Públicas ela começa exatamente por conta de casa, de querer fazer uma moradia, aí eles começaram a organizar o povo, logicamente que tem muita gente que vê a UNAS como poder público e essas pessoas falam mal da UNAS, só que a UNAS não é poder público, então as pessoas não entenderam ainda qual é o papel da UNAS, é fazer com que o Estado e o Governo desenvolvam Políticas Públicas para atender toda a população daqui, principalmente as crianças.

Além da luta por moradia, **o trabalho pedagógico diferenciado e em diálogo com o território da Emef Pres. Campos Salles** é um fator da maior importância nessa trajetória de constituição da Unas, pela abertura da escola ao território e das relações que passaram a ser construídas, a partir do entendimento de atuação em rede, sendo afirmados saberes populares e de atuação colaborativa na construção de projetos comuns, que acreditam na autonomia dos sujeitos e na humanização dos processos educativos e que dizem respeito ao direito à cidade, ao desenvolvimento local e à participação social. As escolas da região eram consideradas violentas e havia muito estigma na região com relação à população favelada e a opção da Emef Pres. Campos Salles de ampliar sua atuação para fora dos muros da escola, aproximando-se dos problemas locais, foi entendido pelas lideranças comunitárias como uma chave importante de mudança da realidade e de conjugação de forças, tendo como centralidade a valorização humana em que a criança e o adolescente são protagonistas de seus processos educativos, numa atuação responsável e solidária. Nas palavras de Fátima, professora dessa escola na época das primeiras mudanças internas: “acho que o Campos Salles também abriu uma porta para entender um pouco essa educação mais formal e a importância do Conselho de Escola e foi muito bom, muito bonito, o que fez a gente crescer bastante”.

Mariana, que participou de projetos socioeducativos da Unas, quando criança, estudou na Emef Pres. Campos Salles e que hoje é educadora de um projeto social de responsabilidade da Unas, **o preconceito** em que relação ao lugar de origem e de moradia

se fazia presente entre os moradores de bairros próximos ‘melhorados’ com asfalto (e um conjunto de serviços básicos de infraestrutura), evidenciando relações de poder, relata:

Quando a gente fala da infância, a gente tem que agregar outras coisas também. Eu ia para a escola, eu estudava aqui no Campos Salles e era muito louco, a gente morava aqui na comunidade e tinha algumas pessoas que moravam no Patente, mas que estudavam aqui e a gente colocava a sacolinha no pé para vir estudar, aí o pessoal já falava: “lá vem os pé de barro; já vem os faveladinhos”- e até para ir trabalhar também, para pegar um ônibus, era nesse sacrifício assim e a gente sempre foi tachado por ser favelado, mas a gente tem orgulho de ser favelado porque os favelados aprenderam a articular, aprenderam a trabalhar em conjunto e organizar a comunidade. A comunidade é organizada, não pelo crime organizado, mas organizada por uma instituição, organizada pelo povo mesmo, de verdade.

Sobre as relações de dominação e de exclusão de um grupo sobre outro, expressiva na manifestação de Mariana, Bordieu (2007) e Elias (2000) alertam-nos sobre a violência simbólica expressa nas relações de poder por dominação pelo capital cultural e na produção de estigmas sociais, de enquadramentos e de diferenciações de um grupo que rotula negativamente outro, podendo limitar as possibilidades de agir do sujeito estigmatizado no cotidiano de vida e nas instituições, como instrumentos de controle, porém, a narrativa da Mariana relaciona-se à importância do empoderamento e elevação da autoestima individual e coletiva, salientando o paradoxo do estigma e das lutas pela garantia de direitos.

Salta aos olhos a predominância de **participação das mulheres** nas lutas da Unas, em um período em que crescia a consciência sobre a discriminação das mulheres, o patriarcalismo e a dominação, em que elas saíam às ruas para lutar por direitos iguais, no Brasil e no mundo, colocando-se na agenda pública, por meio do ativismo e de movimentos reivindicatórios, a luta por mudanças sociais e culturais, nos movimentos sociais e, especialmente, nos bairros populares.

Nessa luta de mulheres - identidades (individuais e coletivas) se afirmaram - o que colabora na promoção de novas significações locais. Em conversas informais com os moradores de Heliópolis e sobretudo, com os educadores dos serviços e projetos socioeducativos, se faz notória a citação de um conjunto de nomes de mulheres de Heliópolis que ajudaram (e ajudam) a transformar o cotidiano daquela localidade, o que qualifica a luta e a condição de serem sujeitos da história. É Butler (2008) que nos

encoraja a ver essa condição por um viés transformador, por meio de valores redescobertos, num contínuo caminho de autoconhecimento e de transgressão, por ser o gênero, um fenômeno constante e contextual. Pelas palavras de Butler (2008, p. 45): “um eu verdadeiro é simultâneo ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo”.

A luta dos moradores - iniciada pelas mulheres - foi se intensificando para além da moradia, alcançando aspectos relativos à educação, assistência social, meio ambiente, esporte, lazer, geração de renda e saúde, como causas humanas e identitárias, estabelecendo parcerias com poderes públicos e também com a iniciativa privada e ONGS, porém a luta pela causa primeira da Unas ainda permanece, no dizer de José Geraldo de Paula Pinto, líder comunitário: “a gente tem a perspectiva da legalização (dos terrenos), porém ninguém tem escritura, e é um anseio que as pessoas têm. A gente está numa guerra, e não é com a violência, com quem está na ilegalidade, a guerra mesmo é com o poder público” (DE SANTIS; PERSOLI, 2013, p.50).

Tal assertiva de José Geraldo traduz a condição estrutural da sociedade brasileira, de proteção aos proprietários de terras, reforçando a tese da alta concentração de renda e de riqueza e da dificuldade de apropriação da cidade pelos seus moradores. A premissa do direito à cidade, preconizado no Estatuto das Cidades (BRASIL, 2001) sinaliza um caminho para o estabelecimento de uma política fundiária e de bem-estar das populações nas grandes cidades, considerando os processos crescentes de urbanização desenfreada e de gentrificação.

O **direito à cidade** - com o significado de uma cidade organizada de forma sustentável para toda a população - tem sido incorporado em discursos de diferentes áreas e atores (dos acadêmicos aos movimentos sociais). Da parte acadêmica observam-se críticas aos processos de planejamento urbano que não considera as necessidades das pessoas (que vão além da moradia, com a regularização fundiária - que deveria considerar as dimensões da educação, da saúde, da cultura, do esporte e do lazer, da segurança pública, a existência de áreas livres de parques e jardins (estrutura sociocultural urbana), as possibilidades de mobilidade urbana (sobretudo com uma política pública de transporte coletivo), a existência de instrumentos reais de regulação habitacional, a avaliação dos impactos ambientais, os recursos naturais de forma harmonizada - e não os ganhos de capital, que se apropriam da política urbana (MARICATO, 2016). Pelos movimentos sociais, trata-se de levar em conta os aspectos críticos indicados pelos acadêmicos, acrescidos de definições claras e exequíveis do entendimento do que são as Habitações

de Interesse Social ou Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) e das possibilidades de planejamento coletivo (envolvendo governos e movimentos sociais) e ainda da apropriação da esfera pública pela população em geral, em especial, pela população mais vulnerável socialmente, de forma inclusiva, na condição de sujeitos de direitos e não como destinatário de Políticas Públicas.

E assim as lideranças comunitárias de Heliópolis - protagonizadas pela Unas e pelo Bairro Educador - vão tornando possível o impossível (LEFRÈBVRE, 2008) e se apropriando da cidade, ao não esmorecerem, enfrentarem os poderes públicos e ampliarem, cada vez mais, as ações socioeducativas na região, como respostas às inúmeras ausências do Estado sentidas naquele território.

A ideia de educação integral prevalecia desde o início das atividades da Unas, inicialmente só dirigidas aos serviços para as infâncias (CEIs e CCAs) e depois ampliado, o que envolve conhecimentos, culturas, valores, identidades, memórias, imaginação e diferentes tempos e espaços intencionalizados para que as novas gerações se eduquem e se desenvolvam ao longo da vida. Isso ocorre por meio de experiências educativas diferenciadas e, em especial, a preservação das lutas e conquistas locais que fazem sentido ao presente. Morin (2010, p. 12) destaca que: “o passado é construído a partir do presente, que seleciona aquilo que, a seus olhos, é histórico, isso é, precisamente aquilo que, no passado, desenvolveu-se para produzir o presente.”

No que se refere à educação escolar, o Brasil tem uma das cargas horárias de tempo de escola mais baixas do mundo. Nesse sentido as ações complementares à escola, como ações socioeducativas, de caráter opcional, cumpriam e cumprem em Heliópolis o papel de oferta de educação integral, como adicional formativo, o que traz uma dimensão da reconfiguração dos tempos e de ambientes educativos formais e não formais - que depende, em grande medida, para se tornarem viáveis - da organização em território e de atuações intersetoriais.

Reconhecer a história de lutas e conquistas da Unas é um caminho de aprendizagem para quem chega a Heliópolis, identificando-se com as lutas da Unas e assumindo-se como parte dessa história, como nas palavras de Marília, gestora do CEU Heliópolis Arlete Persoli (à época da entrevista):

Eu estou aqui há dez anos também, então quando eu cheguei (é que algumas tem quarenta anos de história) já estava muito, tudo muito começado. Já tinha uma história muito consistente e a Unas já tinha

muito respeito, pelo jeito de fazer essa militância tão intensa, desse grupo que é tão diverso e enfim, tem muita história, então quando eu cheguei já tinha muito respeito, tanto dos movimentos quanto do poder público. Isso eu já percebi logo de cara, porque eu era uma funcionária pública concursada, o que não quer dizer nada, agora eu ser da Unas quer dizer muita coisa. Então eu percebi logo ali que essa luta ela tem muito mais a ver com a militância, com o Movimento, com a história dessa organização do que exatamente uma questão burocrática ou técnica, mas que também faz parte da luta, a gente também precisa ter estratégias para poder construir, participar da construção dessas Políticas Públicas. Quando eu cheguei, há dez anos, a UNAS tinha umas 500 pessoas trabalhando diretamente, hoje ela tem quase mil, então ela teve um crescimento muito grande e isso traz um monte de desafio também, tanto do ponto de vista da formação.

No aspecto da gestão, com uma atuação democrática e compartilhada, a Unas pauta-se pela transparência na captação de recursos e na prestação de contas públicas de sua atuação com controle social, o que representa um aspecto importante, em se tratando de instituições, em geral, com baixo controle público, o que obriga os sistemas de governança dessas instituições a pautarem-se por critérios precisos e objetivos, na defesa de causas provocadoras de mudanças na sociedade. Ações como o Planejamento Estratégico Plurianual, a Ouvidoria e um sistema externo de auditoria, figuram como prioridades de gestão para a ONG, o que pode revelar transparência e independência na prestação de contas institucionais (UNAS, 2018).

5.1.2. A articulação da Unas com o território de Heliópolis

Ao promover demandas e transitar por diferentes ambientes e ter o papel de propor ações que visam melhorar a qualidade de vida da população e Heliópolis, a Unas influencia e sofre influências nas relações estabelecidas com os poderes públicos, pois é no território que as relações de poder estão concentradas, sendo importante considerar o lugar dos sujeitos nesses espaços geográficos.

O **território**, numa compreensão que se amplia para as relações humanas, une o local e o global, como ambiente de resistências e de territorialidades e também como espaço demarcado de poder, que assume para Santos (2000) a ideia de território usado ou território vivo, transnacionalizado (mundializado) e de paisagem, sendo necessário retornar a ele para compreender suas dimensões e potencialidades, com estrutura dotada de movimento próprio. Para o autor, ser cidadão de um lugar significa produzir um entendimento progressivo do mundo e daquela determinada localidade, elaborando um outro *ethos* e crenças políticas, com base na ideia e na prática da solidariedade, uma globalização *dos de baixo*, tendo como atores principais “os deserdados e os pobres, o

indivíduo liberado participe das novas massas, o pensamento livre e não o discurso único.” (SANTOS, 2000, p.14).

É por esse entendimento que compreendemos a estratégia da Unas de atuação em território, compreendida mais que relações de entendimentos com o entorno local, que se concretizam por meio do fortalecimento das ações populares, de atuação sustentável e de produção de identidades em rede que buscam mitigar a exclusão e a segregação social.

A Unas organiza-se por divisão territorial na forma de Núcleos e Glebas de Moradores e as habitações resultam de autoconstruções ou de processos de mutirão, mas também conta com casinhas construídas na gestão do ex-prefeito Jânio Quadros em São Paulo (1985-1989). Muitos comércios são instalados como extensão das próprias residências, e as similaridades dos apelos do consumismo globalizado também estão presentes em Heliópolis, como o Mac Favela, comércio de lanches local, que se apresenta de forma diferente do Mac Donald’s. Há ainda a presença de igrejas (em sua maioria, evangélicas neopentecostais) e também da igreja católica.

Nas palavras de Soares (2010, p. 76) - sobre pesquisa realizada em Heliópolis:

A apropriação dos espaços públicos pode ser física ou simbólica, sendo uma luta constante entre os grupos. Muitas vezes as ações que acontecem na cidade, ou no bairro, fazem parte dessa disputa e a apropriação do espaço público em Heliópolis é designada pelos padrões criados pelos próprios moradores e por alterações realizadas pelos projetos de urbanização.

O aspecto da defesa dos direitos humanos destaca-se nas ações da Unas, desde a luta contra a exploração dos grileiros com a população, entendendo como característica dos direitos humanos os direitos fundamentais da pessoa humana e a interdependência entre os direitos, pois ao não haver moradia digna, pleno emprego, educação integral, por exemplo, o acesso a outros direitos fica também fragilizado.

Como movimento social e depois institucionalizada como ONG, a Unas participa do processo de criação e distribuição de serviços e bens públicos, no enfrentamento diário das dificuldades para manutenção dos serviços sobre sua responsabilidade e conforme salienta Gohn (2014), na mesma perspectiva da transformação dos movimentos sociais, há um deslocamento do eixo da coordenação das ações coletivas dos movimentos sociais - da sociedade civil para a sociedade política, da identidade política para as políticas de identidade, o que representa, na prática, a atuação com os setores presentes no território como a saúde, educação, assistência social, na gestão do social.

A intersetorialidade é uma forma utilizada pela Unas e pelos agentes do Bairro Educador para integrar e dialogar com diferentes setores que atuam no mesmo território, como maneira de integração e diálogo em Políticas Públicas em um determinado território (JUNQUEIRA, 2000).

No caso das Políticas para as Infâncias em Heliópolis os setores que mais dialogam são a Educação, a Saúde, a Cultura e a Assistência Social. Nicolau expressa as dificuldades de lidar com situações extremas de violência no território, por exemplo, no âmbito dos projetos socioeducativos e a necessidade de comprometer também outras áreas com o desenvolvimento e o processo de educação e proteção de crianças e adolescentes na região:

É isso que estávamos falando: que aquele mesmo Cauê que está ali, é o que passa na UBS, é o que passa no CCA e é o que passa na escola. Então como é que nós enquanto região, a gente pode resolver? A gente até tirou agora uma solução que nós iremos fazer uma reunião por mês com a rede - vamos sentar e vamos conversar todo mundo: a UBS, o CCA, a Escola e discutir esses casos.

Territorializar as ações como um princípio e estratégia de promoção humana depende, por sua vez, da articulação intersetorial local e da elaboração de planos de ações construídos em conjunto - de forma horizontal - representando desafios para as políticas locais. Tais ações favorecem o reconhecimento e o manejo de potencialidades ativas nas relações sociais e nos processos de poder na ótica do território, agregando diversos olhares sobre o mesmo, de modo a reconhecer a dinâmica socioterritorial e sua complexidade (ANDRADE, 2009).

Mariana, ao fazer referência aos sonhos que tinha quando criança por uma vida mais digna e agora, ao ver as conquistas de Heliópolis, em especial, a conquista do Complexo que envolve o CEU Heliópolis Arlete Persoli, afirma:

Quando entrei no CEI eu tinha quatro anos, nasci aqui na comunidade, mas a transformação é como se deu o todo, porque não foi só a creche, mas foi o asfalto, porque também é importante para a criança, a iluminação também que não tinha e também é importante para a criança, o saneamento básico, principalmente, que também não tinha e foi um avanço que teve na comunidade. Foi uma luta que a gente morava de frente ao córrego, eram barracos, era córrego, era a lama, eram os nossos brinquedos, e o sonho de criança, porque quando a gente desenhava, eu lembro muito quando a gente desenhava: “qual sua escola dos sonhos”, “a gente sonha em ter uma piscina na escola”. E hoje quando eu estou aqui dentro eu falo: “Nossa, eu não acredito que o sonho

virou realidade” - e virou e como a Leia sempre falou, que ela usa uma frase do Raul Seixas “o sonho que se sonha só é apenas um sonho, o sonho que se sonha junto, torna-se realidade”, eu acho que a Unas tem muito disso, não é um sonho só da Unas, porque a Unas em si é a comunidade.

O desenvolvimento local só tem a ganhar com as ações intersetoriais territorializadas, pois ao aproximar-se da complexidade que envolve os problemas locais, fortalecem a autonomia dos setores e relações de apoio, profissionais e institucionais, valorizando os pertencimentos e as identidades (MORIN, 2015, 2014). Amplificar as vozes dos atores locais significa atentar e reconhecer os valores, as principais motivações e as potencialidades do território, considerado fator estratégico para se chegar a respostas conjugadas, uma vez que as ações globais vividas nesses contextos não são setorizadas, contrariamente ao que acontece com as ações concebidas. Do ponto de vista intersecretarial, a Unas atua e tem protagonismo junto a diferentes Secretarias Municipais, em especial, às Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e de Políticas Públicas (setores de origem dos convênios estabelecidos pela instituição). Sobre esse aspecto, nas palavras de Mércia:

As relações se dão como articulação de rede, por exemplo, a Saúde faz articulação de rede, por isso que a UNAS tem representante nos Conselhos de Saúde setorial, regional, municipal e em alguns momentos a gente consegue ir para o nacional, então a articulação com outras regiões, nas reuniões se vai alinhando quem poderia estar junto. O mesmo ocorre na moradia, na juventude que nós tivemos recentemente a Conferência da Juventude aqui no CEU Heliópolis.

5.1.3. Articulação da Unas com movimentos sociais e outras instituições

A Unas vive uma condição de instituir-se no território e ser referência social e, ao mesmo tempo, ressentir-se de haver, no mesmo território, a não abertura de outras instituições para uma atuação em rede e uma relação educativa humanizada, como a **dificuldade de relações com outras escolas básicas da região** (além da Emef Pres. Campos Salles), expresso nas palavras de Buiu:

Às vezes não avança por conta do tradicionalismo e dói na alma, você vê professores, não digo do nosso ciclo porque a gente trabalha até muito o Paulo Freire, pela crença no meio que transforma, mas os colegas, companheiros vizinhos que a gente vai em outras escolas, que não abriam as portas para a gente, que não aceitam nosso projeto, o Bairro Educador porque ainda está naquela questão de eu faço, eu mando e eles obedecem e tratam a criança como um sujeito que não tem voz, então isso é negativo, isso é muito negativo e é doloroso o avanço porque demora muito, isso dói muito você ver a Educação da forma que

está, o ensino, e ter outras creches, outros CEIs, as Políticas Públicas que não têm esse olhar para a criança, da luta com as famílias.

Tal dificuldade expressa as contradições da vivência no território, com uma experiência como o Bairro Educador que faz uma opção explícita por um entendimento de educação que ultrapassa os muros da escola e que compromete os sujeitos nessa construção - que é coletiva. Mudar os tempos e rituais escolares implica em vontade política dos sujeitos e a crença em outros paradigmas educacionais, que vão além da instrução, da memorização e da preparação das crianças e jovens como um vir-a-ser.

O processo formativo da Unas, como os eventos organizados regularmente são abertos para convidados externos, entre eles, representantes de projetos e ações que buscam transformações educativas e se fazem representar e construir pontes e formas colaborativas de ação, como o caso das relações construídas com universidades, em especial, com a Universidade de São Paulo (nas áreas de Educação e Arquitetura e Urbanismo), com meios de comunicação como o site Catraca Livre e o Portal Escola Aprendiz (Uol), a Universidade Federal do Paraná (setor Litoral), o Movimento Nacional Alternativas para uma Nova Educação (ANE). Em tais eventos fica explícita a base educativa dos trabalhos da Unas - a educação popular e a opção pelas teorias de Paulo Freire - expressas na valorização dos saberes populares problematizados, com viés crítico-emancipatório, com vistas à transformação social.

Sobre a relação da Unas no território, Patrícia destaca a importância de **ampliar as ações para além da região e da preparação que se faz em nível local para a participação dos representantes em órgãos de participação**: “por exemplo: teve a Conferência da Criança e agora, a Conferência da Assistência, para levar as decisões para os Conselhos, que a gente vai para regional, municipal, estadual. Às vezes chega a ir até em nível federal”.

Observamos que é na área da criança e do adolescente que a Unas ancora suas ações, num contexto de necessidade de presença dos movimentos sociais para a garantia de direitos, como fica expresso nas palavras de Mércia:

E para isso também surge a Unas e o Movimento começa a perceber a necessidade de intervir como suporte nas organizações sociais a essas Políticas para a criança e o adolescente, entre eles - e nesse contexto - tem uma militância muito grande na efetivação dos Conselhos Tutelares. Participávamos bastante na discussão na Cidade de como é que poderia garantir uma lei que desse o direito integral a essa criança e por isso que surgiu o

Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA) e a gente fez muito movimento, a ponto de muitas vezes, ir até Brasília, ônibus quebrado.

A articulação da Unas ultrapassa os limites de Heliópolis, seja pela visibilidade externa, pelas experiências socioeducativas diferenciadas da Unas e do Bairro Educador, seja pela busca de **parceiros externos** para fortalecer a luta cotidiana por direitos e como Movimento de Coalizão de Defesa - MCD - (SABATIER, 1988,1987), como foi o caso de levar ao conhecimento das autoridades públicas a demanda por vagas em creches, conforme destaca Solange:

A gente estava sem creche e criamos o Movimento Sem Creches e nós fomos em coletivos. Nessa época o doutor Vidal Serrado era o Promotor da Infância e Juventude e fomos conversar com ele, pois a gente queria saber como fazer para conseguir as vagas em creches e ele foi maravilhoso, ele falou “pode falar que eu vou lá falar com essas mães” e ele veio, e começou a dar endereço, a data da criança, tudo certinho para elas e tinha o Buiu, que era uma das crianças.

Por meio da interlocução com a Promotoria da Infância e Juventude foi possível, à época, desenvolver a estratégia da busca ativa (utilizada por especialistas para evidenciar demandas por serviços públicos) visando mapear as crianças pequenas da região e mostrar a necessidade por vagas em creches. Ainda é Solange que afirma a esse respeito:

Nós montamos ponto de busca ativa em todo lugar de Heliópolis, fazia na quadra da UNAS, lá embaixo tinha as fichas, nós juntamos muita gente, no Zelão, no alojamento, fazíamos as fichas na mesa de sinuca e aí a gente conseguiu juntar muita demanda. Fizemos a representação e o Promotor explicou tudinho para a gente e fizemos do jeito que ele mandou e enviamos tudo para a Secretaria da Educação e pra ele. Quando chegou na Secretaria de Educação, o secretário chamou a gente e era muito papel, e nós fizemos tudo bonitinho com data, endereço e tudo mais. Então foi essa a nossa primeira ação e nós fomos os primeiros na cidade de São Paulo a fazer essa ação. Nós fizemos uma ação com o Ministério Público, entramos com uma ação de direitos difusos coletivos para vagas em creches e começou a estourar convênios. A Unas era uma das mais entidades estruturadas e fomos trabalhando e muito e, também, com muita formação, conseguimos diminuir o déficit de vagas.

A Rádio Comunitária de Heliópolis (FM 87,5), de início denominada ‘Rádio Corneta’, legalmente constituída e que existe há 25 anos, como primeira emissora legalizada do município de São Paulo, se integra às Políticas de democratização da comunicação e às Rádios Comunitárias, com grande esforço coletivo no enfrentamento

dos oligopólios do sistema de comunicação midiaticizado. Contou com inúmeros percalços políticos e econômicos para se consolidar como meio efetivo de comunicação e diálogo com a população local, passando por mudanças, fechamento oficial (pela Política Federal e pela Anatel, em 2006) e retomada das atividades radiofônicas, alterando o nome para Rádio Comunitária, como forma de fortalecimento do Movimento das Rádios Comunitárias no país e como mais uma ação da Unas, que é mantida financeiramente pelos aportes de recursos da própria instituição (ZANDONADE, 2013).

Representa um aspecto importante das lutas locais e da articulação em território, pela facilitação das informações e divulgação de artistas locais e funciona como uma espécie de posto avançado da Unas - repercutindo notícias, orientação para a população sobre temas diversos e com programação de cultural e de envolvimento local. O responsável pela Rádio Comunitária, o DJ Reginaldo afirma que:

Quando a gente chegou em Heliópolis não tinha água, nem energia elétrica, nem saneamento básico nenhum, era aquele processo de as pessoas que estavam morando ali trazerem seus familiares para poder se fortalecer e se sentir mais segura, porque aqui era considerada uma região muito perigosa com nenhuma Política Pública e a gente está falando de Políticas Públicas para a infância, então naquela época não se falava disso... Na época, a coordenação da Unas chamou a gente e pensamos que ia aumentar nosso horário, porque a programação estava bombando, mas não foi isso, falaram que queriam rever o programa porque vocês estão fazendo uma programação comercial e vocês estão numa rádio comunitária. Falaram que abriram a porta para vocês tocarem rap (porque naquela época o rap era muito discriminado), mas para vocês trabalharem com esse cunho comunitário, para servir a comunidade e pediram pra gente esquecer o trabalho de DJ porque agora éramos comunicadores sociais, uma liderança. Na hora fiquei meio chateado, quis argumentar, retornar a audiência, mas não teve jeito. Só depois é que fui perceber que o que eles estavam falando tinha sentido, que quando as pessoas começaram a me parar na rua para falar de cachorro, papagaio, periquito perdido, criança desaparecida, das ruas que estavam com problema e que a gente tinha que falar na rádio, então a gente falava do dia das reuniões, dos mutirões - foi aí que caiu a ficha da importância que a rádio tinha para a comunidade e a importância do meu papel de estar à frente de um meio de comunicação na rádio da maior comunidade de São Paulo.

A história da Unas é a história dos movimentos sociais que se organizam no país para reivindicar direitos não garantidos pelo Estado e, nesse processo, vão assumindo que tais direitos para as 'quebradas' só vão existir com muita luta e o enfrentamento acontece dentro e fora do território de Heliópolis, contando com toda sorte de preconceitos, sendo necessário decodificar continuamente os apelos do individualismo em detrimento do coletivo e do bem comum. A perspectiva da educação integral é

assumida como um pacto local de construção diuturna de outros tempos e espaços, como uma rede de cooperação e de fortalecimento (individualmente pelos sujeitos e pelas instituições) que manifestam o desejo de participar da vida pública.

A luta pela educação, em especial, a luta pelos direitos das crianças e adolescentes, tem sido uma luta das mulheres e em Heliópolis não foi diferente. Já no processo de instalação das pessoas na localidade, lutar por moradia implicava em buscar a garantia de lugar seguro para as crianças ficarem, no caso das mães que trabalhavam fora, luta que não termina com a construção de creches públicas e se amplia com as creches conveniadas, CCA e outros projetos socioeducativos que tentam dar respostas às demandas locais.

O desafio da Unas está em não abdicar da sua condição como MSUE, com autonomia relativa e, ao mesmo tempo, e instituir como uma ONG, que precisa constantemente dialogar e negociar com os poderes públicos, o que, por vezes, traz implicações na própria condução de suas ações - que - institucionalmente, optou pela articulação em rede colaborativa em território. Como em todo processo democrático, o diálogo entre iguais fica facilitado, mas o diálogo entre diferentes carece de construção contínua. A institucionalização (constituir-se em uma ONG) reserva impasses cotidianos que a própria Unas necessita considerar em relação aos seus propósitos originais na condição de movimento social. Fortalecer-se pela representações setoriais em Conselhos e Fóruns é outra iniciativa importante da Unas que transita pela cidade levando a voz de Heliópolis de forma qualificada, a partir das lutas e conquistas locais.

5.2. O Bairro Educador e as Políticas Públicas para as Infâncias

O Bairro Educador em Heliópolis - já apresentado - é consequência de um processo histórico engendrado por vários atores/atrizes locais, com destaque para o compromisso de instituições como a Unas e de lideranças do movimento inicial de moradia que desde as primeiras ações socioeducacionais em Heliópolis, já viam na Educação o ponto central para o êxito das ações em território e buscavam concretizar serviços socioeducativos, buscando relações com os poderes públicos e para isso, no planejamento inicial dos locais de moradia, já anteviam a preservação de áreas para a construção de escolas, equipamentos de saúde etc.

Ao lado das mudanças internas e externas da Emef Pres. Campos Salles é de se ressaltar a concretização de ideais educativos e pedagógicos, pelo engajamento dos profissionais da Educação em mudar e preservar um projeto pedagógico diferenciado, superando a seriação curricular, pela participação democrática, o protagonismo dos estudantes e famílias e pelos avanços ali empreendidos acerca do entendimento alargado sobre educação, cidadania e infância. Tais mudanças e ações arrojadas de lideranças locais e de educadores criaram as condições propícias para que as mudanças internas da escola reverberassem no território de Heliópolis. Unas e Bairro Educador - Bairro Educador e Unas: histórias que se entrelaçam e se complementam.

5.2.1. Origem e contexto do Bairro Educador

As ações em território, em que a Unas tem papel protagonista, não se realizariam sem a **coragem e o determinismo de muitas pessoas** junto ao poder público para a melhoria da condição de urbanização local e pela viabilização de equipamentos socioeducativos em Heliópolis, como a importante conquista do Complexo que envolve atualmente o CEU Heliópolis Arlete Persoli, antes Centro de Convivência.

Também está presente na região, localizado ao lado do Complexo do CEU Heliópolis, o Instituto Baccarelli, uma escola livre de música para crianças e adolescentes da região que atende mais de 1000 crianças, adolescentes e jovens, de grande importância para a formação cultural na região, não tem vinculação direta com o Bairro Educador. Criada pelo maestro Silvio Baccarelli há duas décadas, após um incêndio de grandes proporções em Heliópolis, é mantido por uma entidade sem fins lucrativos, convênios e doações.

No primeiro contato da pesquisa com parte da equipe gestora do CEU Heliópolis, foi apontado que:

Sobre o Bairro Educador, foi apresentado como uma estratégia de rede educativa que congrega os equipamentos socioeducativos da região e as lideranças comunitárias locais envolvidas com a Unas e se organiza em torno de cinco princípios, sendo três oriundos da Escola da Ponte (em Portugal) – que é a base de reorganização curricular da Emef Pres. Campos Salles: a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, sendo acrescidos de mais dois: o papel central da educação (formal e não formal) “Tudo passa pela Educação” e a escola como centro de liderança comunitária (Notas de Campo 28/04/2018 - APÊNDICE III).

Nas observações e entrevistas realizadas foram apresentadas **duas indicações complementares de influências que contribuíram para a concretização do Bairro**

Educador. A primeira, diz respeito a um **movimento que se inicia com as mudanças da Emef Pres. Campos Salles e a abertura para o território** que vai, quase que intuitivamente, congregando os sujeitos em torno da crença na Educação como fundamental para as ações de transformação local - conforme destaca Braz Nogueira:

Aí veio o Gilberto Dimeinstein e que depois de dar uma volta em Heliópolis e ir numa sala conversar com os alunos e que os alunos falaram dos princípios, ele se emocionou e quando ele foi embora nós falamos: aqui já teve assassinato, já teve estupros e todo projeto dessa praça é pontual, acabou, largou, então se a gente fechar essa rua aqui na frente e botar bastante brinquedos para as crianças, equipamento para exercícios físicos, nós vamos mudar o perfil dos frequentadores, porque vem a tia, o sobrinho, então vai mudar o perfil, e ele falou: “Você está com sorte, nós vamos falar com o Gilberto Kassab (o prefeito da época) hoje. Durante um certo período, meses, eu encontrava com o Gilberto Dimeinstein e o Gilberto falava: “Braz você recebeu algum comunicado?” e eu achava que ele não falava nada, porque toda quarta-feira ele falava que encontrava com o prefeito e o próprio Kassab veio visitar aqui a UNAS e lá na sede da UNAS depois da reunião ele falou: “quem que é o Braz?” Eu falei “eu” - e ele falou: “Eu fui lá na frente da escola para ver a praça e se eu não for, o Gilberto Dimeinstein vai puxar minha orelha”. E o Alexandre Schneider que era Secretário de Educação veio aqui uma vez, mas não falou nada, veio a segunda vez, a terceira vez e só tinha o Campos Salles e a Emei ali do outro lado. Depois em outra ocasião, o prefeito Kassab esteve aqui e disse que poderia fazer uma coisa muito maior. Falou que ia fazer o meio de campo com o governador, que era o Serra, aí demorou uns meses e o Alexandre Schneider sabia que de terça-feira de manhã eu estava aqui e numa terça ele me ligou e falou: “Braz pode avisar o povo que nós vamos fazer, está tudo certo”. E aí eu falei para o povo que ele vinha aqui, o pessoal achava que eu era louco, não acreditava. O João mesmo, quantas vezes o João falou para mim: “Braz você acredita muito, vai devagar, senão você vai ficar frustrado”, mas aí começou a construção, teve a licitação.

A segunda, credita ao contexto da opção política do governo municipal (em meados dos anos 2000) a criação de condições para que a cidade de São Paulo se transformasse em uma cidade educadora, por influência internacional do Movimento das Cidades Educadoras (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004), como processo iniciado na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

Nas duas indicações, destaca-se a presença e a interlocução com parceiros externos à Heliópolis que também acreditavam no mesmo sonho de entender a Educação como importância fundamental nas lutas que colaboraram para as melhorias no território.

O projeto pedagógico da Emef Pres. Campos Salles “concretizou mais que mudanças curriculares, mas mudanças culturais que protagonizaram o Bairro Educador,

incidindo sobre mudanças de paradigmas educativos, como estratégia de território e de efetivação de uma ‘globalização dos debaixo’ (Notas de Campo, 21/08/2019).

Para De Santis (2014) o sucesso do Bairro Educador resume-se ao sentimento de comunidade e de solidariedade social, com base na crença no pensar e fazer autônomos e envolve conscientização, autonomia e hegemonia como parte do processo no qual as lideranças comunitárias transitam, no processo de luta social de direitos, e tem como fundamento a educação integral e cidadã.

5.2.2. A Unas e o Bairro Educador

A atuação em território e em rede interconectada assinala formas de resistência, de produção de identidades (ao mesmo tempo individuais e coletiva) e do ‘*comum*’ (como uma outra racionalidade possível), como conquistas reais de um movimento social que continuamente redescobre valores e transgride formas oficiais de se fazer política (DARDOT; LAVAL, 2017) de atuar na esfera pública e de exercer o direito à cidade.

O aspecto da construção conjunta, coletiva e da educação popular Freiriana, como referência para as ações socioeducativas em Heliópolis na perspectiva do Bairro Educador, valoriza a humanização pela comunicação, a confiança na potencialidade do ser humano de fazer e refazer a história, contra as diferentes formas de opressão e de autoritarismo vividas no dia-a-dia. Aos conceitos freirianos, como a dialogicidade, a conscientização, a amorosidade e a criticidade, soma-se o inacabamento, como inerente ao ser humano e, conseqüentemente aos processos dialéticos de ser e fazer-se sendo, no mundo e com os outros, num caminho que nunca está pronto. No mesmo sentido, as palavras de Marília reforçam essa ideia: “Nem todo mundo tem ainda esse entendimento de que o Bairro Educador nunca vai estar pronto porque não é essa a educação que a gente defende, da apostila, da cartilha, é uma educação integral, para sempre, eterna, até o ultimo dia, é inconclusa, exatamente.”

A **aposta na potencialidade humana** está presente no cotidiano das unidades socioeducativas de responsabilidade da Unas e do Bairro Educador, com situações que desafiam os educadores e as lideranças comunitárias e que retratam as desigualdades sociais e a fragilidade das famílias, diante dos limites impostos pela sobrevivência, questionando os modos de ser individualizados. Tais cuidados se vinculam com o cuidado

de cada e de todos com o próprio território de pertença, pelo entendimento de que as ações individuais impactam o coletivo - conforme afirmação da Solange:

Para mim Bairro Educador você tem que sentir” - e eu fiquei pensando e perguntei pra ele: “E como que você sente?” e ele falou: “Vou dar um exemplo aqui eu não tenho estudo, nem nada, mas eu entendo o que é o Bairro Educador, eu estou lá limpando a rua toda com o aparelho, varro lá todo dia e tinha um vizinho lá que pegou e jogou um lixo, acabei de varrer e ele jogou o lixo, aí peguei e falei para ele: “Oh senhor, o senhor vai deixar esse lixo aqui, acabei de varrer. “ e ele respondeu: “Não, mas daqui a pouco o lixeiro passa” – e eu disse a ele: “Não, esse é o Bairro Educador e eu vou te explicar, o Bairro Educador é um passando o ensinamento para o outro, então vou te passar um ensinamento que eu aprendi também que os dias que passam o lixeiro aqui é de segunda, quarta e sexta, então o senhor tem que pegar o lixo aqui e jogar nesse dia, porque isso vai trazer rato, vai trazer sujeira aqui e nossa rua que está bonita, vai ficar feia e eu sei que você não quer isso, porque você mora aqui não é?” E o cara ficou sem palavras, sem ação - depois que ele acabou de falar - todo mundo bateu palma. Pra mim isso é o Bairro Educador.

A narrativa de Solange ajuda-nos a elucidar a importância da construção de percepções de igualdades e de reconhecimentos em ambientes desiguais socialmente, interpelados pela dimensão da educação, com condições de contribuir para o engendramento de novas formas de promoção de igualdade social, com mudanças culturais e simbólicas que se juntam e podem servir para alterar modos de representação social, com base na percepção dos sujeitos e dos seus territórios de pertença.

Sobre a aposta na potencialidade humana, Freire alerta-nos de que essa é uma vocação ontológica do ser humano, como consciência do seu inacabamento e que se traduz nas formas do cuidado do ser, do fazer e do ser mais e é no processo de humanização que os sujeitos se reconhecem humanos e podem se descondicionar das relações desumanas que os oprimem. Freire assinala que há que se ter esperança, curiosidade epistemológica, autonomia e ética (FREIRE, 1992). Pelo próprio Freire (1996, p. 57):

Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornam éticos podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenham visitado os ‘familiares’ para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em ‘cidades’ de tigres asiáticos.

Os **cuidados e o bem-estar das crianças e adolescentes** construídos por meio dos vínculos afetivos entre educadores de crianças-adolescentes, o respeito aos processos de desenvolvimento e as aprendizagens próprias desses sujeitos, são formas de lidar com os limites externos, sociais (como relatado por Nicolau): “eu estou vendo tanta coisa, tanta criança, adolescente se automutilando, criança apanhando do tráfico porque fez um roubo lá dentro, criança abusada sexualmente. E a gente tem alguma coisa muito forte que é o coletivo, os encaminhamentos - se vai no Curumins, no NPJ”.

Braz Nogueira assinala que a ideia do Bairro Educador já estava presente em Heliópolis - traduzido nas práticas sociais e foi pela Unas oficialmente, em 2008. Por suas palavras:

O dado importantíssimo do Bairro Educador, que tinha iniciativa tinha, mas a sistemática do Bairro Educador, não tinha. Em 2008 teve uma assembleia de moradores ali na UNAS com todos os equipamentos, não sei se era anual e foi votado que os princípios que iriam nortear a nossa ação aqui para a construção do Bairro Educador - seriam os princípios do Campos Salles.

A estratégia do Bairro Educador como atuação em rede colaborativa ampliou as ações no território de Heliópolis, especialmente quando a Unas se definiu em 2008 por assumir os princípios da Emef Pres. Campos Salles (autonomia, responsabilidade e solidariedade), com o acréscimo do papel central da Educação (em sentido amplo) e da escola como centro de liderança comunitária, confirmado pelas palavras de Mércia:

Acho que primeiro surgiu a ideia de Bairro Educador, com essa postura do Braz e da Arlete, porque a Arlete puxava muito debate. A Arlete vivia 24 horas refletindo junto, primeiro sobre como vai se construir essa Educação, além da Moradia e que a UNAS tem que estar como comunidade na escola e a escola dentro da comunidade, então começa a ideia de pensar que isso é Bairro Educador, a partir dessa relação que tinha que fazer, mas não basta abrir como a Escola da Ponte, com algumas reflexões, mas saber de que forma se pode avançar porque o que tinha era só essa escola. Eu lembro que, na época, eu era do Conselho Tutelar do Ipiranga em duas gestões e eu vinha aqui, porque o carro que pegava a gente para fazer as ocorrências ficava estacionado, porque aqui era uma garagem.

Autonomia, responsabilidade e solidariedade são compromissos valorativos que transcenderam da Emef Pres. Campos Salles para o território e se ampliaram com a opção da Unas por abraçar a ideia de que Heliópolis precisaria se transformar em um Bairro Educador, acrescida das bases que apoiam a educação popular de que tudo passa pela Educação e a escola é entendida como espaço central de liderança comunitária. Finca-se assim, no território de Heliópolis, as marcas de processos humanizadores, de seres de

relações que desejam, projetam, interferem e interagem reciprocamente na construção de uma sociedade mais humana e justa.

O envolvimento da população de Heliópolis nas ações da Unas se constitui como **ambiente de aprendizagem para todos**, seja no cotidiano local, pelo reconhecimento das diferentes demandas, da vivência de uma cidadania ativa, da construção conjunta de outros modos de aprender e da luta intransigente por direitos e identidades em tempos e espaços que são produzidos no próprio exercício da luta e da militância, na forma de identidades de crianças, adolescentes e jovens que aprendem cedo a sobreviver e a resistir às violências (estruturais, simbólicas e físicas). Mulheres e homens que se fortalecem na luta e em alguns casos, num legado intergeracional, a buscar novos sentidos, como nas palavras de Kátia, cuja mãe (falecida) foi uma das pioneiras na luta por creches pela Unas e tem uma das creches do Complexo do CEU Heliópolis com o seu nome:

Eu tiro muito por mim né, eu fui criança e adolescente de Projeto da Unas, , então desde pequena eu participo das ações aqui em Heliópolis, mesmo criança quando minha mãe ia para alguma manifestação eu estava junto e posso dizer que comigo contribuiu muito, principalmente em acreditar no eu, eu posso, eu consigo e foi a partir daí que eu resolvi voltar a estudar, fazer Magistério, fazer Pedagogia. Até porque dentro da instituição tem essa coisa de a gente trabalhar, de desenvolver a autoestima, fazer com que as crianças e os adolescentes se percebam e isso aconteceu comigo. Eu passei por este processo dentro da instituição, porque minha mãe teve quatro filhos, eu, das meninas, era a mais velha, tive uma criação muito rígida e engravei muito cedo, na minha adolescência, então eu tive que parar meus estudos. Eu nunca imaginava que eu ia terminar os meus estudos porque eu tinha um filho e naquele momento eu tinha que cuidar do meu filho e precisava trabalhar. Meu primeiro local de trabalho com carteira registrada foi dentro da Unas e foi aí que eu comecei a perceber que eu poderia crescer também porque eu comecei a ver amigas de trabalho crescendo e então eu busquei muito espelho nisso, tentei me espelhar na finada tia Simone, tentei me espelhar muito na minha mãe (Cidinha) que tenho ela como grande referência de liderança dentro de Heliópolis.

Entre outras ações, em especial, **a opção pela construção da paz - contra a violência**, com as ações preparatórias à Caminhada da Paz e a própria Caminhada – realizada anualmente na primeira semana do mês de junho (para lembrar o assassinato da jovem Leonarda), por meio da organização coletiva, dirigida pelo Movimento Sou da Paz, trazem à tona o tema da violência e a resposta da paz, como construção comunitária, tratando das diferentes violências (físicas, simbólicas) as quais estão submetidas a população de Heliópolis, o que tem como resultado a diminuição dos índices de violência na região e formas mais humanas de relacionamentos. A própria maneira de promover a

relação entre adultos, crianças e adolescentes nos projetos socioeducativos testemunha o referido propósito, como esclarece Kátia:

Acho que isso mostra a importância que a Unas tem nas Políticas Públicas, porque essa criança que você falou que está na escola, está nos equipamentos públicos, elas não tem, não se sente a vontade de falar, como elas se sentem à vontade de falar no CCA, por exemplo. A mãe não se sente acolhida como ela se sente numa creche da Unas, porque o tratamento é diferenciado. A gente foi fazer um trabalho lá no CCA da Índia e estava eu e a Regina Barros e a gente fez umas atividades com as crianças e estava falando da Educação, da importância da Educação e uma criança falou assim, “Eu não me sinto seguro na minha casa, eu não me sinto seguro na escola, único lugar que eu me sinto seguro e à vontade é aqui porque aqui eu posso ser eu mesmo, sem julgamento” - até as outras crianças pararam para escutar e foi muito forte, espontânea e verdadeira a fala dessa criança, e ao mesmo tempo que estava com essa fala, tinha uma fala de socorro de eu não tenho outro lugar, o único lugar que eu posso ter voz e tenho a escuta é aqui nesse espaço.

O Brasil, considerado um dos países mais violentos do mundo, com a insistência em políticas de segurança pública unilaterais, é um país em que desconsidera-se a complexidade do problema da desigualdade social, o que resulta, especialmente nas grandes cidades, na criminalização da pobreza e na promoção de verdadeiros genocídios (de vidas que valem menos) e que operam como controle social, tendo como principal alvo populações negras e pobres, como inimigos internos a serem exterminados, por meio de uma lógica que se perpetua desde os genocídios indígenas não reconhecidos (SAFATLE, 2017).

A opção pela paz - contra a violência - em Heliópolis, com as Caminhadas da Paz - que foi crescendo na adesão da população local - preparadas com o protagonismo das crianças, adolescentes e famílias e que são realizadas anualmente, expressam a importância da educação extramuros, iniciada na Emef Pres. Campos Salles, e a educação como troca e interlocução de aprendizagens que dão visibilidade e colocam em pauta para a população, nesse caso, o problema social e multifacetado da violência, buscando a corresponsabilização da população, como afirmado por Braz Nogueira:

Na primeira reunião de preparação tinha trezentas pessoas, cem pessoas e aí nós conseguimos com a organização de bairros, uma Caminhada com cinco mil pessoas - era muita gente e aí a gente começou, a partir dessa Caminhada, a ter mais poder, inclusive diante dos traficantes, porque eles falavam: “Em cada esquina vai ter tiroteio” - e a gente percebeu que depois dessa Caminhada, que existia um medo imaginário muito grande e que não era assim, na realidade. Na segunda caminhada tinha gente do tráfico ajudando o pessoal da Caminhada. Teve uma Caminhada que eu abracei um cara lá embaixo, para baixo do Hospital Heliópolis, que quando eu abracei eu peguei na arma, aí o cara falou:

“Braz nós também somos da paz, a gente também quer isso”. Então é tudo coisa da cabeça e eu aqui em Heliópolis, quando eu ficava nesse bairro, que tinha chacina quando eu cheguei aqui, quando eu ficava até tarde, eu saía para a Faculdade, passava trinta minutos eu estava em casa, e para mim, três horas da manhã, duas horas da manhã eu me sentia muito mais seguro aqui em Heliópolis, do que no bairro em que moro.

Por vezes, de forma contraditória, os próprios construtores da violência, se veem identificados em lutas coletivas como a luta pela paz, que necessitam, para terem êxito, de uma ação consentida e comprometida (e pertencente) entre as pessoas que vivem situações de desigualdade e de violência estrutural. O respeito aos valores humanos nas diferentes formas de convivência sociais se apresenta como sustentáculo de uma cultura de paz e necessita de tradução cotidiana em atos, para além da defesa verbal (JARES, 1999).

As infâncias nas grandes cidades, cada vez mais estão confinadas em instituições, sobretudo por razões de segurança, ficam longe de atender à doutrina de proteção integral, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 227), em que os processos de descoberta de si e do mundo, o movimento e a socialização ocorrem em grande medida, entre pares. As crianças e adolescentes de Heliópolis, para a Unas, e por meio do Bairro Educador, são entendidas como responsabilidade comunitária, integrando diferentes sujeitos, em diálogo com a cidade, demarcando percursos formativos, por onde circulem aprendizagens como um território que educa, que busca interlocuções, sendo o território local ou a cidade entendidos como espaços não formais, que comunicam, integram (ou não) os sujeitos que ali convivem. Aprende-se por meio de relações, observações e interações sociais e culturais em que pertencimentos são fortalecidos, sendo possível reconfigurar territórios de vulnerabilidade e modos de ser e estar no mundo.

Importante salientar que as crianças e adolescentes, em geral, nos estimulam à alteridade, suspendem nossas certezas, pela dimensão do novo que representam, ao mesmo tempo em que requerem a disponibilidade nas relações e perante suas existências. A dimensão da autoridade evidencia-se nos ambientes socioeducativos - ao buscar-se outros lugares para os adultos educadores e para as infâncias - diante dos desafios da atualidade, redimensionando o lugar do sujeito aural, da conservação de hábitos e de tradições e da responsabilização pelo mundo, conforme postula Arendt (2001). A esse respeito Larossa (2006, p. 187) destaca:

Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com o nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início.

As bases que sustentam o Bairro Educador intuitivamente estavam presentes nas ações da Unas desde o início do processo de lutas e se viram ampliadas e visibilizadas com a construção educativa levada a efeito pela Emef Pres. Campos Salles e a colaboração de parceiros externos que enxergavam a potencialidade educativa das ações naquele território. A união e a solidariedade sempre estiveram juntas, os cuidados individuais e coletivos pelo bem-estar da população local e as aprendizagens coletivas (entre outros aspectos) contribuíram na travessia das dificuldades e dos obstáculos que não foram poucos ao longo dos 40 anos de existência da Unas. As sustentações humanizadoras da Unas e da Emef Pres. Campos Salles, consubstanciadas no Bairro Educador, evidenciam a globalização “dos de baixo” (SANTOS, 2001), com exitosas formas de atuação democrática, não consideradas (ou previstas) pelos poderes públicos.

Para responder a Arroyo (2010): que nova qualidade e sujeito de Políticas Públicas está sendo engendrado nessas experiências? Qual o novo papel que o Estado precisará assumir nessas relações? A qualidade está no cotidiano das relações ali tecidas e os sujeitos feito desiguais estão constituindo-se sujeitos políticos, por meio das aprendizagens que não se conformam em tempos programados, constituindo-se como ‘tempos acidentados, pelas palavras de Certeau (1990, p. 281): “o tempo acidentado é o que se narra no discurso efetivo da cidade: fábula indeterminada, melhor articulada em cima das práticas metafóricas e dos lugares estratificados da tecnocracia funcionalista.”

5.3. O campo de influências, estratégias e valores da Unas e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias

A *advocacy* é um recurso utilizado pela Unas e pelos agentes do Bairro Educador para influenciar políticas públicas e fazer a defesa de direitos, por meio do Modelo de Coalizões de Defesa (MCD) como espaços de interações com diferentes sujeitos e instituições que, segundo Sabatier (1988, p. 139 - tradução livre) “são pessoas que expressam crenças compartilhadas em programas governamentais ou políticas públicas, mobilizando recursos e dando início aos processos contínuos de aprendizagem política.” A *advocacy* apresenta três movimentos em direção à conquista de seus objetivos: a influenciar, a formulação e a implementação de políticas públicas pela persuasão de

autoridades, instituições em geral e outros atores com poder de decisão; o desenvolvimento de ações para obter sucesso e influência para os propósitos de suas causas; após a concretização da política pública, realizar o acompanhamento da incidência para verificar o alcance dos objetivos dessas causas na implementação, monitoramento e na avaliação das políticas - o que representa aspecto político importante para a participação e o controle dos sujeitos no ciclo das políticas públicas. Os três movimentos fazem parte das ações engendradas pela Unas e, entendidos de forma não linear, por vezes, eles se misturam.

5.3.1. Papel da Unas e Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias

A Unas, assim como muitas instituições não públicas, privadas sem fins lucrativos, fazem **adesão ao sistema de convênios** para atendimento à infância no município de São Paulo - assim como em outras regiões do país (e também no mundo) - como forma de garantia de um serviço educacional que deveria ser direito da população, portanto, de responsabilidade direta das instituições públicas. São muitos os convênios estabelecidos pela Unas com o poder público e instituições - conforme já informado anteriormente.

Tomemos o caso específico dos CEIs e dos CCAs, em especial dos CEIs, para problematizar as relações entre o público e o privado e a política de ampliação da educação infantil, pela opção por Políticas Públicas via convênios.

As creches (CEIs) conveniadas (para atendimento a crianças de 0-3 anos em período integral - de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação - SME) e os CCAs (para atendimento de crianças de 6-14 anos no contraturno escolar - de responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social - SMDAS) são opções de serviços socioeducacionais devido ao número insuficiente de vagas (no caso das creches diretas) e de baixa oferta de escolas de tempo integral (no caso dos CCAs) ficando sem opção desse atendimento a maioria das crianças entre 4 a 5 anos e onze meses (na pré-escola) que contam com a oferta de período parcial em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) - devido à atual obrigatoriedade da pré-escola.

Em comum - creches e CCAs (na forma de convênios) em regiões periféricas - significam ainda a garantia de local seguro e de proteção de crianças para os pais que trabalham, para além do direito da criança à Educação.

Vale considerar dois aspectos no caso das creches: a cobertura de atendimento e a opção pelo atendimento conveniado. A população infantil de 0-3 anos no município de SP no ano de 2017 é de 644.996 crianças, sendo que 296.260 estão sendo atendidas em CEIS (públicos, privados ou conveniados), correspondendo a 48% da população infantil, o que se aproxima da meta 1 do Plano Nacional de Educação - Lei Federal 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que é de atendimento de 50% até o ano 2024 - o que sabemos não atender a maioria das crianças, especialmente as que mais necessitam.

As creches no município de São Paulo são organizadas em creches diretas, indiretas e conveniadas. As creches diretas (de inteira responsabilidade da Prefeitura Municipal), as indiretas (prédio cedido pela Prefeitura Municipal e gerenciado por uma instituição conveniada, mediante pagamento de *per capita*) e as creches conveniadas (prédio, manutenção e gerenciamento por uma instituição conveniada, mediante pagamento de *per capita*) já existiam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (Sebes). Por definição da CF/1988 e da LDB/EN 9.394/96 as creches - entendidas não mais como direito da mãe trabalhadora - mas direito da criança pequena, como espaço educativo e não meramente assistencial, deveriam ser transferidas para a área da Educação, o que só ocorreu em 2003 no município de São Paulo, com a migração para essa área de todas as unidades de atendimento a crianças de 0-3 anos de responsabilidade do município, sendo esperado que, diante da demanda por vagas, o município ampliasse a rede de creches diretas, o que não ocorreu, pela opção da gestão municipal, à época, de ampliar o sistema conveniado, aparentemente, devido ao alto custo das unidades diretas (NASCIMENTO; SILVA, 2015).

Daquela época até os dias atuais, o déficit de vagas no município permanece, sendo que no ano de 2019 - o déficit atual de vagas em creches é de cerca de 20 mil (Portal G1-GLOBO, 2019), não obstante a maioria dos governos municipais afirmarem nas campanhas políticas o compromisso de atender toda a demanda.

Nascimento e Silva (2015) comparam os custos-criança (*per capita* real) no sistema direto e no conveniado no município de São Paulo, considerando salários brutos, encargos trabalhistas pagos à totalidade dos funcionários e insumos, dividido pelo número de crianças atendidas nas unidades. Ao se definir um custo-criança mensal e anual, as autoras concluem que o valor investido no sistema direto representa o dobro do valor pago para o sistema conveniado. Considere-se ainda a disparidade de carga horária e de

salários dos dois sistemas, recai para os convênios o pior cenário e ainda a diversidade de organizações sociais ‘parceiras’.

Entendida inicialmente como uma política de caráter temporário, a política de convênios ampliou-se desde 2003 em São Paulo, afirmando a tendência das políticas sociais no país, focalizadas para a pobreza. Concordando com essa análise, Mércia e Fátima problematizam:

Quando a gente trabalha dentro de um equipamento conveniado e eu sou uma delas, tem hora que você pergunta: até que ponto você não é mão de obra barata; até que ponto você não está contribuindo com o sistema que quer privatizar; até que ponto você não desqualifica esse cuidado? E isso tudo é discutido internamente, quando se reúnem todos os gestores da UNAS, por quê? Porque a gente sabe que essa é uma forma de enfrentamento, uma vez que não há Políticas para essa ação e agora você pergunta: “mas então vocês não são escutados para a intervenção de políticas públicas?” Até somos, porque a gente tenta como estratégia, garantir presença nas instâncias de articulação e de decisão como o Conselho de Políticas Públicas, Conselho de Mulheres, Conselho Tutelar - e nesse caso - elegemos os dois Conselhos da região, também conseguimos eleger gente no Conselho de Juventude, que tem outro olhar também. Então acho que o desafio é esse enfrentamento, mesmo porque nós não estamos fora do mundo. (Mércia)

Os convênios contribuem pois aumentam as vagas, mas também acho que é um ponto frágil, pois contribui e justifica a privatização da educação infantil, porque na nossa região mesmo acho que tem três creches diretas e agora é tudo indireto ou convênios – então, ao mesmo tempo que é importante porque acho que o Estado chegou numa hora que não deu conta, ao mesmo tempo a gente contribui para a privatização da educação pública. (Fátima)

Junto com a exigência legal de migração das creches da área da Assistência Social para a área da Educação, a adaptação para uma cultura institucional diferente do campo da Educação (que tem tempos e rituais próprios), os requisitos de formação dos educadores também foram alterados, sendo exigida a formação mínima em nível médio e preferencialmente, em nível superior (Pedagogia) e com relação às creches diretas, o enquadramento dos profissionais na carreira do magistério municipal. No caso das creches administradas por instituições sociais (indiretas e conveniadas), manteve-se a desigualdade na carga horária, nos salários e nas horas previstas para a formação em serviço dos dois sistemas.

No aspecto da **formação em nível superior dos educadores** das unidades socioeducativas da Unas houve um movimento das lideranças locais no sentido de

responsabilizar a Prefeitura Municipal por essa formação, a exemplo do que estava ocorrendo no sistema direto, uma vez que a maioria dos educadores das unidades socioeducativas de responsabilidade da Unas não tinha esse nível e formação e teriam que ser demitidos, pela nova determinação. Pelas palavras de Marília:

Na época que foi fazer a transição da Assistência Social para a Educação nas creches, a Unas decidiu que não ia demitir ninguém e enfrentou a Prefeitura dizendo que se obrigasse a fazer isso, a Unas iria fechar todas as creches, quer dizer, se fecha todas as creches ia deixar o Prefeito em apuros, entendeu, como assim? Então esse poder também vem um pouco daí e aí acho que, ao longo dos anos, a gente foi aprendendo a negociar e a gente sabe também da importância que a gente tem, enfim, na prestação e na condução dos serviços da própria cidade.

As negociações resultaram em um convênio da SME com uma Instituição de Ensino Superior privada e o pagamento de bolsas integrais ou parciais por parte da SME para os educadores das creches da Unas, fato considerado uma vitória das lideranças comunitárias e gestores locais e, ao mesmo tempo, da necessária **reconfiguração da cultura acadêmica** para acolhimento dos educadores da Unas, sendo novamente sentido o preconceito, de acordo com relato de Kátia, também egressa da Emef Pres. Campos Salles:

Eu não poderia decepcionar e no curso de Pedagogia o professor perguntou: “onde você mora?” E eu disse: “Moro em Heliópolis” - e o engraçado é que ali, na sala, tinha pessoas que moravam em Heliópolis, mas que não se identificaram e eu ficava pensando sobre as pessoas não perceberem sua própria identidade, ter vergonha de falar do local que você mora e eu nunca tive, desde a época que era aluna no Campos Salles e que eu vinha com sacolinha no tênis amarrada por causa da chuva, para não sujar o chão da escola de barro, eu nunca tive essa vergonha, porque eu sempre tive dentro de mim, eu vou mostrar para a minha família, para o mundo todo, para onde eu for que o fato de eu morar dentro de uma favela não é por isso que vou ser qualquer uma, mais uma perdida, porque a gente é muito rotulado.

O orgulho de ser morador de Heliópolis, o **respeito e o reconhecimento interno** (famílias e população) são observáveis nas ações da Unas, sobretudo pelo envolvimento com o cotidiano das instituições e com a realidade de Heliópolis. O **reconhecimento externo** também é outro fator relevante, ao ser vista como referência sócioeducativa num movimento dialógico entre o local, o regional, nacional e internacional, a Unas carrega o retorno desse reconhecimento, ressoando em Heliópolis novos ares que ampliam perspectivas, numa espiral educativa e que se apresenta de forma homóloga nas relações

de vínculos com as crianças nos projetos socioeducativos, como nas palavras de Buiú e da Marília:

Acho que está no respeitar, sabe, a gente respeitar que eles são pequenos, mas que eles pensam, que eles criam, que eles exigem, que eles querem. Um dia recebemos uma bolsa aqui da Fundação Vidigal e essa bolsa era para uma pessoa nossa fazer um curso em Harvard, sobre a primeira infância, enfim, foi a Mônica que é diretora da Unas e a diretora de um CEI aqui dentro desse complexo. Ela foi uma semana representando nós, uma semana em Harvard. (Buiú)

Então acho que aí a gente vai para um patamar assim de referência para fora de Heliópolis também, então hoje, eu falo isso toda vez que eu posso porque é uma coisa que a gente custa para reconhecer entre nós assim, mas não tem um dia que eu ou eu dou uma entrevista, ou recebo uma visita, ou eu vou falar em algum lugar, então de repente você se vê virando palestrante sem querer e acho que todos nós fizemos isso, a gente é convidado muito para participar da construção de outros Bairros Educadores dentro da cidade e até mesmo em outros Estados e outros países até, então a gente criou uma marca que vem, que tem referências, não é que a gente inventou a roda não, existia essa discussão na Cidade, existia essa discussão no mundo, no contexto que era favorável para isso acontecer, acho que as lideranças aqui sacaram, compraram essa ideia, como uma narrativa importante para o amadurecimento da própria instituição e hoje a gente é uma referência, e é uma referência que exige muito da gente também, exige que a gente esteja disponível para influenciar em outros lugares, que a gente esteja disponível para receber as pessoas aqui, para abrir a porta de casa e mostrar a cozinha, a sala e tudo mais. (Marília)

Consequência do respeito e do reconhecimento, junto com a valorização dos sujeitos, a perspectiva da participação e da igualdade de oportunidades é tecida por meio do diálogo, pela capacidade de escolha na conquista de ideais coletivos em ambientes em que a solidariedade, a confiança e a reciprocidade estão presentes.

O **empoderamento local**, mais que a autonomia de ações individuais, ocorre na Unas pelo investimento na formação e na qualificação dos educadores locais que apresentam compromisso e engajamento social, como consequência de uma educação transformadora, de uma visão crítica da realidade local, de responsabilização coletiva intergeracional e de elevação de autoestima (individual e coletiva). Construídos em ambientes de colaboração, os movimentos sociais nessa direção contribuem para a ampliação da esfera pública, de afirmação de direitos, de produção de sentidos e de influência quanto ao poder de decisão (GOHN, 2004).

O direito à educação passa pelo Estado assumir de forma definitiva Políticas Públicas nessa área e que só pode, de fato, ser realizado, se outras áreas básicas das

Políticas Sociais fizerem o seu devido papel. Não é o caso de países de profunda desigualdade como o Brasil, que não universalizou direitos e que tem nas Políticas Sociais estratégias de alívio da pobreza (OLIVEIRA E DUARTE, 2005). No caso das Políticas para as Infâncias, a focalização de ações nas populações vulneráveis dificulta a universalização de direitos.

A adesão de instituições sociais ao sistema de convênios é uma condição que se coloca para as instituições sociais que lutam pela garantia de direitos que não se efetivam (de forma direta pelo Estado) e necessitam assumir parte dos custos por serviços básicos como o caso das creches, dos CCA e de outras ações socioeducativas assumida por instituições sociais em parceria com governos. Trata-se de uma ação complementar ao Estado e que, em muitos casos, se restringe ao atendimento das necessidades básicas da população, sem promoção e conscientização e de superação da condição social.

Caso a educação integral fosse uma realidade no país, como acontece em países desenvolvidos, as crianças e os adolescentes ficariam o dia todo na escola com opções escolares e não escolares (culturais, esportivas, de lazer etc.). Nos territórios vulneráveis como Heliópolis em que muitas escolas públicas funcionam por três ou quatro turnos diários, a opção passa a ser as instituições sociais, como a Unas, que assumem pra si a tarefa da educação integral (no que lhe compete), por vezes, com ou sem diálogo com o que acontece em outros ambientes educativos no mesmo território. É o caso, por exemplo, da defesa da escola de tempo integral feita por educadores sociais e outra, feita por professores, que resultam de culturas de setores (Educação e Assistência Social) que foram construídas em espaços, tempo e sujeitos de formas diferentes e que necessitam de mediações para haver diálogo. As ações desenvolvidas atualmente no CEU Heliópolis Arlete Persoli (de segunda a segunda-feira - ininterruptamente) colaboram, em muito, para que as crianças e adolescentes possam interagir, sociabilizar-se e ampliar seus repertórios socioeducativos, para além da frequência regular às escolas.

O CEU Heliópolis, a exemplo da Unas, organiza-se em torno dos cinco princípios do Bairro Educador (protagonismo, responsabilidade, solidariedade, tudo passa pela Educação e “escola como centro de liderança comunitária), acrescido das ações de Memória e Identidade, Democracia e Cidadania, Ocupação dos Espaços Públicos, Desenvolvimento Integral e Curricular, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Educação Especial e Inclusão. Do ponto de vista da gestão, o CEU está organizado na forma de trabalho em equipes, em Núcleos: i) de Ação Educacional; ii) de Esportes, Lazer

e Recreação, iii) Administrativo e iv) Pólo CEU - Educação Superior e Empoderamento. Esse contempla as ações da Universidade dos CEUS (UNICEU) Pólo Heliópolis e da parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) na oferta de cursos de graduação. A gestão democrática do CEU Heliópolis destaca-se por privilegiar a participação dos agentes do território, por meio do Colegiado de Integração (direção ampliada) e do Calendário Temático Integrado - existente desde 2013 - e que atua em duas frentes: para a definição de temas locais e pautas comuns a serem observadas nos diferentes projetos e ações socioeducativas do território (CEU HELIÓPOLIS, 2020).

A luta pela garantia via poder público de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES), para educadores que não tinham esse nível e escolaridade, representou um avanço como Política Pública (que guarda interface com as Políticas Públicas para as Infâncias) com consequências para a qualidade formativa dos educadores que voltaram aos bancos escolares, ao mesmo tempo significou o repensar dessas IES acerca da relação entre teoria e prática e dos processos instrucionais de ensinar-aprender de adultos que já possuem práticas sociais e que atuam de forma reflexiva nos ambientes de trabalho.

As ações da Unas ganham maior visibilidade com o reconhecimento interno (da população local e pelas identidades engendradas naquela localidade) e externo (da parte dos visitantes e apoiadores), sendo uma referência de ação socioeducativa em território e que são fortalecidas pelo processo de construção de autoestima individual e coletiva e de empoderamento, próprio de processos de conscientização e de apropriação de conhecimentos, que no caso dos movimentos sociais, como o da Unas em Heliópolis, resulta de aprendizagens e identidades coletivas na busca de igualdade e possibilidades que visem à transformação social.

Isso pode significar, a longo prazo, um importante contraponto no que Jessé de Souza (2017) denomina de subcidadania, condição que vai além da aferição de renda por parte das camadas populares e que envolve acesso à informação e fruição de bens e serviços que colocam esse sujeito em outro patamar de convivência e de aprendizagem social.

5.3.2. Principais atores, instituições e interlocutores nas relações com os poderes públicos

Movimentos sociais emancipatórios em geral expressam conflitos e disputas mais amplos acerca de projetos dominantes de sociedade, envolvendo sujeitos excluídos do processo de construção de políticas públicas e de organização da vida social. É nesse palco de contradições e de lutas sociais - com base na dinâmica e nos repertórios de interação - que os movimentos sociais podem influenciar políticas públicas. Entremeados por políticas descontínuas - no caso brasileiro - os movimentos sociais como a Unas, ora apresentam consonância/aproximação com governos e administrações públicas que estimulam e reconhecem a participação e a contribuição desses agentes sociais na produção das políticas, ora contrastam com governos e administrações que tanto os impedem quanto os desafiam para encontrar seus lugares nesse conjunto de atores sociais, entre as demandas que apresentam e o emaranhado das estruturas de poder constituídas nas instituições públicas, em contextos, via de regra, de escassez de recursos e de agigantamento de demandas sociais.

Tais movimentos chamam a atenção para a predominância da presença e da representação nos governos, mesmo em ambientes em que a participação social é requisitada, como o caso dos Conselhos, que passam a se organizar, pós CF/1988, como medidas de descentralização e de controle social dos recursos públicos.

Considerando a complexidade das formas de representação na sociedade brasileira de atuação mais pragmática, os movimentos sociais, em geral, se transformam em ONGs ou são representados por elas. Montañó (2010) esclarece que a dinâmica entre movimentos sociais e ONGs vem sendo definida no Brasil da seguinte forma: primeiramente a ONG, com maiores possibilidades de obtenção e recursos e apoio do que o movimento social, passa a conquistar maior credibilidade e adesão da população. Em segundo lugar, a ONG passa a ter uma relação diferente com o Estado (e com a empresa). Em terceiro lugar, por tais motivos, ocorre uma significativa alteração na relação movimento social/Estado, sucedendo por vezes, uma verdadeira terceirização dos movimentos sociais, resultando em relações menos conflitivas e mais negociadas com o capital e com o Estado. O autor considera fundamental a revitalização dos movimentos sociais articulados, ressitando as ONGs como suas parceiras, na luta social contra-hegemônica e na mobilização por direitos sociais, orientada pela contradição de classes.

A Unas, pelo que pudemos apreender, **busca não perder suas características como movimento social**. A escolha por se constituir como ONG foi uma necessidade

para a formalização junto aos poderes públicos, na captação de recursos e interlocuções para as ações socioeducativas, com constantes negociações, conforme pondera Buiú:

Então aqui se passou o governo do Serra, se passou Kassab, se passou o governo do Fernando Haddad, agora no governo Dória que se passou e agora, Fernando Haddad, Dória e Bruno, nós tivemos um diálogo para a gente manter esse projeto que não é só manter a gestão, mas manter o projeto que está em curso, está em desenvolvimento e que tem dado muito certo, um projeto que pensa a Educação como princípio, que pensa a educação como uma ferramenta de transformação social e de empoderamento das pessoas, essa Educação que a gente preza.

Nessa dinâmica, as aprendizagens coletivas e a delimitação de estacas vão sendo forjadas no processo de enfrentamento com os poderes públicos em que a mobilização e a determinação da militância são essenciais, como Marília assevera:

Naquela época ela ainda estava e a Genésia é muito forte e eu lembro que uma das primeiras coisas que ela falou para mim, numa discussão eu, ela, Arlete, sobre formação e eu disse: “a gente precisa ver se pode fazer – e ela falou: “Marília, você está em Heliópolis, aqui a gente não pergunta, a gente ocupa”. Aquilo me marcou tanto que até hoje quando eu fico meio insegura, com alguma postura mais incisiva que eu tenho que tomar, eu lembro da Genésia falando: “aqui a gente ocupa”.

Vários são os **atores e atrizes** que fizeram a diferença nessa trajetória de lutas e de conquistas que são citados nos relatos dos entrevistados. No plano local: Genésia, João Miranda, Solange, Arlete Persoli, Braz Nogueira, Mércia, Fátima, Geraldo, Miguel, Marília - entre outros - cada um à sua maneira e em seu tempo, são reconhecidos pelo engajamento e determinação com as lutas locais.

Tais atores/atrizes são representativos das lutas no território de Heliópolis e se aproximam do que Gramsci (1979) denominou de ‘**intelectuais orgânicos**’, transitando entre a cultura (como totalidade) e a hegemonia (disputas pelo poder nas relações sociais, considerando o papel da consciência crítica, das ideologias e a centralidade da sociedade civil) no trabalho emancipatório cotidiano (de luta contra-hegemônica) e que, atrelados a um sistema cultural, recuperam e organizam temas polêmicos por meio de práticas sociais vinculadas aos reais problemas sociais, como organizadores culturais e potencializadores de culturas.

No plano das articulações externas e de apoiadores que se colocam a serviço de Heliópolis, considerados como ‘**cinturão de apoio**’ (Movimento de Coalizão de Defesa) a presença de intelectuais e apoiadores da Unas fortalece e dá visibilidade e reconhecimento ao trabalho ali realizado, desde o início das lutas em que os movimentos

de bairro buscavam mudanças, com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nas décadas de 1970-80, com presença marcante da Igreja Católica e outros sujeitos e instituições que se aproximam de Heliópolis, para conhecimento e para solidarizar-se com as lutas sociais ali engendradas. Nas palavras de Mércia:

A Unas tem uma força tão grande no decorrer desses anos que eu acho que nenhum governo ignora essa força que ela tem. Há sempre muitas demandas, lógico que com mais ou menos dificuldade para ser atendidas, mas ignorada nunca é e penso que isso acho já é um passo muito importante.

Os principais interlocutores da Unas - além dos interlocutores locais e intersetoriais - fazem parte de uma **rede colaborativa externa de apoio**, como Gilberto Dimeinstein, pelo Projeto Escola Aprendiz e do Catraca Livre, passando pela equipe de Ruy Othake, com as produções arquitetônicas feitas em colaboração, Promotores de Justiça, que colaboraram com recursos técnicos para a busca ativa de crianças, junto às lideranças locais, em resposta à ampliação de vagas em creches na região, até a interlocução com responsáveis por programas e projetos de infraestrutura do governo federal. É o caso de Programa de Aceleração do Crescimento – PAC - que levou saneamento básico à região. Os interlocutores da Unas - como instituição em movimento - se renovam e se ampliam continuamente.

Em entrevista, Braz Nogueira comenta sobre as decisões tomadas em contexto e coletivamente e que balizaram a definição pelo Bairro Educador:

Com o surgimento das comissões e com a entrada da comunidade e dos pais de alunos na escola, percebemos que a violência dentro da escola diminuiu bastante. Hoje, por exemplo, já não é mais comum encontrar alunos brigando nos corredores da escola. No entanto, a violência no bairro ainda continua. Em 1999, foi assassinada uma aluna que tinha 16 anos e estudava no período noturno. Aquilo me revoltou profundamente. E depois de refletir com alguns colegas sobre o acontecido, decidimos fazer uma caminhada pela paz na comunidade. No começo, existia um medo que paralisava a todos da comunidade e da escola, mas aos poucos, através das lideranças locais e do boca-a-boca, nós fomos mobilizando as pessoas. A Unas (União dos Núcleos Núcleos e de Associações de Moradores de Heliópolis) apoiou totalmente a iniciativa da caminhada. E assim realizamos a primeira Passeata da Paz de Heliópolis, onde mais de cinco mil pessoas estiveram presentes. A partir daí, a passeata se tornou anual e esse ano nós já estamos na sétima edição. Hoje em dia, a Passeata da Paz é um dos principais eventos da comunidade. Uma conquista da caminhada que eu consigo enxergar é a quebra do medo que paralisava as pessoas. No ano de 2000, eu perguntei como a comissão organizadora estava se sentindo, se existia alguma espécie de medo etc. Um aluno da escola, que na época devia ter uns treze ou quatorze anos, falou: “Eu queria

dizer para todos vocês que eu não tenho medo nenhum porque eu aprendi na primeira caminhada que tenho medo quando caminho sozinho, quando eu caminho com milhares de pessoas, o meu medo se transforma em coragem”. Com relação aos resultados dessa caminhada, pudemos observar uma diminuição considerável na violência praticada no bairro. O jornalista Gilberto Dimenstein escreveu um artigo recentemente dizendo que o número de assassinatos nos últimos três anos, no bairro de Heliópolis, diminuiu em 60%. Inicialmente, foi difícil conseguir o envolvimento dos professores da escola, pois muitos estavam desmotivados, eles não tinham o hábito de construir as coisas por si, sempre esperando da Prefeitura ou do Estado a solução para os seus problemas (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2010, p. 42).

A Unas e os agentes do Bairro Educador não se limitam às Políticas Públicas, tal como elas são ofertadas às instituições, mas **buscam serviços que deem respostas às causas dos problemas** que vivenciam, para atender as necessidades e perspectivas da população, como foi o caso do Núcleo de Proteção Social e Apoio Psicológico e do Projeto Curumins do Brasil (para crianças e famílias vítimas de violência e de abuso sexual), considerando a necessidade de atuação coletiva em casos de apoio à saúde mental, à convivência social e familiar e às gritantes situações de violências vividas naquele território. A esse respeito Cleide pondera:

O ponto positivo é toda a construção histórica que a gente tem e que serve de base para a gente continuar de cabeça erguida, lutando, não é fácil você resistir com tudo o que está acontecendo no nosso país, não é fácil. Dificilmente uma ONG se segura nesse país com toda essa avalanche que vem acontecendo, da perseguição aos movimentos, dessa criminalização dos movimentos, dessa coisa de que o papel que a gente faz não é um papel nosso, é do Estado. Então eu acho que toda essa lógica que a gente vem mudando é um baita de um ponto positivo.

Os atores/atrizes, instituições e interlocutores (internos e externos) em Heliópolis tiveram papel de destaque não só no que diz respeito à luta cotidiana, mas também pelas colaborações pontuais de apoiadores externos, que, ao constituírem-se como companheiros/as de Heliópolis (o ‘cinturão de apoio’), alargaram as possibilidades de atuação coletiva e colaboraram com uma maior visibilidade do território, como ações construídas desde a relação com os poderes públicos (que sempre se tentou - por parte da Unas - ir além do que era oferecido), como na atenção e na formação dos intelectuais orgânicos, por meio de processos internos que nem sempre ocorreram de forma linear e homogênea.

Como em todo processo democrático, as disputas políticas estão presentes internamente na Unas, como foi o caso da saída de militantes em algumas ocasiões, quando não se conseguiu construir consensos acerca das opções definidas pela instituição, em meio à exigência interna de não se perder as características de movimento social que originou a Unas.

5.3.3. Estratégias e Valores

As **estratégias** privilegiadas da Unas - além da **articulação em território** - e aqui já explicitadas - se traduzem:

- **na dimensão humana e emancipatória da educação** - pelo respeito diálogo e escuta - presentes nas relações desde as lideranças locais, chegando a alcançar o trabalho realizado cotidianamente com as crianças e as famílias - que adquire caráter protetivo e de segurança - considerando a desafiante realidade da vida e sobrevivência das famílias, às vezes funcionando como espaços de socorro para as crianças e adolescentes em situação de violência e na **escolha da educação popular, além da presença teórica de Paulo Freire como referência para o processo formativo** - envolvendo conhecimentos locais que se interligam;

- **no investimento em processos de formação político-pedagógica dos educadores e gestores dos equipamentos sob sua responsabilidade** - com base na reflexão sobre as práticas dos educadores e na formação política: para além da formação em nível superior - o que representa, além de um valor importante de mobilidade social, um valor simbólico importante no âmbito do território, por serem os primeiros das famílias a conquistarem um diploma de nível superior - contribuindo para o rompimento do ciclo de pobreza intergeracional. Além desse fato, o aspecto da formação dos educadores das unidades socioeducativas e da população em geral, são priorizados nas ações da Unas, com a intenção de identificar as demandas das práticas dos educadores e as possibilidades de melhoria da qualidade de vida da população - com ações de formação como a necessidade de alfabetização de jovens e adultos da população local e de funcionários terceirizados do CEU Heliópolis e que não efetuaram a escolarização obrigatória (Projeto MOVA).

- **nas formas democráticas de gestão e de participação** - conjugando ambientes educativos e território: pela diretoria ampliada (que tem a participação de agentes sociais da população, além da diretoria eleita); pela organização da militância, a organização de eventos coletivos, juntamente com o CEU Heliópolis Arlete Persoli e outras instituições

locais - como os organizadores da Caminhada da Paz, a participação na elaboração do Calendário Unificado Anual das atividades locais (de construção coletiva pelos agentes locais); a participação no Conselho Gestor do CEU Heliópolis (que contempla a participação de servidores públicos municipais e representantes locais e conta com eleição a cada dois anos pela população local) e o Colegiado de Integração - entre outras ações. Por consequência dessas ações, o Bairro Educador e a atuação da Unas são consideradas referência em participação popular, o que motiva visitas e 'estágios' em Heliópolis por parte de estudantes e profissionais de diferentes áreas;

- **no investimento intergeracional e na aposta nas novas gerações como educadores/gestores da Unas (como critério de contratação de pessoal)** - nos serviços da Unas - de pessoas que fizeram parte como criança ou adolescente de CEIs ou CCAs de responsabilidade da Unas, que vivem a realidade da região e apresentam engajamento e compromisso com as ações coletivas institucionais. Um exemplo desse investimento é o suporte que a Unas e os agentes do território de Heliópolis deram para que dois jovens da comunidade realizassem os estudos de Medicina em Cuba, conforme Buiú esclarece:

O principal ator é a história que credencia essa comunidade, é a UNAS, são os moradores, é o público que a gente atende que são os pais, que são os adolescentes que já passaram por essa organização, alguns, inclusive, com muita história para contar como os nossos dois médicos que se formaram em Cuba, o Tom e o Bebeca, que foram frutos dessa luta, porque eles saíram também do projeto da Unas e tiveram oportunidade de estudar Medicina . São dois médicos formados em Cuba que saíram do nosso projeto. Depois voltaram para cá, só que como o Programa Mais Médicos tinha uma política de você ficar um ano no seu Estado de origem, então o Bebeca nasceu no Piauí, ele está numa cidade chamada Cocal no Piauí. Nós tentamos trazer ele para cá, mas a cidade não deixou ele sair, o prefeito não deixou.

- **no envolvimento das famílias em temas da atualidade, desenvolvimento das crianças e adolescentes e sobre as necessidades locais** - buscando corresponsabilizar as famílias com relação aos temas cotidianos das unidades socioeducativas, em especial, com relação aos temas da violência e de abusos em família - que são tratados de forma integrada;

- **nas interlocuções interesetoriais com áreas prioritárias** - como a área da Saúde e da Assistência Social - por entenderem que os problemas locais têm dimensão complexa e suas soluções devem ser construídas em conjunto com outras áreas.

- **na potencialidade da representação local em Conselhos/Fóruns Setoriais ou Municipais** - fazendo valer as reivindicações locais e, ao mesmo tempo, trazendo visibilidade e potencialização dos ideais da Unas e do Bairro Educador. Há um grande esforço da Unas e dos agentes do bairro Educador por se fazerem representar em Conselhos e Fóruns Setoriais, como agentes nas disputas por uma esfera pública articulada, em que os representantes precisam dar conta da dimensão complexa da representação (compromisso com causas coletivas e também eventuais desapegos individuais), sendo diferenciada a presença da Unas e dos agentes do Bairro Educador, pela qualidade das intervenções e capacidade de justificar as causas que advogam, como intermediários que podem transformar o ambiente público, para além das esferas de governo.

Os **valores** implicados nas ações da Unas e expressos nas observações e entrevistas realizadas, podem ser definidos da seguinte forma:

- **na justiça social** - tendo como base o princípio da equidade social garantindo a todos a mesma condição no ponto de partida (RAWLS, 1997), no caso das Políticas Públicas, nem sempre as finalidades das Políticas estão implícitas, tanto nos textos, como nas práticas. Nas Políticas Educacionais e na realidade de desigualdades sociais que desaguam nas educacionais e vice-versa, é de fundamental importância a identificação do problema a ser resolvido e a explicitação das finalidades, sendo a justiça social e a equidade os fatores-chave para o alcance dessas Políticas, sobretudo em se tratando de grupos sociais que historicamente ficaram à margem dessas iniciativas públicas, sendo importante saber como são tratados os mais fragilizados e exercer a crítica sobre a dimensão meritocrática presente nas relações sociais e, em especial, as que pautam os processos escolares (BALL, 2001; DUBET, 2004).

- **na defesa intransigente dos direitos humanos** - tema muito difundido e pouco explorado na sua essência, os direitos humanos são direitos historicamente construídos e que caminham junto com o processo de afirmação da democracia, envolvendo o reconhecimento (por parte do Estado e da sociedade), a proteção (a garantia) e a promoção (a fruição e a criação de novos direitos) - na forma do direito a ter direitos. Em territórios como Heliópolis, a fundamentação da Unas nos direitos humanos alicerça as lutas pela garantia dos direitos sociais como instrumento de realização dos demais direitos.

- **a crença nos valores democráticos** - de acordo com os princípios que definem o Bairro Educador: autonomia, responsabilidade e solidariedade, a centralidade da Educação e a escola como centro de liderança comunitária, a Unas, com base no exercício e na prática cotidianas de vivências democráticas em ambientes horizontalizados, em que todos possam participar, o exercício da escuta e das manifestações, com definições sobre como as decisões serão tomadas, fazem com que os sujeitos, protagonistas dessa história local, entendam a emergência dos conflitos como possibilidade de aprendizagem e para isso o engajamento e a disponibilidade da população são fundamentais.

- **na aposta na cultura de paz e contra a violência** - ao indicar a paz como resposta à violência, em um contexto de vulnerabilidade social e num país que se sustentou e se manteve na violência aos setores excluídos e invisibilizados da sociedade, supõe-se a rejeição a todas as formas de violência, de destruição das formas de vida, de discriminação e de apequenamento do ser humano, pela acentuação da união, da colaboração, da solidariedade, do diálogo, da escuta, da livre manifestação e da generosidade (para além dos princípios do Bairro Educador).

A aposta na estratégia de atuação em território e em rede tem respaldo em Milton Santos (2002 ao articular os espaços físicos (para além das geometrias), com as relações de poder. Nesse caso, a Unas e o Bairro Educador apresentam-se como formas contra-hegemônicas de atuação em nível local seguem uma dialética socioespacial que buscam os mecanismos relacionais que explicitam as desigualdades, no caso de Heliópolis, justificado pelo adensamento populacional, pelas relações ali estabelecidas e como consequência da distribuição do poder e da riqueza no país.

Outra opção importante feita pela Unas e o Bairro Educador é a sustentação teórica em Paulo Freire e na educação popular, que dialoga com os princípios definidos por estes, agregando e comprometendo os sujeitos que participam dessa experiência educativa: educadores, famílias, crianças e adolescentes, interlocutores setoriais, apoiadores internos e externos, entre outros.

A aposta na continuidade das ações educativas pela priorização da contratação de pessoal que habita o território e o incentivo às novas gerações que passaram pela Unas nos projetos socioeducativos como criança e/ou adolescente, trazem uma marca importante ao corresponsabilizar tais sujeitos pela continuidade do legado da Unas, assim como pela preservação da memória local, o que nos lembra Arendt (2001) - sobre o amor

ao mundo pela educação, despertando nesses sujeitos a compreensão do seu lugar no mundo, o apreço pela convivência com os diferentes e a luta pelo comum. A filósofa alemã nos adverte de que quem educa é duplamente responsável:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2001, p. 247).

Mas é na dimensão dos valores que a Unas mais se destaca e atua de forma incisiva na influência e na colaboração para a produção de Políticas Públicas para as Infâncias no palco de desigualdades do país, por meio da defesa e da atuação pela justiça social, pelos direitos humanos, no exercício cotidiano de valores democráticos e no trabalho incessante pela construção de uma cultura de paz, contra a violência e que tem na preservação da memória do assassinato de Leonarda, sua expressão maior. No caso das Políticas Educacionais, Ball (2001, p. 190) a esse respeito manifesta-se:

Se uma visão de ‘sociedade boa’ é aquela em que se espera que a educação apoie crianças que experimentam desvantagens ou injustiças, isso seria mais sustentável em escolas onde os professores são profissionais reflexivos, preparados e envolvidos em parcerias genuínas, democráticas e localizadas do que em propostas educacionais centralizadas.

Uma Política Pública que não assinale a sua intencionalidade maior (como, por exemplo, a finalidade da igualdade, equidade e da justiça social), corre o risco de restringir-se às ações pontuais que podem resolver problemas imediatos, mas não se consolidam de forma a atuar na estrutura social e em transformações efetivas.

Fanon (1968) já nos alertava de que nas sociedades pós-coloniais, que viveram processos de violência, torna-se difícil desenvolver politicamente a ideia de classe social, devido à dessemelhança e a não identificação coletiva nos processos de descolonização (na criação de *homens novos*) que devem fazer o seu próprio caminho. O autor vê as classes populares como capazes de construir um processo de descolonização real, ao reconhecerem a violência do colonizador e produzir uma história coletiva. Butler (2016) reforça as convicções de Fanon (1968) na denúncia que faz sobre as relações entre vida precária e biopoder, ao afirmar que os sujeitos sempre reagem, sobretudo em situação de opressão, havendo estratégias, escolhas, uma vez que o sujeito está imerso e conectado a

muitas coisas ao mesmo tempo, calculando o seu fazer pelos sentidos; e faz-se importante compreender as respostas, para além da ideia de alienação.

O sistema colonial produz, para Butler, a não semelhança, a dificuldade de identificação com pautas humanizadoras e humanitárias, fruto do processo constitutivo de um sistema colonial do princípio da dessemelhança, com o valor ético de que ninguém se reconhece em ninguém, sendo importante observar os enquadramentos sociais dos corpos que não são reconhecidos como vida e que não produzem enlutamento, pela forma como eles são enquadrados, pela mídia e pelas pessoas, em geral. A ética da violência é fruto de um olhar para um determinado enquadramento (como gramática produtora de sentido, a partir de uma ideia de verdade) e como processo socialmente sociológico que se usa para justificar uma vida.

As mães da Plaza de Mayo, na Argentina, encontraram um alento e uma forma de denúncia e luta pela vida, inicialmente ao circularem em um dia específico em uma praça pública (localizada em frente à Casa Rosada - sede do governo central argentino), simbolicamente com lenços brancos amarrados à cabeça e placas indicando os nomes de seus filhos, na forma de um Movimento que durante anos, ao produzir a memória dos acontecimentos, não deixou cair no esquecimento a violência e a barbárie que significou as prisões, torturas, mortes e desaparecimentos políticos ocorridos durante a ditadura naquele país (de 1976 a 1983) - como uma forma de resistência, para que tal situação não voltasse a ocorrer na história. O Movimento foi ganhando corpo e passou a ocorrer posteriormente, em diversas cidades da Argentina, unidas que estavam as mulheres pelo sentimento de luto e na luta pela memória dos filhos desaparecidos ou mortos.

Assim como as mães da Plaza de Mayo, outros Movimentos Sociais no mundo adotaram o luto como forma de luta política e de representação de afetos e significações. No Brasil, podemos citar as Mães de Acari, no Rio de Janeiro, que lutam pela visibilidade e legitimidade pública de suas ações (ARAÚJO, 2007). Uma ação policial no bairro de Magé resultou na retirada e na posterior chacina de 11 jovens do local. O ocorrido originou um filme: “Luto como uma mãe” (NASCIMENTO, 2010). Também no Rio de Janeiro, o Movimento “Candelária Nunca Mais” lembra a morte, em julho de 1993 de 70 pessoas que dormiam em frente da igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro. O Movimento organiza anualmente, no mês de julho, Caminhadas em Defesa da Vida, com a mesma intenção do não silenciamento social sobre uma violência que poderia ter sido evitada, caso aqueles corpos “abjetos” não reconhecidos, portanto socialmente invisíveis, tivessem outro tratamento pelos órgãos de poder e controle social.

Todos os Movimentos citados aqui produzem memória, entendida a memória mais do que lembrança, antes como um conhecimento do passado, que se expressa como narrativa (envolvendo uma sucessão de fatos, situados em um determinado tempo e espaço) e que, por meio de um determinado discurso, guiado pelo presente, se relaciona a interesses diversos (LE GOFF, 1988), o que é acentuado por acontecimentos afetivos vividos que são fortalecidos, quando coletivizados e tratados com alteridade e com responsabilidade pelo acolhimento do outro (DUSSEL, 1997), como reações a sistemas de opressão e na forma de práticas reivindicativas de justiça social.

O Bairro Educador de Heliópolis seguiu o mesmo caminho, ao entender, em uma perspectiva humanista, que a celebração anual da data da morte de Leonarda, como um corpo político na via da intersecção pelo espaço que ele deve ocupar, tem na figura da estudante o símbolo de luta por uma condição de vida mais humana e sem violência, uma vida valorizada que merece ser vivida e protegida pela produção de um enlutamento público, permeada por formas de afeto coletivo (BUTLER, 2016).

As Caminhadas da Paz em Heliópolis estimularam também outras comunidades em São Paulo (que vivem a mesma situação) organizarem eventos da mesma natureza, como o caso da Caminhada pela Paz do Jardim Ângela, outra região periférica e uma das mais violentadas (e não violentas) de São Paulo, com a atuação da igreja católica local, pelas ações do Padre Jaime Crowne. É o Padre Jaime que afirma, na 18ª edição da Caminhada pela Paz do Jardim Ângela, após mais um assassinato de jovem na região (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO, 2013):

Fazemos essa caminhada desde 1996, quando a região era a mais violenta do mundo. A cada ano levantamos nossa voz pela vida. Neste ano estamos fazendo tudo em comunhão com a zona norte, infelizmente pelo fato ocorrido. Nesse espírito de olhar a cidade, mais justa, queremos que haja mudança.

5.3.4. Limites e possibilidades nas relações com os poderes públicos

Os limites referem-se aos impedimentos para que a Unas e o Bairro Educador possam conquistar direitos, num contexto de contradições e de disputas nas arenas políticas, com formas de resistência e de enfrentamento com os órgãos públicos. Os movimentos sociais, do aparecimento dos ‘novos personagens em cena’ (Sader, 2001) até os dias atuais, bem como as ONGs, passaram a assumir, de forma descentralizada, os processos de implementação de Políticas Públicas e de transformação das feições urbanas

nas grandes cidades, sem, contudo, terem participado do processo global de definição dessas mesmas Políticas.

Podemos agrupar os limites da atuação da Unas/Bairro Educador em dois âmbitos - indicados pelos entrevistados: **o âmbito das Políticas e das culturas gerais e o âmbito das Políticas internas da Unas e das ações do Bairro Educador.**

- **o âmbito das Políticas e culturas gerais:** destacam-se as relações entre o público e o privado, a evangelização das ações sociais, a marginalidade e o preconceito contra os favelados, as estruturas burocráticas dos órgãos públicos, as condições de governabilidade, as dificuldades de articulação com as escolas locais e o desmonte das políticas públicas.

Embora as ações da Unas tenham sido direcionadas à ampliação de parcerias e convênios - participando do possível dentro do jogo político - é nas Políticas Públicas que se alinham as ações em território, e em Heliópolis acumulam-se os débitos sociais, a iniciar-se pela legalização das propriedades. Como participar das Políticas Públicas estando à margem da etapa de tomada de decisões? As dificuldades situam-se na própria definição das políticas de convênios que visam a redução de custos e a desresponsabilização política dos poderes públicos pela garantia de direitos. No caso das Políticas para as Infâncias há marcos regulatórios que há mais de três décadas conformam tais políticas como políticas prioritárias dos governos - que não são assumidas como Políticas contínuas (de Estado). Nesse sentido **as relações entre o público e o privado** (como já identificamos anteriormente), ao mesmo tempo que representam uma possibilidade de oferta de serviços socioeducacionais em regiões de ausência desses serviços, transferem para as organizações da sociedade responsabilidades que são públicas.

A evangelização das ações sociais em regiões periféricas - é um ponto de limitação citado pelos entrevistados, pelos processos de dominação e de opressão empreendidos por organizações, em sua maioria, neopentecostais, em que o pastor toma o centro da vida política - alcançado o atendimento das necessidades primárias da população (fruto das desigualdades sociais) e que conta com grande adesão de moradores, sobretudo a população com menor grau de escolarização. Articulam-se a esses fatores os problemas e as forças presentes no território, entre elas, a violência e as formas de superá-la (como uma suposta ordem), articulação entre crime e práticas evangélicas, relações

entre governança e igrejas evangélicas (na disputa pelo campo simbólico e espiritual) e que contam com articulação nacional, sobretudo nas representações parlamentares (chamada bancada da “Bíblia”). Essa presença dos evangélicos acentua-se nos programas sociais e nas disputas no território e, mais recentemente, nas eleições dos Conselhos Tutelares, contando com o arsenal de comunicação e de influências dessas igrejas junto à população.

A **marginalidade e o preconceito contra os favelados** também são fatores que colocam obstáculos à atuação social nas disputas pelo direito à cidade, conforme já destacamos anteriormente, com deslocamentos de lugar, indicando que aqueles que se movimentam, recusam o lugar que estava reservado a eles numa determinada ordem de significações (CORTÉS, 2018).

Em que pesem as ações da Unas de articulações de base com um grande número de projetos e ações dirigidas ao estímulo à participação e à corresponsabilização da população, as **estruturas burocráticas dos órgãos públicos**, em geral, dificultam o acesso e a participação tanto das organizações sociais, como da população com forte potencial de dominação e de exclusão. Ancoradas na racionalidade e na impessoalidade, tais estruturas apresentam-se, em geral, como neutras e envolvem mais que a administração das políticas, a participação nos processos de tomada de decisões como *policy makers* (ARRETCHE, 2001). As formas de comunicação são um outro fator que não facilita a aproximação da população (e dos representantes comunitários) aos serviços públicos, o que nos remete à pergunta de Arroyo (2010): quais novos arranjos o Estado precisa empreender para se relacionar com sujeitos políticos e não sujeitos de políticas?

As **condições e as lógicas de governabilidade dos poderes públicos** também são fatores limitadores para a atuação da Unas, em especial, as coalizões políticas, expressas em geral nos loteamentos de cargos públicos. No caso da Unas, as relações com o poder público municipal foram permeadas, ao longo de sua existência, pelo respeito e reconhecimento da qualidade do trabalho da Unas e a expressividade pública do Bairro Educador, contando ora com maior, ora com menor atenção e atendimento das demandas locais, por diferentes administrações municipais. Havia um reconhecimento e um certo ‘entendimento’ por parte do poder público municipal que assumia as indicações das lideranças comunitárias para as funções de gestão nos equipamentos públicos ali localizados. Situação rompida com a exoneração unilateral da equipe gestora do CEU Heliópolis, ocorrida em maio de 2020.

Envolvendo ainda formas de reconhecimento e de legitimação local, os entrevistados ressaltam, uma vez mais, a dificuldade de **articulação com as escolas públicas da** região (com exceção da Emef Pres. Campos Salles, pioneira nas transformações locais), o que pode indicar a não permeabilidade das estruturas e culturas escolares e que são assumidas, em geral, pelos servidores públicos. Uma educação humanizadora e de convivência ampla e alicerçada no território necessita da anuência e da participação desses agentes - como forças que também habitam o território - de modo a assumirem também os princípios do Bairro Educador, que se pautam numa visão humanizadora e emancipatória da Educação. Mais que a adesão formal, mudar práticas educativas e pedagógicas envolve mudança de concepções e crenças pessoais e institucionais (sobretudo as mudanças curriculares, em que os conteúdos culturais possam ter lugar, com flexibilidade e disponibilidade dos educadores). Pelas palavras de Mércia:

O que ameaça um Bairro Educador no qual a gente acredita? Primeiro o processo de Educação, quando você sabe que existe um desmonte das Políticas Públicas e um desmonte da forma integral de ver o ser humano, preconceituosa, acho que, por exemplo, a questão de LGBTI - que eu acho que é uma ameaça, quando na escola você não pode conversar e você tem que incluir a bíblia, já teve essa ameaça. Outra ameaça é a intolerância religiosa, hoje a gente vê que é muito forte e não se pode discutir mais isso.

O **desmonte das Políticas Públicas**, sobretudo pós processo de *impeachment* (2016) e agravado no atual governo é um ponto acentuado pelos entrevistados, uma vez que a instabilidade política e a realidade do retrocesso ressoam nos territórios, aguçam ainda mais as diferentes formas de resistência que os movimentos sociais representam. No caso das Políticas Sociais - de caráter residual e funcional no país e que destina o pobre para o pobre - as possibilidades de garantia da proteção integral para crianças e adolescentes previstas no ECA (liberdade, respeito, dignidade e garantia dos direitos fundamentais) acentuaram-se.

. o âmbito das Políticas internas da Unas e das ações do Bairro Educador:

A Unas, como movimento social, congrega princípios comuns e na dinâmica das trocas e adesões, como condição natural de processos democráticos, se desenvolvem repertórios de interação, nem sempre produzindo consensos com redes de atores que, por vezes, se confrontam por **visões contrárias**, provocando, em alguns casos, afastamentos de militantes e apoiadores, às vezes envolvendo desacordos em relação a apoios político-partidários.

Os obstáculos de comunicação e de convencimento da população para as ações coletivas - são outros aspectos limitadores, na opinião dos entrevistados - considerando os processos de alienação (de bases ideológicas). Cleide, sobre isso, afirma:

O que eu acho negativo é que a gente ainda tem desafios - e qual que é o desafio? É de convencer muito mais pessoas, muito mais gente dessa comunidade a aderir a esse projeto, que é um projeto que liberta, que emancipa e fazer com que essa comunidade e essa região, não falando só do território de Heliópolis, mas da região, tenha uma consciência de classe, para que sofra menos, porque a gente vê muitas pessoas ainda, as pessoas ainda estão naquela coisa de que isso não vai chegar até mim, independe de quem eu votar, não vai mudar.

Junta-se à importância do convencimento da população, as próprias demandas do território que, em muitos casos não estão ao alcance dos agentes da Unas para solucionar, pois envolvem Políticas estruturais. As palavras de Solange dão conta das cobranças que os educadores e gestores se fazem, diante do agigantamento das necessidades sociais:

A gente se cobra muito, o nosso trabalho nunca está bom, nós somos ruins porque a gente não dá conta, a gente nunca dá conta de manter uma frequência de 100%, a gente não dá conta de atender todos, a gente não dá conta de tirar as crianças todas das drogas, a gente não dá conta das mães que estão depressivas, ou que estão enlouquecendo, a gente não dá conta, a gente não dá conta de tirar o menino do tráfico, entendeu?

Já **as possibilidades de atuação** da Unas e do Bairro Educador são as próprias formas de **resistência e de enfrentamento** utilizadas pela instituição - como um outro lugar para ver a produção de desigualdades - destacando-se: a participação e a interlocução políticas das lideranças comunitárias e da população local; o reconhecimento interno e externo; a visibilidade e o compromisso (com as novas gerações) tendo por base as memórias e o legado institucional e de representação coletiva, junto com o investimento intergeracional; ações intersetoriais que necessitam ser aprimoradas como o planejamento intersetorial que precisaria anteceder as ações.

- **o reconhecimento interno e externo da Unas** - visto como possibilidades nas relações com os poderes públicos pelos entrevistados - é um aspecto contraditório, pois ao mesmo tempo que - no plano interno (local) - atua na dimensão do pertencimento e na constituição de identidades - tem na lida cotidiana, o imperativo de ofertar serviços que respondem às necessidades de subsistência imediata da população, como os serviços socioeducativos (e, em certa medida, também as ações culturais), em ambientes fragmentados e integrados a um conjunto de valores dominantes e que apresentam

contradições, o que reafirma a convicção de Milton Santos (2002, p. 22) sobre a indissociabilidade entre espaço e tempo, destaca o autor que: “o espaço é tempo, coisa que somente é possível através do trabalho de empiria que nos é admissível”. Sobre esse aspecto, Cleide promove uma relação entre o reconhecimento interno e externo das ações da Unas e do Bairro Educador:

Acho que além do povo reconhecer, nós mesmos reconhecemos o quanto é importante essa instituição dentro dessa comunidade e quão importante é o nosso trabalho de desenvolvimento que nós fazemos e isso faz parte do Bairro Educador, a transformação, que da Educação, pois só a educação transforma, então a gente luta muito, é muita luta porque não é de um dia, assim, que vamos acordar e olha, está tudo perfeito,

É no **plano externo que a Unas e as ações do Bairro Educador ganham maior expressão**, cumprindo a função de influenciar Políticas Públicas, realizando coalisões e incidências nos níveis local, nacional e internacional. As relações estabelecidas com universidades, com pesquisas e as interfaces com movimentos de engajamento social, ampliam a visibilidade da Unas e a rede do Bairro Educador.

- a **participação e a interlocução políticas** das lideranças comunitárias e da população local são consideradas pelos entrevistados como aprendizagens construídas no caminho das mobilizações e na trajetória de luta por direitos, com a consciência de que transformações são necessárias. Lutas que explicitam, radicalizam e reorientam contradições cotidianas de uma sociedade desigual e diversa, por meio de experiências e aprendizagens de resistências, de cultura e de valores - afirmando-se como incluídos e como sujeitos políticos - e como potencializadores de atuação democrática em um contexto de fragilização política, contribuem para desconstruir processos de segregação e de subcidadania (ARROYO, 2012b).

- a **visibilidade e o compromisso com a memória (e com as novas gerações)** estão contidos na intencionalidade de preservação das memórias de Heliópolis - desde a vinda das primeiras famílias - como um legado institucional e de representação coletiva mobilizando recordações e emoções. Ao produzirem reflexões tornam públicos os saberes individuais e coletivos ainda não conhecidos - ou como, na expressão de Guimarães Rosa (1984, p. 21) “mire, veja, o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam, Verdade maior. É o que a vida me ensinou”. A esse respeito, Nicolau faz uma reflexão sobre as aprendizagens construídas na Unas:

E eu digo que o que eu sou hoje, a minha formação tanto profissional, como a formação social mesmo, eu aprendi tudo na Unas, por quê? Antes disso eu tinha a minha vivência, mas lidar com a vivência do outro é bem mais difícil porque eu acho que com o outro você tenta buscar soluções que talvez para você, não buscaria, então para você, acho que você sofreria com aquilo que você está tendo, com aquilo que você está vivendo, aquela vulnerabilidade que você tinha, mas com o outro não, você sempre busca uma forma diferente de lidar com isso.

- à essa intencionalidade - de se fazerem, fazendo - junta-se novamente o **investimento intergeracional**, no incentivo e na preparação das novas gerações que participam dos projetos socioeducativos para assumirem funções na Unas (ONG), sabedores do legado cultural da instituição e da corresponsabilização deles na continuidade dos valores implícitos nessa trajetória de lutas e de conquistas, em um quadro geracional diferente daquele do início da organização como movimento social. Nicolau expressa essa intencionalidade: “então nosso papel é mostrar o que a geração anterior fez para a nossa geração e a importância deles também de continuar esse processo”. Segundo Gohn (1997), os novos militantes dos movimentos sociais vão adquirindo feições do mundo globalizado, considerando a fluidez, a fragmentação e as transposições de outros processos sociais, redefinindo utopias e reinstaurando a esperança da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

- além de ser uma estratégia, as **ações intersetoriais** estão no rol das possibilidades, seja pela integração com outras áreas, organizadas no território e no caso das ações dirigidas à criança e ao adolescente, essa interlocução acontece com as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, de maneira geral, para atendimento às necessidades que vão se apresentando no dia-a-dia, o que parece, para os entrevistados, insuficiente para responder aos problemas cotidianos enfrentados. Faz-se necessário, nesse caso, a conjugação de esforços para a existência de planejamento intersetorial (a médio e longo prazos) tal como já existe com relação às ações socioeducativas envolvidas com o Bairro Educador como o Calendário Unificado (anual). Evidencia-se assim que o trabalho em rede vai além do atendimento pontual das necessidades e avança na perspectiva de construção de uma cultura de planejamento e gestão no território, reconhecendo as necessidades locais, a presença de conflitos, a complexidade das agendas setoriais e os limites e possibilidades da multidisciplinaridade (MORIN, 2015, 2014).

Os limites e as possibilidades da Unas e do Bairro Educador na relação com os poderes públicos indicam alguns pontos já assinalados anteriormente e que são reforçados, remetendo-nos às dimensões do direito pleno à educação e à vida digna das

infâncias e o papel que os movimentos sociais e, sobretudo as ONGS, passam a ter na garantia desses direitos. Do ponto de vista da cultura geral, ser favelado em Heliópolis parece ter diferentes significados: para os militantes, que estão na lida diária e que desenvolvem uma autoestima e uma identidade próprias, é compreendido como uma condição de enfrentamento e de resistência com relação às injustiças e às desigualdades sociais. Já no que se refere à população, em geral (na visão dos sujeitos da pesquisa), há um caminho a ser feito para a desalienação e para a vinculação à luta comum da Unas e do Bairro Educador. O uso da religião como amortecimento da luta política por alguns grupos evangélicos (neopentecostais) na atuação moralizadora e instrumentalizadora junto aos Conselhos Tutelares, por exemplo, pode significar um retrocesso das conquistas de direitos relativos à criança e ao adolescente não só em nível local, em Heliópolis, mas no país, uma vez que o ECA resultou da ação conjugada de movimentos sociais nessa área, de intelectuais e de operadores do direito, favoráveis à causa e que tem no engajamento e responsabilização local das instituições e sociedade em geral, sua forma básica de interlocução.

A respeito das Políticas Públicas três aspectos chamam a atenção na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: i) as lógicas e condições de governabilidade dos poderes públicos, ii) a estrutura burocrática desses órgãos e iii) o desmonte atual das políticas públicas na área social. Sobre a governabilidade - observamos um rebatimento na Unas de aspectos que estão presentes na frágil democracia brasileira, entre eles, as relações de coalisões políticas que podem criar impedimentos à continuidade de projetos e ações exitosos em nível local. Sobre a estrutura burocrática dos órgãos públicos - novamente questionamos a inércia dessas estruturas na relação com novos sujeitos políticos que demandam agilidade no atendimento às demandas e sobretudo, no processo de proposição de políticas e de relações mais horizontalizadas. A respeito do desmonte das políticas na área social - torna-se desnecessário enumerar a infindável perda de direitos que o país atravessa, recaindo sobre a população vulnerabilizada a maior carga de consequências.

Os sujeitos da pesquisa ressentem-se tanto dos limites e dos constrangimentos internos da própria atuação nas ações da Unas (comunicação e convencimento das pessoas pertencentes ao território para as causas sociais, casos de afastamento de militantes e apoiadores), ao mesmo tempo que veem como possibilidades e celebram o reconhecimento externo e as aprendizagens que advém das interlocuções políticas (na relação com os poderes públicos e com outros agentes públicos) e as ações intersetoriais.

O investimento na memória local e a responsabilização das novas gerações é um aspecto fundante para a Unas e o Bairro Educador, em contraponto à memória dos vencedores e heróis (que se aprende em geral nas escolas), o trabalho com a memória em Heliópolis ganha vida e intenciona resgatar os modos de vida, as simbologias, os significados políticos, os laços coletivos existentes que levam ao sentimento de coesão social e de memória coletiva, herdada e que estão presentes nas memórias subterrâneas (HALBWACHS, 2006).

Acerca da reflexão sobre as entrevistas coletivas (nos Grupos Focais), os sujeitos dos quatro grupos relataram a importância das trocas, aprendizagens, o reencontro com pessoas que estavam distantes, a possibilidade de lembrar dos diferentes tempos das lutas e conquistas e da trajetória da Unas e da constituição do Bairro Educador. Importante ressaltar a confiança e a conexão que foi possível construir com os diferentes grupos, criando um ambiente de acolhimento e de escuta apurada e sensível das manifestações. Pelas expressões de Mércia, Braz, Patrícia e Cleide:

Eu fico pensando que por mais que a gente tenha algumas tristezas, as vezes do caminho de escolha, como você falou bem, no caminho, fazemos escolhas, mas fica esse carinho, essa visão de que a gente faz o melhor e que a gente não está fora. (Mércia)

A escuta, segundo meu entender hoje é a coisa mais revolucionária que existe neste país, então, se o professor escutasse os seus alunos, se os alunos escutassem os seus professores, a sociedade brasileira mudaria completamente porque você tem acesso ao outro real e completo. A nossa geração hoje é uma geração especulada, então como eu sou assim eu tento me relacionar com você de acordo com o que eu sou, mas não é assim... Você vê que quando eu falo, quantas coisas surgem, por isso essa memória ela tem que ser respeitada, então aqui hoje muita gente sabe da história, não exatamente tudo e nem todos precisam ter a mesma história e isso flui, isso dá o conhecimento. ... E essas coisas eu conto por aí pelo Brasil, por ter essa memória. (Braz Nogueira)

É bom você estar no espaço que você está, que você acredita no que você quer e aí você ouve isso e a gente tem mais energia para fazer aquilo que você acredita, eu acho super importante. Foi muito bom! (Patrícia)

Importante refletir sobre os avanços, erros e acertos dessa história e ao falar, pensamos novamente em tudo isso. (Cleide)

Trazer à cena a atualidade das lutas e conquistas da população organizada de Heliópolis, mais que contar histórias ('causos'), tratou-se de promover a recordação e a reconstrução de fatos e eventos pelos indícios e resquícios de memórias individuais e de

noções comuns, que têm contextos e que compõem a memória coletiva das lideranças de Heliópolis, por meio de negociações de sentido (HALBWACHS, 2006, SPIVAK, 2018).

Buscamos, pelos testemunhos, as ressignificações entre o passado e o presente e a relação entre a memória coletiva e a memória histórica, como estímulo ao reconhecimento, à valorização e à continuidade das lutas de vencedores/vencidos naquele território. Posteriormente, a produção de podcasts com o material das entrevistas coletivas - juntamente com a Unas e os agentes do Bairro Educador - poderão ampliar ainda mais as vozes dos sujeitos da pesquisa e colaborar com a memória da Unas e do Bairro Educador na região.

Na situação atual de pandemia do Covid19, os princípios do Bairro Educador estão sendo intensificados pela forma como a Unas e o território de Heliópolis (como um todo) se mostram, por meio da solidariedade e da cooperação, na minimização dos efeitos dos danos causados pelas consequências econômicas dessa situação, agudizada em regiões como Heliópolis (UNAS, 2020b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa levam-nos a reflexões teóricas e metodológicas. Teóricas porque ao longo do trabalho, triangulamos teorias na relação com os temas e, por fim, com os achados da pesquisa. Metodológica, porque a pesquisa participante se revelou como um caminho adequado de definição conjunta com os sujeitos sobre os seus rumos. A observação exploratória, em diálogo com a escuta ativa e as provocações reflexivas nos Grupos Focais, representaram instrumentos importantes para alcançar a realidade do território de Heliópolis e do papel da Unas e do Bairro Educador na produção das Políticas Públicas para as Infâncias, com lentes alargadas.

A confiança depositada na pesquisadora resultou do acolhimento e da receptividade dos interlocutores na pesquisa, cuidando das relações (de forma recíproca), desde a apresentação da pesquisa à equipe gestora do CEU Heliópolis, até a finalização das entrevistas nos Grupos Focais. Pretendemos ainda apresentar a pesquisa aos sujeitos participantes e submetê-la às suas apreciações.

Escolhemos - no processo da pesquisa - partir do estudo do território para as Políticas Públicas - por entender que é na realidade que as Políticas tomam corpo e que são rerepresentadas (ou representadas/encenadas), pelas palavras de S. Ball e Mainardes (2011) podendo, por vezes, transformar-se, implicando na reconfiguração das dimensões do local e do global.

A desigualdade social, pano de fundo para o entendimento do que se passa em Heliópolis, situa-se na confluência da reconfiguração do capitalismo (que dá sinais inequívocos de exaustão), no quadro de um Estado neoliberal e da condição do Brasil nesse cenário, em especial, pós pandemia do Covid 19 - que acentuou as desigualdades. A Unas - nesse contexto - busca manter os serviços, tentando dar conta da ajuda na sobrevivência e nos cuidados sanitários e de higiene com a população, a maioria composta por trabalhadores informais e que moram em habitações com muitas pessoas, o que significa ampliar a captação de recursos e buscar parceiros capazes de assumirem conjuntamente essa tarefa.

Recuperando o problema e os objetivos da pesquisa, concluímos que as Políticas para as Infâncias em Heliópolis foram guiadas pela forma como as Políticas Sociais em geral no Brasil definiram-se - por focalizar diferentes grupos sociais como forma de

mitigar a desigualdade social - com limites para a consolidação de políticas de caráter universalizante. Os “sujeitos feito desiguais” de Heliópolis desafiam as políticas públicas e se colocam como sujeitos políticos, não aceitando o lugar de destinatários/objeto de políticas, indo além da reivindicação, avançando na proposição e no controle dessas políticas, para garantir direitos e não migalhas, pitadas de ações sociais que mantém os sujeitos no mesmo lugar, condicionando-os à subalternidade.

O contexto das Políticas Públicas para as Infâncias ao longo do século XX no país, especialmente a partir da década de 1990, foi marcado por lutas e conquistas de direitos no plano legal - transitando do assistencialismo à condição de direitos - com leis e normas que favoreceram a proteção integral e a prioridade para o atendimento às infâncias. Um preceito fundamental nas Políticas para as Infâncias, em geral, é o da responsabilização do Estado e da Sociedade com as novas gerações. Ares de Bem-Estar Social no país começaram a se fazer sentir pós CF/1988, com avanços e recuos (a depender dos governistas de plantão), o que significou na área da Educação avanços na cobertura de atendimento em instituições educacionais para as infâncias, com problemas que se mantêm no que se refere à qualidade educacional.

Foi buscando olhar a realidade de Heliópolis e do Bairro Educador - de forma qualitativa - que nos motivamos a realizar a presente pesquisa para compreender o que ali se passa e como a rede colaborativa em território busca dar respostas aos inúmeros hiatos educativos existentes nas Políticas Públicas para as Infâncias - que são focalizadas e descontínuas (em geral) - para a garantia do direito à Educação e - nesse caso - compreender as influências da Unas e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias naquele território (nas Políticas Sociais, que envolvem as Políticas Educacionais).

Da condição de movimento social representante da Associação de Núcleos de Moradores para a oficialização como ONG, a Unas, fortalecida com a estratégia do Bairro Educador, pela crença no potencial transformador da Educação, se consolida no território de Heliópolis como uma rede que entrelaça vários elementos, tendo lastros históricos marcantes como a militância construída nas lutas por moradia, as mudanças e a abertura da Emef Pres. Campos Salles para e com o território, a presença decisiva das mulheres, os apoios externos à causa de Heliópolis, os valores de direitos humanos, democráticos e de justiça social, junto com as opções por uma educação humanizadora e popular, a

qualificação e a formação dos educadores, as ações intersetoriais (em processo de aperfeiçoamento), a ampliação das vozes de Heliópolis nos Conselhos e Fóruns setoriais e municipais como exercícios de delegação e o investimento intergeracional, representam ingredientes importantes para o reconhecimento interno e externo que gozam a Unas e a experiência do Bairro Educador e que alinhava uma relação diferenciada junto aos poderes públicos.

A Unas e a estratégia do Bairro Educador influenciaram a produção de Políticas Públicas para as Infâncias, como ilustram os 51 projetos e ações sociais de sua responsabilidade e que tem no CEU Heliópolis Arlete Persoli a expressão do inédito viável, ao qual se referia Paulo Freire (1978), como a possibilidade de esperança, de utopia e de transformação, conquista que se justifica pelo processo participativo e democrático observado desde a escolha do local para construção, a participação dos sujeitos do território e a colaboração externa na definição do projeto arquitetônico, a gestão democrática e a relação com os poderes públicos, conjugando inúmeros esforços para que Heliópolis se transformasse em um Bairro Educador.

O arrojo do que representa Heliópolis e o Bairro Educador para o município de São Paulo, o reconhecimento externo e a centralidade do direito à Educação e a educação integral como fatores importantes de transformação social, impactaram e impactam Políticas e trazem contribuições relevantes para a compreensão da *advocacy* e da agência dos movimentos sociais e das ONGs na dinâmica de agir nas frestas das Políticas Públicas, ‘empurrando a porta dos gabinetes’ (dos *policy makers*), dos tomadores de decisão, de forma negociada, criativa e situada, contribuindo para que o direito à cidade não seja entendido como uma abstração, mas construído com pertencimento, identidade e solidariedade, para viabilizar o acesso e a fruição igualitários aos bens e serviços que são básicos e que tornam digna a vida humana e no caso da Unas, por meio da opção prioritária pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

No caso das Políticas Sociais e das Políticas para as Infâncias, a Unas, reforçada com a estratégia do Bairro Educador, ressalta o limitado alcance de políticas assistencialistas, que propõem (e interpõem) - dentro das condições possíveis - em suas práticas, a intenção de colocar no lugar políticas que garantam direitos e que respondam às reais necessidades da população, com um viés emancipatório e com autonomia relativa.

Se, como vimos, a partir da década de 1990, as infâncias no país passam a ter um lugar diferenciado, no plano legal, as disputas na área desde esse período ainda marcam o paradoxo do atendimento focalizado das carências versus a garantia de direitos e é nessa tensão que a Unas e o Bairro Educador se inserem.

Trazemos novamente as reflexões de O'DONNELL (1991a) sobre os paradoxos dos êxitos diante dos limites do sistema representativo em regimes democráticos - antes autoritários - como uma dificuldade desses novos governos, sendo uma segunda transição até o estabelecimento de um regime democrático em que a delegação deve prevalecer sobre a representação. O exercício cotidiano da democracia, num país em que essa condição é por demais fragilizada e num contexto de despolitização geral e de descrédito na democracia, construir ambientes democráticos parece ser o dever de casa que a sociedade brasileira está por fazer e as ações da Unas e do Bairro Educador representam uma possibilidade real de construção gradativa de acúmulos de aprendizagens democráticas.

Importante acrescentar aos conceitos de espaço, tempo e território de Milton Santos, a dimensão da atuação em rede, das conexões e dos elos que a compõe, de forma relacional, o Bairro Educador, sinalizando outros sentidos para a Educação e para as escolas, como rede colaborativa de atuação em território, representando um conjunto de nós interconectados com flexibilidade para atuar em realidades complexas, ao mesmo tempo que para as Políticas Públicas (e a globalização dos de baixo) otimizam e ampliam as possibilidades de ações promissoras, no confronto entre relações globais e locais.

Para Freire (1978) o mundo é uma realidade em transformação pela ação e pela reflexão da ação, não havendo neutralidades no palco de tensões entre opressores e oprimidos, insistindo o autor para que sejam revelados os fatores limitantes e as possibilidades de transformações sociais, na condição de denúncia (desvelação das condições e causas de opressão) e do anúncio (as possibilidades que os sujeitos lançam mão para transformar a realidade, mesmo que não diretamente, mas antevendo soluções para os problemas e as necessidades dos oprimidos).

Por essa mesma lógica, identificamos, a seguir, as denúncias e os anúncios dos achados da pesquisa com relação à Unas e o Bairro Educador, no que se refere às influências nas Políticas Públicas para as Infâncias nos últimos 30 anos.

As **denúncias** referem-se:

- Ao papel do Estado na garantia de direitos universais à população em geral, especialmente para crianças e adolescentes que já alçaram a condição de prioridade absoluta no plano legal no país e que as políticas sociais ainda não assumem, na totalidade, o avanço conquistado nas leis, além da burocracia ainda reinante nas estruturas de governo colocam obstáculos à participação mais alargada e aos diferentes arranjos dos territórios. Conforme salientamos ao longo do texto, os avanços sociais no período de 2004 a 2014 (especialmente) foram inúmeros e inigualáveis na história, porém não se transformaram em Políticas de Estado - favorecendo governos posteriores não comprometidos com a área social - (como o atual “desgoverno” federal) - como um contexto agravado pelas consequências da EC 95/2016, como iniciativas que colocam em risco tais avanços preconizados na CF/1988, mesmo considerando-se que algumas dessas ações encontram-se consolidadas na prática pelo aparelho de Estado, mas não legitimadas por direito. Prevemos que um assistencialismo ainda maior se anuncia pós-pandemia do Covid19, com o déficit de democracia e a fragilização das instituições, aliado à demonização do que é público, a favor de compromissos privados, frente aos problemas econômicos e sociais que devem se avolumar - e que podem obscurecer o papel das organizações sociais comprometidas com o bem público.

- Ao processo de definição de Políticas Públicas (em geral, dos gabinetes para os territórios). Escutar e conhecer as perspectivas locais parece-nos uma ação imprescindível para um ciclo de Políticas Públicas real e que atenda às necessidades da população - que são sistêmicas - por meio do reconhecimento e da legitimação de que sujeitos políticos fazem política e precisam ser considerados.

- Ao caráter paliativo do sistema de convênios (poder público e organizações sociais de *advocacy*) - com ações focalizadas e que caminham na contramão do aspecto de universalização das Políticas Públicas, diante do atendimento insatisfatório por parte do Estado. Articuladas em rede, as ONGs, em geral, com uma multiplicidade de atores locais, nacionais e internacionais, têm participação importante no espaço público e no controle social, mas não podem assumir o papel do Estado. A qualificação do debate e das possibilidades de interlocução sobre o papel do público e do privado sem fins lucrativos na oferta de bens e serviços à população, está por ser feita, uma vez que ao cumprir o papel do Estado, instala-se uma aura de modernidade e de justiça social na

sociedade, podendo servir para ‘apaziguar’ tensões no tocante à provisão de políticas sociais no país (OLIVEIRA, 2002).

- O conceito de educação integral - é assumido pela Unas como complemento dos serviços que caberiam ao Estado responsabilizar-se por tal tarefa - fazendo-se necessário repensar as heranças históricas das áreas da Educação (escolar) e da Assistência Social no trato da coisa pública e dos direitos, com ações intersetoriais. Ao mesmo tempo, a educação integral em Heliópolis alia esta aos cuidados, permeada de afetos e significações e pulsa no território, porque é praticada no dia-a-dia dos projetos socioeducativos, por meio dos princípios do Bairro Educador e, especialmente, pelo respeito (individual, coletivo e social) dos adultos à educação, cuidados, bem-estar e proteção das infâncias - lembrando o provérbio africano de que “é preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança”.

- Às formas de exercício político e (des)comprometimento com a coisa pública por parte dos gestores municipais (SME e governo municipal, no episódio recente de afastamento dos gestores do CEU Heliópolis Arlete Persoli (contrariando “acordos” estabelecidos com a Unas e os agentes do bairro Educador - o que ocorre à revelia desses sujeitos, sendo uma equipe em grande parte responsável pela própria existência daquele CEU, pela consolidação do Bairro Educador e que era legitimada perante o território de Heliópolis - o que pode colocar em risco a continuidade dos projetos definidos coletivamente naquela localidade. Mais um exemplo de fragilidade da democracia no país.

Os anúncios apresentam-se como:

- A escolha pela Unas e depois, por meio do Bairro Educador, da atuação em território e em rede entrelaçada de sujeitos políticos e de Políticas, da consideração e valorização da educação que acontece na vida e é apresentada no território. Junto aos enfrentamentos com os poderes públicos, afirmam o direito à Educação como construção coletiva, num contexto de aprendizagens como forma de resistência à opressão e à coisificação dos sujeitos daquele lugar, numa perspectiva dialética e dialógica numa região, ao mesmo tempo, carente de bens e serviços e de acesso aos direitos e rica de união e de solidariedade. A Unas, ao assumir, em 2008, os princípios da Emef Pres. Campos Salles (a responsabilidade, a solidariedade e o protagonismo) pelo entendimento de que tudo passa pela Educação e que a escola é um centro de liderança comunitária, foi cunhada em Heliópolis a definição do Bairro Educador, que tem sua gênese já no processo de ocupação na luta por moradia e nos históricos enfrentamentos na relação com os poderes

públicos para a garantia de direitos, com as marcas da presença, da resiliência e da resistência. Acrescenta-se à atuação em território e em rede, a intersectorialidade como estratégia fundamental para o planejamento de ações holísticas e que garantam a inteireza humana, ao contrário das ações recortadas e fragmentadas das Políticas Sociais. Em meio à complexidade das demandas locais, a Unas reinventa-se com um projeto humanizador e tece junto, com base na solidariedade e na cooperação, as soluções possíveis naquele território (MORIN, 2015, 2014).

- A Unas ser ONG sem abandonar as características de movimento social, se expressa nos diferentes caminhos de produção de identidades locais, pela resistência e enfrentamentos, produzindo sujeitos políticos e movimentos de coalizões de defesa (SABATIER, 1988), constituindo-se como referência de ações educativas em território, por meio de processos de conscientização e de elevação da autoestima dos sujeitos e empoderamento local, ao mesmo tempo que associa características de *advocacy* em diálogo com os poderes públicos e à sociedade, ampliando a participação no âmbito da esfera pública, atuando na incidência das Políticas Públicas e em diferentes formas de controle social, mas pode também representar armadilhas na relação com os poderes públicos.

- As diferentes conquistas, advindas de lutas e tensões com os poderes públicos para a construção e manutenção de unidades socioeducativas (diretas e conveniadas) para crianças e adolescentes. Entre elas: o Movimento das Mães Crecheiras, CEIS, CCA, NPJ, Projeto Curumins, vagas em IES para educadores que não possuíam nível superior e que não tinham no horizonte a volta aos estudos; o reconhecimento pela Secretaria Municipal de Educação (SME, 2020) do trabalho diferenciado da Emef Pres. Campos Salles (ANEXOS III e IV) e a importância das transformações internas e externas dessa escola no território, que se aliam ao movimento empreendido pela Unas, ao lado da construção da forma arquitetônica, de organização e de gestão diferenciadas do CEU Heliópolis Arlete Persoli - emolduram o quadro do Bairro Educador em Heliópolis, não como pronto e estático, mas como algo vivo, que se renova e se recria, continuamente.

- A importância de lideranças internas que atuam com dinamismo, coragem e determinação desde o início das lutas por moradia, sobretudo pela ação imprescindível das mulheres, que protagonizaram a continuidade das ações locais e que viram na Educação a centralidade das lutas naquele território, que se amplificam com os apoiadores externos e que não só qualificam as lutas internas, mas colaboram e reverberam as possibilidades de atuação em rede do Bairro Educador (para fora de Heliópolis) como

maneira de fazer frente às imposições e idiossincrasias presentes na política mais ampla e que têm reflexos naquele território. Nas lutas internas observam-se algumas rupturas, como condição da dimensão democrática e referenciada, assumida pela Unas e pelo Bairro Educador.

- A base teórica de educação popular em Paulo Freire - representa o entrelaçamento dos saberes historicamente construídos e os populares - com vistas à promoção da elevação da consciência crítica e reflexiva dos agentes educacionais do território.

- O investimento na memória local e nas novas gerações que apresentam engajamento nas lutas e que pertencem ao território, como forma de continuidade do legado da Unas e do Bairro Educador, pela socialização das memórias submersas, fortalecidas coletivamente.

- Os valores humanos e a prioridade para a construção de uma cultura de paz contra a violência, em um território violentado, oportuniza a consolidação de práticas de alteridade e de respeito à vida e à dignidade da condição humana, como potencialidade educativa ‘dos debaixo’, de sujeitos políticos que dão soluções políticas para problemas que são estruturais.

- e, por fim - a perspectiva do ‘comum’ (DARDOT; LAVAL, 2016) - expressa no cotidiano das ações da Unas e do Bairro Educador, são (na presente pesquisa) entendidos como exercícios de possibilidades, engajados no presente e na interpelação da história, e sinalizam um outro mundo possível, calcado na solidariedade, na união de propósitos, no protagonismo, na responsabilidade, na crença no potencial da Educação e que compreende a escola como centro de liderança no território (princípios do Bairro Educador). A vinculação do Bairro Educador de Heliópolis a outras experiências emancipatórias - dentro e fora do país - como a rede de experiências educativas transformadoras e a ANE (Alternativas para uma Nova Educação), representam a ampliação e a aprendizagem recíproca de ações que podem alterar ainda mais as feições dos territórios educativos.

A Unas e o Bairro Educador em Heliópolis representam a luta pelo direito à cidade como espaço de todos e ressalta a crítica sobre o papel das Políticas Públicas que precisariam considerar e valorizar a diversidade dos processos educativos dos/nos territórios e das instituições educativas como ‘comunidades aprendentes’

(FORMOSINHO; MACHADO, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001), ao contrário da homogeneização e da imposição verticalizada de programas, projetos e ações. Como tratar do espaço de todos e a possibilidade real de ser cidadão, considerando a história de Heliópolis (que vem sendo construída nas frestas da cidade) e que revela a não democratização do uso e da ocupação urbana e do acesso aos bens e serviços públicos básicos? Como definir centro e periferia num cenário descoordenado de Políticas?

Os achados da pesquisa indicam-nos que a Unas e o Bairro Educador (como teia de histórias - e de memórias - tecidas no território) são inspirações para as Políticas Públicas e para o direito à educação como ação coordenada com movimentos sociais e o território, se enxergadas no seu processo de constituição e de respostas objetivas e relevantes aos problemas que assolam regiões de grande adensamento populacional com finalidade de justiça e de transformação social.

Os achados indicam ainda aprendizagens para o desenvolvimento de Políticas *Botton Up*, considerando ser Heliópolis uma realidade que afeta a todos e nos suspende do lugar das certezas (FRAVET-SAADA, 2005) - especialmente sobre o direito a ter direitos com relação às Políticas Públicas para as Infâncias - na forma de responsabilização individual e coletiva com as novas gerações.

Unas e Bairro Educador. Bairro Educador e Unas estão hoje juntos, imbricados - são fortes - e os governantes sabem o que expressa a voz do **operário em construção...**

*“Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção”.*

(Vinícius de Moraes, *O Operário em Construção*, 1990)

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sergio. **Presidencialismo de Coalizão: raízes e evolução do modelo político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ABRANCHES, Sergio. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In SANTOS, Wanderley Guilherme dos Santos; COIMBRA, Marcos Antonio. **Política social e combate à pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p 13-57.
- ALGEBAILLE, Evelina. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018 [Coleção Feminismos Plurais].
- ANDRADE, Fabrício Fontes. Considerações sobre a perspectiva territorial da política pública de assistência social no Brasil. **Revista Urutágua**, n. 18. P. 127-132, 2009.
- ARAÚJO, Fábio Alves. Do luto à luta: a experiência das Mães de Acari. **Dissertação de Mestrado - Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARRETCHE, Marta. A agenda institucional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, p. 1-9, 2007.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria Carmo Brant de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP, 2001.
- ARRETCHE, Marta. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Boletim Informativo Bibliográfico -BIB**, n. 39, p.3-40, 1995. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=uLi_4L4AAAAJ&hl=pt-BR#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpt-BR%26user%3DuLi_4L4AAAAJ%26citation_for_view%3DuLi_4L4AAAAJ%3AzYL M7Y9cAGgC%26tzm%3D180; Acesso em 09 de julho de 2020.
- ARROYO, Miguel G. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 335-341, out. 2015.
- ARROYO, **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, p. 1381- 1416, nº 113, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000400017&lng=e&tlng=e. Acesso em 02 de junho de 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. Notícias. **Caminhada pela Paz no Jardim Ângela**, 04/11/2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=339390>. Acesso em 09 de julho de 2020.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas Educativas**, 2010. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Trilhas-Educativas_Cidade-Escola-Aprendiz.pdf. Acesso em 04 de maio de 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras** – Proposta definitiva (novembro de 2004). Gênova. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 10 de março de 2019.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**: uma análise da agitação que marca nosso ambiente político desde as manifestações de 2013. São Paulo: Todavia, 2019.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v.1.n.2, p. xxvii-xviii, 2001.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1979.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRING, Elaine. A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. **Ser Social**, Brasília, v. 18, n. 38, p. 13-29, jan-jun/2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano -compaixão pela Terra. São Paulo: Vozes, 1999.

BOGO, Ademar; ARAÚJO BOGO, Maria Nalva Rodrigues. Processos formativos do MST: desafios e limites históricos. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p.85-110, maio-ago, 2019.

BORDIEU, Pierre; **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre; RS, Zouk, 2007.

BONETI, Lindomar Wesller. **Políticas Públicas por Dentro**. 3ed. Ver. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BOTTO, Carlota; AQUINO, Júlio Groppa.(Orgs). **Democracia, escola e infância**. São Paulo, FE USP, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016.** Institui o novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm; Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei Antiterrorismo.** Lei Federal n.13.260/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113260.htm. Acesso em 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância.** Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52511-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm; Acesso em 04 de maio de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil.** Ministério da Educação, 2014. Disponível em: www.mec.gov.br/educacaoinfantil. Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério - Fundeb** - Lei Federal nº 11.494/2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em 08 de maio de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Cidade** - Lei Federal nº 10.257/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em 09 de maio de 2020

BRASIL. **Lei de Responsabilidade Fiscal** – Lei Federal nº 101/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em 08 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.** Disponível em: .. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2020.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef** – Lei Federal nº 9.424/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em 08 de maio de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - ECA - Lei Federal nº 9.069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 03/10/1988. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRÉLAZ, Gabriela de. Advocacy nas Organizações da Sociedade Civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. **Anais XXXI Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro, 2007.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Marcia Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p.380- 393, jul.- dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/626/pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2017.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e de esperança: movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CAVALCANTI, Murilo. **As lições de Bogotá e Medellín: do caos à referência mundial**. Recife: INTG, 2013.

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU HELIÓPOLIS ARLETE PERSOLI. Projeto Político Pedagógico (PPP) - Memórias de Heliópolis: raízes e contemporaneidade, 2020. Disponível em: https://issuu.com/ceuheliopolis/docs/2017_projeto_pol_tico_pedag_gico). Acesso em 10 de julho de 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura Política e Política Cultural. **Estudos Avançados**, vol. 9, n.23, p...., jan/abr, 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

COLETIVO NÓS: MULHERES DA PERIFERIA. **Documentário: Nós Carolinas: vozes das mulheres da periferia**, 2016. Disponível em: <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/doc-nos-carolinas-vozes-das-mulheres-da-periferia-on-line-ate-domingo/>; Acesso em 09 de maio de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Parecer n. 433 de 28/08/2015 - Projeto Político Pedagógico Especial**. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/2018457474/Projeto_pedagogico_da_EMEF-Pres_Campos_Salles.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020.

CORTÉS, Alexis. **Favelados e Pobladores nas Ciências Sociais: a construção teórica de um movimento social**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

COSTA, Homero. Mais da metade dos brasileiros estão insatisfeitos com a democracia. **Nossa Ciência**, 10/06/2019. Disponível em: <https://nossaciencia.com.br/artigos/mais-da->

[metade-dos-brasileiros-estao-insatisfeitos-com-a-democracia/](#). Acesso em 10 de junho de 2020.

CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n° 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010; Acesso em 10 de junho de 2020.

DAHLBERG, Guillard.; MOSS, Peter; PENCE, Anita. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANIEL, Celso Augusto. Uma estratégia econômica para o Grande ABC, **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n.3, jul/set. 1996.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DANIGNO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, n.5, p.139-164, out.2004.

DANIGNO, Renato; NOVAES; Henrique. As forças produtivas e a transição aos Socialismo: contrastando as concepções de Paul Singer e de István Mészáros. **Revista Org & Demo**. São Paulo, v. 8, p 60-80, 2007.

DANIGNO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, n. 5, p 139-164, out. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEK, Esther; SILVEIRA, Fernando Gaiger; ROSSI, Pedro. Austeridade e desigualdade social no Brasil. In ROSSI, Pedro.; DEWEK, Esther.; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 32-56.

DE SANTIS, Marília. De favela a Bairro Educador: o protagonismo comunitário em Heliópolis, **Dissertação de Mestrado em Educação**, Universidade Nove de Julho, 2014.

DE SANTIS, Marília; PERSOLI, Arlete. **Memórias de Heliópolis: raízes e contemporaneidade**. São Paulo: Kazuá, 2013.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997, p. 27-42.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 123, p. 539-555, set/dez, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I**. Acesso a ponto de partida da ética. São Paulo: Unimep; Loyola, 1997.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESPING-ANDERSEN, G... As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

FAGNANI, Eduardo. Política Social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade. **Tese de Doutorado - Instituto de Economia**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005.

FALS-BORDA, Orlando et al. **Participación Popular**: retos del futuro. IVFES, IEPRI; COLCIENCIAS, 1998.

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente**: analisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. B. Ayres: Siglo XXI, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Loureiro de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Temas emergentes dem Estão e Políticas Públicas: tendências gerais. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, Brasília, DF, n. 48, p. 43-66, jan-jul, 2006. Disponível em: www.bibliotecadigital.fgv.br/index.php/cgpc/article/download/44053/42971. Acesso em 10 de maio de 2020.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gestão pública e cidadania: iniciativas inovadoras na administração subnacional no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 31 (4), p. 126-56, jul-ago, 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7884/6552>; Acesso em: 10 de maio de 2020.

FERNANDES, Rubens C. **Privado porém público**: o Terceiro Setor na América Latina, 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1994.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO; Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira T. Learning, 2002, p. 1-40.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas Educativas**: para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora, 2009 [Colecção Infância].

FRAVET-SAADA, J. Ser afetado, de Jeanne Fravet- Saada. Tradução Paula Serqueira. **Cadernos de Campo**, n.13, P.155-161, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, n.21, p.211-259, 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>. Acesso em 09 de abril de 2020.

Frey, Luísa. Uma escola que derruba paredes e estereótipos na favela. **Carta Capital**. 24 /02/2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/derrubando-paredes-e-estereotipos-na-favela/>. Acesso em 09 de julho de 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001 [Coleção Currículo, Políticas e Práticas].

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2ª. Ed. Tradução de Regina Garcez, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil**, 2019. Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/025/original/cenario_brasil_2019.pdf?1558558898; Acesso em 10 de julho de 2019.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, **Vídeo: Bairro Educador - Heliópolis - Partes 1 e 2**, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zm5oxasVRdI>; Acesso em 10 de junho de 2020.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Iniquidade Social no Brasil:** uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento. IPEA (texto para discussão). Brasília, agosto de 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0971.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

GEERTZ, Cilliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, n. 13, p. 20-31, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf> . Acesso em 20 de agosto de 2020.

GOHN, Maria da Glória. O novo associativismo e o terceiro setor. **Serviço Social & Sociedade**, n. 58, SP, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 79-108.

GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. Formação de educadores de infância em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Revista Educação**, Unisinos. 21(1):50-59, janeiro/abril 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.06/5853>. Acesso em 10 de março de 2020.

GOMES, Marineide de Oliveira. **A formação de professores de educação infantil**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. As creches na trajetória de governos democráticos: a experiência de Diadema -SP: 1983-1996. **Dissertação de Mestrado** - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 1996.

GONDIM, Linda M.P.;LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUfscar, 2010.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p 129-135, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, 6 vols. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRIN, Eduardo José. Regime de Bem-estar Social no Brasil: três períodos, três diferenças em relação ao modelo europeu social-democrata. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, v. 18, n. 63, p. 186-204, jul-dez, 2013.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2002.

HECKMANN, James; MASTEROV, Dimitry V. The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, v. 29(3), p. 446-493, 2007. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/ouprevage/v_3a29_3ay_3a2007_3ai_3a3_3ap_3a44_6-493.htm. Acesso em 08 de julho de 2020.

HENRIQUES, Ricardo. Políticas Públicas Integradas ao Território: a experiência da UPP Social. **Seminário Internacional Determinantes Sociais da Saúde**, Rio de Janeiro, 2015.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990. Texto para discussão n. 807. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, 2001. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061
. Acesso em 10 de julho de 2020.

HOBBSAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA - IPEA. **Políticas Sociais**; acompanhamento e análise: vinte anos da Constituição Federal. Boletim de Políticas Sociais. Brasília, DF, n. 13, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5607. Acesso em 13 de maio de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA - IPEA. **Políticas Sociais**; acompanhamento e análise. Boletim de Políticas Sociais. Brasília, DF, n. 13, março 2006. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5774&Itemid=9. Acesso em 13 de março de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA - IPEA. Texto para discussão n. 800. **A estabilidade inaceitável**: desigualdade e pobreza no Brasil, 2001. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4049. Acesso em 10 de março de 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino; MONTAGNER, Paula. Estado de Bem-estar, políticas públicas e mobilidade social in CASTRO, Jorge de Abrahão; POCHMANN, Márcio. (Orgs.). **Brasil: Estado Social contra a barbárie**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020, p. 231-253. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2020/07/Brasil-Estado-Social-contra-a-Barb%C3%A1rie-Capa.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: três valores em disputa na avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, p. 117-142, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos de Avaliação Educacional**, SP, v. 25, nº 58, p. 22-42, maio-ago, 2014.

JARES, Xesús R. **Educación para la paz**: su teoría e práctica. 2ª ed. Madrid: Editorial Popular, 1999.

JUNQUEIRA, Rodrigo Gravita Prates. Agendas sociais: desafio da intersectorialidade a construção do desenvolvimento local sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n.6, p. 117-130, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6352>. Acesso em 09 de julho de 2020.

KERSTENETZKY, Célia Lessa; GUEDES, Graciele Pereira. O Welfare State resiste: desenvolvimentos recentes do estado social nos países da OCDE. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 23 (7), p. 2093-2106, 2018.

KOGA, Dirce; SPOSATI, Aldaíza. **São Paulo**: sentidos territoriais e políticas sociais. São Paulo: Senac, 2003.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, n.7, -7-28, dez.1996.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEFÈBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Paris: Gallimard, 1988.

LOTTA, Gabriela, A Política Pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de Políticas Públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teoria e análise sobre implantação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p.11-38. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20Análises%20sobre%20Implementação%20de%20Políticas%20Públicas%20no%20Brasil.pdf ; Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA, Tathyana. **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Edição do Autor, 2017. Disponível em: <https://www.caiodib.com.br/blog/educacao-de-alma-brasileira-download-gratuito/>; Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

LUZ, Isa Rodrigues da Luz. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. Texto subsídio para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO**: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ncs08cc>. Acesso em 08 de julho de 2020.

MACHADO, Gustavo Gomes. **Gestão metropolitana e autonomia municipal**: dilemas das transações federativas. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com el Prof. Stephen J. Ball. Tradução de Jorge Gorostioga. **Olh@res**, Guarulhos, v.3, n.2, p. 172-182, nov. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de junho de 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e Bem-estar das crianças; uma meta para a educação infantil em parceria com familiares e profissionais de Saúde. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento**: perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- MARICATO, Hermínia. **The recente urban protest in Brazil**, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/yfVjUF>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.
- MARICATO, Hermínia. MetrÓpole, legislaçÓo e desigualdade. **Estudos Avançados**, 17 (48), p. 151-167, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9928>; Acesso em 10 de março de 2020.
- MARICATO, Ermínia. MetrÓpole, legislaçÓo e desigualdade. **Estudos Avançados**, 17 (48), p. 151-167, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9928>; Acesso em 10 de março de 2020.
- MARICATO, Ermínia. **Brasil - cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; GOMES, Marineide de Oliveira. EducaçÓo Infantil: tempo de vivênciade direitos e da infânciade. In PINTO, Umberto Alves (Orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013, p.51-74.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. 6ª reimpressÓo, São Paulo: Paulus, 2015.
- MATIAS-PEREIRA, José A. A governançacorporativa aplicada ao setor público brasileiro. **AdministraçÓo Púbblica e GestÓo Social**. APGS, Viçosa, v.2, b.1., p. 109-134, jan/mar, 2010. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/arquivos/tc-07-governanca_corpsetor_publico-matias-fls3-24.pdf; Acesso em 10 de dezembro de 2019.
- MELUCCI, Alberto. **AcciÓn colectiva, vida cotidiana y democracia**. MontevideÓ: El Colégio de MéxicO, 1999.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, n. 17, Centro de Estudos, EducaçÓo e Cultura - CEDEC, 1989.
- MESQUITA, Delma Lúcia. O exercíciode cidadania desde a infânciade como inédito viávele: e sabores da experiênciade da Emef Pres. Campos Sales. **Tese de Doutorado**, Faculdade de EducaçÓo, Universidade de São Paulo, 2018.
- MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educaçÓo integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MONTAÑO, Carlos. **O terceiro setor e a questÓo social: crítica ao padrÓo emergente de intervençÓo social**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, Vinícius de. **O operáριο em construçÓo e outros poemas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MORIN, Edgar. **IntroduçÓo ao pensamento complexo**. TraduçÓo de Eliane Lisboa, 5ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. TraduçÓo de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** TraduçÓo de Francisco Morás, Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina E. F Silva; Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; DF: Unesco, 2000.

NASCIMENTO, Luis Carlos. **Trailer Oficial do Documentário Luto como uma Mãe**, 2010. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/yhs/search?fr=yhs-arh-001&hsimp=yhs-001&hspart=arh&p=filme+luto+como+m%C3%A3e#id=1&vid=d0d3b0111c5b894735034289fdae6c97&action=click>; Acesso em 07/06/2019.

NASCIMENTO, Ana Paula N.; SILVA, Cleber Belson Oliveira. As creches conveniadas no município de São Paulo: quais as razões dessa opção política? **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67575/38749>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-Estar Social: origens e desenvolvimento. **Katálysis**, n. 5, jul-dez, p. 89- 103, 2001.

O'DONNELL, Guilherme. Democracia Delegativa. **Novos Estudos Cebrap**, n.31, out, 1991a. Disponível em: <http://uenf.br/cch/lesce/files/2013/08/Texto-2.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2020.

O'DONNELL, Guilermo. **Acerca del Estado en América Latina**. Texto preparado para el proyecto “La Democracia en América Latina,” propiciado por la Dirección para América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (DRALC-PNUD), 1991b. – Disponível em: https://web.archive.org/web/20060705154835/http://www.centroedelstein.org.br/acerca_delestado.pdf#search=%22Guillermo%20O'Donnell%22. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

O'DONNELL, Guilermo; SCHMITTER, Philippe; WHITEHEAD, Laurence. (Comp.). **Transitions from authoritarian rule: comparative perspectives**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>; Acesso em: 10/10/2019.

OLIVEIRA, Francisco de. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs de democratização? In: HADDAD, Sérgio (Orgs.). **ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais; Peirópolis, 2002, p. 51,62

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Human Development Report**, 2019. Disponível em: https://www.ao.undp.org/content/dam/angola/docs/Publications/HDR%202019_Full.pdf; Acesso em 08/01/2020.

OTHAKE, Ruy. Heliópolis: arquitetura a serviço das pessoas. In OTHAKE, Ruy. **Arquitetura para pessoas**. São Paulo: APC - Associação para o Patrimônio Contemporâneo, 2016, p. 230-231.

- PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.
Disponível em:
<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/pacheco/KtbxLvHHnQhRKlXpQmZXcvgfSVpVffqFGB?projector=1&messagePartId=0.2>; Acesso em: 10/01/2020.
- PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PICKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- PINTO, José Marcelino Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19500>. Acesso em 20 de maio de 2020.
- POCHMANN, Márcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 18, n. 2, abr-jun, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200002. Acesso em 10 de março de 2020.
- PORTAL. G1 - Globo. São Paulo. **Cidade de São Paulo tem quase 20 mil crianças à espera de vaga em creches: fila é menor desde 2007 - 16/01/2019** - Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/01/16/cidade-de-sao-paulo-tem-quase-20-mil-criancas-a-espera-de-vaga-em-creches-fila-e-a-menor-desde-2007.ghtml>. Acesso em: 10 de julho de 2020.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Subprefeitura Regional do Ipiranga. Relatório de Gestão, 2017. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/ipiranga/noticias/?p=79747>. Acesso em 09 de abril de 2020.
- _____. **Lei Municipal n. 16.050** de 31/07/2014 - institui a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2014/1605/16050/lei-ordinaria-n-16050-2014-aprova-a-politica-de-desenvolvimento-urbano-e-o-plano-diretor-estrategico-do-municipio-de-sao-paulo-e-revoga-a-lei-n-13430-2002>; Acesso em 10/01/2020.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M.R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, Emmanuel; ARBIDE, Hibaí: nueva derecha? O la reivindicación del populismo frente al vacío de la izquierda. Barcelona: **Cuadernos Archipiélago**, n. 72, p.37-44, 2006.
- RODRIGUES, Marta Maria Assunção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ROSEMBERG, Fúlvia e ANDRADE, Marcelo. Infância na mídia brasileira e ideologia. In: JACÓ-VILELA A. M. e SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre, Ed. Evangraf, p. 257-274, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 90-103.
- SABATIER, Paul. An advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. **Policy Sciences**, v 21, p. 129-168, 1988.
- SABATIER, Paul. Knowledge, policy-oriented learning, and policy change: An advocacy coalition framework. **Science Communication**, v. 8, n.4, p. 649-692, 1987.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1070-1980**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- SAFATLE, Vladimir. Governar é fazer desaparecer. **Revista Cult**, 11 de julho de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/vladimir-safatle-governar-e-fazer-desaparecer/>. Acesso em: 09 de julho de 2020.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- SANTOS, Milton. O tempo nas cidades. **Revista Ciência e Cultura – Temas e Tendências Contemporâneas (SBPC)**, São Paulo, v. 54, n.2, 2002 (mimeo, s/p.).
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000..
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES, Vitória: ES v.19, nº 42, p.29-44, jul/dez, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48699358Revista-cadernos-de-pesquisa-em-educacao-ppge-ufes.html>; Acesso em 10/09/2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>; Acesso em: 10/05/2019.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura do Município de São Paulo. **Portal Institucional**, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 08 de julho de 2020.
- SILVA, Fernanda Rodrigues; CANÇADO, Airton Cardoso; SANTOS, Jeany Castro. Compreensões acerca do conceito de controle social. **Desenvolvimento em Questão**, 15(41), p. 24-58, out-dez. 2017.

SILVEIRA, Fernando Gaiger; PASSOS, Luana. Impactos distributivos da tributação e gasto social – 2003 a 2008. In AFONSO, José Roberto et al. (Orgs). **Tributação e Desigualdade**. Belo Horizonte: Letramento, 2017, p. 417-500.

SINGER, Helena. Escolas Transformadoras. Vídeo: **Protagonismo na Educação**: por uma sociedade de sujeitos transformadores, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmHXgetYXO8>; Acesso em: 15/03/2019.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In LOVATO, Antonio; YIULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (Orgs.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashola/Alana, 2017.

SINGER, Helena. Prefácio. In DE SANTIS, Marília; PERSOLI, Arlete. **Memórias de Heliópolis**: raízes e contemporaneidade. São Paulo: Kazuá, 2013, p. 9-15.

SINGER, Paul. Economia solidária se aproxima das origens do socialismo. **Carta Capital**, 17 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/Paul-Singer-Economia-solidaria-se-aproxima-da-origens-socialismo/>

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. São Paulo: Madras, 2009.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Claudia Cruz. Heliópolis: práticas educativas na paisagem. **Dissertação de Mestrado**, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2010.

SOLANO, Esther. **Crise da democracia e extremismos de direita**: análise n. 42/2018. Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2018. Disponível em: <https://es.slideshare.net/MiguelRosario/o-crescimento-da-extrema-direita-no-brasil-esther-solano>; Acesso em: 10/05/2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas; uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, jul-dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a3n16>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf> ; Acesso em: 10/10/2020.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. A reinvenção do Fórum Social Mundial. **Carta Capital**, 16/10/2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/572762-a-reinvencao-do-forum-social-mundial>. Acesso em 10 de março de 2020.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA-SANTOS, Boaventura; CHAUI, Marilena de Souza. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In **Anais do VI Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio de Janeiro, 1995.

SOUZA, Jessé de. **Subcidadania brasileira**: para entender o país do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Sextante, 2017.

SOUZA, Gabriela Silva. CEUS e a maquinaria de igualdade social: a narrativa de quem viveu as transformações proporcionadas pela instalação de equipamentos nas periferias da cidade de São Paulo. **Trabalho de Conclusão de Curso**, Escola de Comunicações e Artes - USP, 2017. Disponível em:

SOUZA, Sharon Cristiane Ferreira; OLIVEIRA, Thiago Vieira Mathias. A filosofia política de Hobbes e o Estado Absolutista. **Revista do Direito Público**, v. 4, n. 3, p.16-36, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Regulação Social Tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. In: **Congresso internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Admnistracion Pública**, nº.7, pg. 8-11 2002, Lisboa, 2002.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Tradução Marian Toldy; Teresa Toldy. São Paulo: Boitempo, 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

STAKE, Robert. E. **Investigación con estúdios de caso**. 2ª ed. Madrid: Morata, 1999.

TELES, Edson. **O abismo da História: ensaios sobre o Brasil em tempos de Comissão da Verdade**. São Paulo: Alameda, 2018.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, vol.1.e 3.

TV DOS TRABALHADORES. T.V.T. Vídeo. **Caminhada pela Paz de Heliópolis quer o fim do genocídio** – 07/06/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXP6XofZStA>; Acesso em: 10/05/2019.

UNIÃO DE NÚCLEOS E ASSOCIAÇÕES DE MORADORES DE HELIÓPOLIS E ADJACÊNCIAS. **Quem somos**, 2020a. Disponível em: <https://www.unas.org.br/sobre-nos>; Acesso em 10/04/2020.

UNIÃO DE NÚCLEOS E ASSOCIAÇÕES DE MORADORES DE HELIÓPOLIS E ADJACÊNCIAS. **Heliópolis contra o coronavírus**. Levantamento comunitário dos casos de Covid19, junho 2020b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1j1yVbri7M-edFOL3j2K0ivlW57JvvEz8/view>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

UNIÃO DE NÚCLEOS DE ASSOCIAÇÕES DE MORADORES DE HELIÓPOLIS E ADJACÊNCIAS. **Relatório de Atividades**, 2018. Disponível em: <https://www.unas.org.br/blog/tag/Relat%C3%B3rio>. Acesso em 10 de julho de 2020.

VAZQUEZ, Daniel A. O desmonte social no Plano Temer-Meirrelles. **Carta Capital**, 20/07/2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-desmonte-social-no-plano-temer-meirrelles/>. Acesso em 09 de junho de 2020.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de Clarineta**. São Paulo: Globo, 1974.

VICENTE, Victor Manuel Barbosa. Políticas Públicas: uma contribuição sucinta à edificação de um modelo para sua análise. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 1, n. 4, n. 1, p. 29-48, jan-jun, 2014.

ZANDONADE, Vanessa. **Rádio Comunitária de Heliópolis: da criação à regularização entre ruídos e sintonias (1997-2008)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

FACULDADE LATINO AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S):
O Bairro Educador e as lutas e conquistas da União de Núcleos e
Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (UNAS)
(VOLUME II: ANEXOS E APÊNDICES)

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

São Paulo

2020

SUMÁRIO

ANEXOS

ANEXO I - Nota de Repúdio da Unas - Exoneração equipe gestora CEU Heliópolis

Pg. 4

ANEXO II - Projeto Político Pedagógico (PPP) CEU Heliópolis Arlete Persoli (2020)

pg. 7

ANEXO III - Parecer Conselho Municipal de Educação - CME/SP 2015 sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Emef Pres. Campos Salles

pg.8

ANEXO IV - Portaria SME/SP n. 5.956/2016 art. 9º parágrafo 6º

pg.18

APÊNDICES

APÊNDICE I - Carta de Apresentação

pg. 20

APÊNDICE II - Roteiro de Observação

pg. 21

APÊNDICE III - Notas de Campo das Observações com tratamento temático dos dados

pg.22

APÊNDICE IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

pg.45

APÊNDICE V - Roteiro de Entrevistas (Grupo Focal)

pg.47

APÊNDICE VI - Transcrições dos Grupos Focais com tratamento temático dos dados

p. 50

Grupo Focal 1 - p. 50

Grupo Focal 2 - p. 74

Grupo Focal 3 - p. 92

Grupo Focal 4 - p.104

ANEXOS

ANEXO I

Nota de Repúdio | Prefeitura de São Paulo exonera equipe gestora do CEU Heliópolis

Disponível em: <https://www.unas.org.br/single-post/nota-de-repudio-exoneracoes-ceu-heliopolis?fbclid=IwAR3->

[vO3op7ZJCfIPTaMu5AVCEBaQEQWsC3iDaPLV02qeT4tKAF3XCaXPYuY](https://www.unas.org.br/single-post/nota-de-repudio-exoneracoes-ceu-heliopolis?fbclid=IwAR3-vO3op7ZJCfIPTaMu5AVCEBaQEQWsC3iDaPLV02qeT4tKAF3XCaXPYuY)

May 12, 2020 -

UNAS Heliópolis e Região

Em meio a pandemia que devasta a vida de milhares de pessoas a Prefeitura de São Paulo em um jogo político, exonera a equipe gestora do CEU Heliópolis que vinha atuando junto à comunidade para minimizar os impactos do Covid-19.

Em meio a situação de calamidade pública que presenciamos na cidade em razão do COVID-19, nesta terça-feira 12 de Maio de 2020, a Prefeitura de São Paulo em um jogo político, visando às próximas eleições municipais, exonou a equipe de gestão do CEU Heliópolis Profª Arlete Persoli.

O CEU Heliópolis tem sido um equipamento fundamental no combate à atual pandemia, no qual a equipe gestora conjuntamente com a UNAS tem se dedicado constantemente na realização de ações que minimizam a dor e o sofrimento da população, coordenando e abrigando as parcerias de fabricação e distribuição de máscaras de proteção e organizando ações educacionais pelas ruas e vielas da comunidade em parceria com as UBS.

O CEU Heliópolis é um espaço fruto da luta e mobilização da comunidade, que reivindicou sua criação. O local que antes abrigava uma garagem de tratores e estacionamento de caminhões, se tornou um espaço educacional e cultural integrado à comunidade, após anos de diálogo e negociação entre a UNAS e o poder público.

Em 2009 a Prefeitura da Cidade de São Paulo criou o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis, que em 2015 tornou-se um Centro de Educação Unificado. Ao longo de todos esses anos o espaço contou com a nossa intensa colaboração para tornar o equipamento uma referência nacional no que diz respeito à inovação educacional e à gestão democrática.

Durante esses onze anos diversas gestões estiveram à frente do poder executivo municipal (José Serra, Gilberto Kassab, Fernando Haddad e João Dória), todas as transições respeitaram a história que construímos e o modelo de educação inovadora e democrática implantado no equipamento, e mantiveram o grupo gestor, que vem desde então consolidando um trabalho de reconhecida qualidade no atendimento à população.

Por isso repudiamos a ação desumana da Prefeitura de São Paulo, que não respeitou toda a história de luta e construção coletiva desse local, que é referência de educação e cultura em nosso território e é um importante centro de formação para educadores de todo o Brasil.

[CLIQUE AQUI E ASSINE VOCÊ TAMBÉM A NOTA DE REPÚDIO](#)

Assinam esta Nota de Repúdio

União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
Edmilson Venturelli - Instituto Baccarelli
Eduardo Suplicy – Vereador
Gilberto Dimenstein – Catraca Livre
Braz Rodrigues Nogueira – Educador
José Pacheco - Educador / Ecohabitare
Celso de Vasconcellos – Diretor do Libertad-Centro de Pesquisa e Formação Pedagógica
Helena Singer – Movimento de Inovação na Educação
Elie Ghanen - Faculdade de Educação USP
Natacha Costa – Associação Cidade Escola Aprendiz
Jaqueline Moll - UFRGS/URI
Sonia Goulart - CONANE Nacional
Fatima Vidal – CONANE Nacional
Marineide de Oliveira Gomes - Universidade Católica de Santos
Vera Paiva – USP
Regina Barros – Educadora
Valdo José Cavallet - UFPR/ANE
Lenir Maristela da Silva - UFPR/ANE
Ricardo Rodrigues Monteiro - Professor ANE/UFPR Litoral
Francélli Brizolla - Profa ANE/ UFPR Litoral
Susan Regina Raittz Cavallet - Psicóloga e Educadora ANE
Samyra de Lourdes Stephan - ANE/Escola Pública
Ivone Rodrigues Macena Barossi - ANE/Escola Pública
Fabrício Costa de Oliveira - SENAI/SP
Paulo Ricardo do Rosário de Carvalho - ANE
Marcilene da Silva - ANE/Projeto Garoto Cidadão
Josililian Alberton - ANE/ ISEP – Guaratuba
Priscila Drosdek - ANE/Projeto Vagalume
Lucilene Cristina Dias dos Passos - ANE/Escola Pública
Rodolpho Lima Leite - ANE/Rede SENAC SP
Renata Marcantonio Scaim - ANE/Escola Pública SC
Alexandre Luiz Andrade Cavalcanti - Vila Escola Projeto de Gente BA
Bruno de Leão Caldart - ADEMADAM/ANE/rede pública de ensino
Denise Gonçalves de Freitas - Vila Escola Projeto de Gente BA
Maria Rita Michalski - Projeto Mel/UFPR
Gabriela Schenato Bica - Professora UFPR Litoral/ANE
Maria Goretti Aguiar Alencar - ANE/Escola pública Arujá SP
Patrícia Faustino Slompo - ANE
Iully Pupia Ferretto - ANE/Proj. Saberes e Fazeres do Mar
André Patto Manfredine – Vila Escola Projeto de gente – BA
Miriam Augusto da Silva
Jane Patrícia Haddad
Isabel Parolin
Terezinha Azeredo Rios
Solange Triunfo Kehl - ANE/Escola Pública
Samira Padilha Xavier - ANE/Prof. Estadual
Felipe Oliveira de Paula - Vila Escola Projeto de Gente BA
Hennan Gessi - E. E. Prof. Astrogildo Silva
Juliana Sakagawa Prativiera - Vila Escola Projeto de Gente BA

Ana Elisa Siqueira - Diretora EMEF Des. Amorim Lima SP
Alaor de Carvalho - Prof. UFPR Litoral
Valquíria Madureira Viscaino - EMEF Pres. Campos Salles
Paulo Rams - Coletivo Perifatividade
Carmem Silva - Movimento dos Sem Teto do Centro
Hugo Fanton - Coordenador Estadual da Central de Movimentos Populares
Raimundo Bonfim - Coordenador Nacional da Central de Movimentos Populares
Evaniza Rodrigues - União dos Movimentos de Moradia
Ruy Ohtake – Arquiteto

Tomás Alvin - IAB São Paulo

São Paulo, 12 de Maio de 2020

ANEXO II

CENTRO DE EDUCAÇÃO UNIFICADO - CEU HELIÓPOLIS ARLETE PERSOLI.
Projeto Político Pedagógico (PPP) - Memórias de Heliópolis: raízes e contemporaneidade, 2020

(Disponível em:

https://issuu.com/ceuheliopolis/docs/2017_projeto_pol_tico_pedag_gico_)

ANEXO III

Parecer - Conselho Municipal de Educação CME/ n. 433/2015 sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Emef Pres. Campos Salles

Disponível em:

http://www.mprj.mp.br/documents/20184/57474/Projeto_Pedagogivo_da-EMEF_Pres_Campos_Salles.pdf

DOC 28/08/2015 – Págs. 13 e 14

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Protocolo CME nº 03/15

Interessado EMEF Pres. Campos Salles – DRE Ipiranga

Assunto Projeto Pedagógico Especial Relator Conselheira Sueli Aparecida de Paula Mondini Parecer CME nº 433/15

CNPAE Aprovado em 30/07/15

I - RELATÓRIO

1. Histórico Em 06/11/14, o Conselho Municipal de Educação (CME) encaminhou à Secretaria Municipal de Educação (SME) o Ofício CME nº 246/14, que trata de solicitação de envio da Proposta Pedagógica das EMEFs Amorim Lima e Pres. Campos Salles, por termos notícias de projeto pedagógico especial nessas Unidades. Em 24/11/14, a EMEF Pres. Campos Salles providenciou as cópias e enviou à Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP) que, em 04/12/14, encaminhou à SME a cópia do Projeto Político Pedagógico - PPP: Cidadania – uma questão de sobrevivência, que se encontra em implementação na EMEF Pres. Campos Salles, acompanhada de cópia do Regimento Educacional e Documento indicativo de necessidades para sustentabilidade do PPP.

No expediente consta também parecer da Supervisão Escolar, datado de 16/10/14, em que o PPP da unidade é bem avaliado e a manifestação é favorável a sua aprovação e continuidade. A Assistência Técnica da SME relatou em 21/01/15, que somente a EMEF Pres. Campos Salles providenciou a documentação e que a EMEF Amorim Lima foi devidamente cobrada. A documentação foi recebida neste Conselho em 12/03/15, na Câmara de Normas Planejamento e Avaliação Educacional (CNPAE), para análise e elaboração de Parecer. A convite da CNPAE, compareceram a este Conselho a Diretora em exercício (que era Coordenadora Pedagógica até pouco tempo) e a Assistente de Diretor de Escola, com vistas a esclarecimentos sobre o projeto em pauta.

2. Apreciação Trata o presente de solicitação da EMEF Pres. Campos Salles de autorização/oficialização de Projeto Pedagógico Especial que já se encontra implantado na unidade educacional há dez anos. A implantação desse projeto, antecedendo autorização deste Conselho, teve como justificativa a liberdade concedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) que permite,

explicitamente, inúmeras possibilidades de organização escolar, em nome da melhor aprendizagem, conforme artigos 3º, 12, 15 e 23:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ...

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica.....

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O projeto nasceu da necessidade apontada pelo grupo de educadores da EMEF Pres. Campos Salles, instalado na unidade desde 1995, grupo este que, deparando-se com a situação da escola com o estigma “escola de favelados”, comungava da ideia de integração escola/comunidade para construção de um bairro educador. Grupo esse que já entendia a educação pautada em dois princípios: “Tudo passa pela educação” e “a Escola como centro de liderança na comunidade”.

Com projeto pautado nesses dois princípios, a EMEF Pres. Campos Salles desenvolveu o seu trabalho durante algum tempo, em busca de uma escola de mais qualidade social. Somente a partir de 2004, esse grupo iniciou a construção de um PPP com estes princípios incorporados aos princípios norteadores da Escola da Ponte (de Portugal): Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade. O projeto foi inicialmente implantado na escola sem muitas alterações no cotidiano, mas com uma metodologia que se encaixava muito bem para o trabalho com a comunidade do Heliópolis, tendo por foco: a integração entre as áreas de conhecimento (ruptura das paredes entre as disciplinas) e o estudante como ser integral, capaz de organizar-se individual e coletivamente para aprender.

A partir de 2007, o projeto da escola ganhou nova força com a reorganização dos tempos e espaços da escola: derrubada das paredes físicas, transformando as salas por turma em salões (cada salão para 3 turmas da mesma série/ano); a elaboração, pelos professores, de roteiros de estudos com integração das áreas e o planejamento coletivo.

A escola contou desde então com parcerias importantes: equipe escolar, pais de alunos, UNAS (União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e Região) e instituições para formação dos educadores.

A equipe escolar manifestou-se no sentido de que, hoje, a escola possui um PPP focado nos valores pré-estabelecidos com a comunidade escolar e informou que conta com mais outras parcerias: Colégio Peretz, Projeto REXONA/Ades de voleibol, Educafro, Fundação Telefônica, Instituto Natura e USP.

O que chama a atenção no presente projeto é a gestão compartilhada com a comunidade e isto é um dos motivos que o torna especial.

A EMEF Pres. Campos Salles abriu-se para a comunidade, derrubando os muros concretos.

A comunidade se apropriou realmente de todos os espaços da escola. Com esse projeto a EMEF Pres. Campos Salles traz a expectativa de quebrar também os muros invisíveis e mais, que outros espaços do bairro se tornem educativos, descentralizando o processo de aprendizagem na construção do Bairro Educador Heliópolis.

Tal expectativa já dá sinais de se realizar, com a escola no centro do CEU Heliópolis, que se instalou ao redor dela. Passemos então à apreciação dos documentos: * Projeto Político Pedagógico No Projeto Político Pedagógico: “Cidadania: uma questão de sobrevivência” fica explicitada a crença em cada estudante como sujeito de direitos com vistas ao fortalecimento da sua autonomia para a efetivação da sua cidadania.

O Projeto contém:

1. Identificação e caracterização da Escola e da Comunidade No breve histórico, desde o início da ocupação desordenada do Heliópolis, já se evidencia a vocação da EMEF Pres. Campos Salles. O histórico traz um retrato desde o início: a escola com o estigma de escola de favelados, a chegada de um novo grupo gestor em 1995 com a ideia de eixos norteadores com foco na educação de qualidade social, a integração com a comunidade do Heliópolis e o PPP atual com metodologia inspirada nos princípios da Escola da Ponte, sem perder de vista os eixos elencados inicialmente: Tudo passa pela Educação e A Escola como centro de liderança na comunidade em que atua.

2. Princípios Norteadores do Projeto: A EMEF Pres. Campos Salles enumerou os princípios que norteiam todo o trabalho desenvolvido na escola e na comunidade:

a. A Escola como centro de liderança – fortalecimento da relação escola-comunidade;

b. Tudo passa pela Educação – educador busca a mudança da escola e também da comunidade junto com outros agentes educativos que não estão dentro da escola;

c. Autonomia – como condição de sobrevivência para os indivíduos com sucesso econômico, psicológico, sócio-cultural e político;

d. Responsabilidade – como dever do indivíduo assumir as consequências de seus atos e decisões;

e. Solidariedade – fundamental para a construção de uma ordem social cada vez mais justa. Esses cinco princípios ficam claros no registro de cada atividade desenvolvida pela escola, seja no interior da unidade, seja na comunidade do Heliópolis

3. Proposta Metodológica de ensino aprendizagem A EMEF Pres. Campos Salles, espelhada nas experiências da Escola da Ponte e, pela proximidade, na EMEF Amorim Lima, pertencente à mesma Rede de Ensino, tem os cinco princípios exaustivamente vivenciados nas atividades do cotidiano escolar, onde todos são aprendizes do processo e extrapola os muros da escola, passando toda a comunidade de Heliópolis.

4. Metodologia a partir de Diferenciais do Projeto A EMEF Pres. Campos Salles providenciou alterações na sua organização e espaços que possibilitam a execução do projeto:

- a. estudo por áreas de conhecimento - ruptura das paredes entre as disciplinas – os professores das diferentes disciplinas trabalham juntos por aproximação das áreas;
- b. reorganização dos tempos e espaços – derrubada das paredes físicas para aparecimento dos salões – cada um com capacidade para abrigar grupos de três turmas de cada ano, salas de orientação para alfabetização, e ambiente de apoio literário e tecnológico. Essa reorganização possibilita a permanência de três educadores com o grupo formado por três turmas;
- c. roteiros de estudo com base na interdisciplinaridade – levando em consideração as expectativas de aprendizagem, os saberes e necessidades da comunidade, a inclusão da escola no mundo e do mundo na escola, os roteiros são elaborados em diferentes graus de dificuldade em cada um dos grupos;
- d. plataforma digital na rotina dos salões – alunos mais motivados com as novidades inseridas na plataforma;
- e. construção do bairro educador – todos ensinam, aprendem, se organizam para a efetivação dos direitos de todas as pessoas em diferentes espaços educadores.

Em decorrência dessas providências, verifica-se um avanço para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que permanecem por maior período de tempo com os mesmos professores, têm diferentes possibilidades de estudo de acordo com seu nível de conhecimento, percebem a interligação entre as áreas de conhecimento e relacionam teoria e prática provocando o interesse e despertando o espírito investigativo dos estudantes.

A interdisciplinaridade é uma prática no dia a dia da escola, com diferentes professores, especialistas em diferentes áreas, trabalhando juntos no desenvolvimento dos roteiros, o que provoca o envolvimento de todos.

5. Dispositivos Pedagógicos: A EMEF Pres. Campos Salles, além das parcerias externas (Comunidade Heliópolis, UNAS, Colégio Peretz, Rexona/Ades Projeto de Voleibol, Educafro, Fundação Telefônica, Instituto Natura e USP) lançou mão de novas parcerias dentro da própria unidade, que evidenciam os princípios que fundamentam o Projeto:

- a. Comissão mediadora de estudantes – formada por 10 estudantes em cada um dos grupos (salão) que atua como elo entre os educadores e os estudantes do grupo;
- b. Tutoria – cada educador é tutor de um determinado número de estudantes no grupo e trabalha com esses estudantes os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade;
- c. Assembleia de Estudantes – em cada um dos salões acontecem as assembleias para constituição de regras, tomada de decisões, encaminhamentos;
- d. Projetos no contra turno – grupos de estudantes e professores são formados para elaboração e implementação de projetos na escola que acontecem fora do horário das aulas;

e. Formação de grupos provisórios para estudantes que não dominam a escrita – dentro e fora do período de aula;

f. República de Estudantes – forma de gestão do espaço escolar por parte dos estudantes eleitos entre os membros das Comissões Mediadoras do salão e composta por Poder Executivo (Prefeito, vice prefeito e secretário), Poder Legislativo (Vereadores com voto distrital para todos os salões terem representantes) e Poder Judiciário (membros da Comissão de Ética). Todos esses elementos criados pela Escola para implementação do projeto evidenciam os

princípios que norteiam o trabalho desenvolvido pelos educadores da EMEF Pres. Campos Salles e possibilitam a atuação dos diferentes atores.

6. Objetivos Gerais do Projeto: Retratam o proposto nos princípios estabelecidos pela Escola, aqui analisado:

a. Construção de escola pública de qualidade social com participação de todos os segmentos, capaz de receber influências da comunidade e também influenciá-la;

b. Construção da cidadania, em que todos os envolvidos se sintam responsáveis pela solução de problemas da sua casa, da sua escola, da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país e do mundo;

c. Reconhecimento das diferenças e valorização das pessoas, exclusão de qualquer tipo de discriminação;

d. Criação de mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino;

e. Criação de situações de aprendizagem que estimulem a exploração de novos conhecimentos e investigação nos estudantes;

f. Motivação nas atividades escolares, tornando a permanência na escola prazerosa e evitando a evasão;

g. Integração escola comunidade;

h. Criação de rede articulada de parcerias.

Tais objetivos visam o desenvolvimento de indivíduos plenos de seus direitos e deveres perante a sociedade, conscientes de suas capacidades intelectual, cognitiva, afetiva e física sentindo-se parte integrante de um grupo social. Conforme relatado pelos educadores que foram recebidos neste Conselho, educadores estes que se encontram na gestão da EMEF Pres. Campos Salles há dez anos, é nítida a mudança de atitudes nos estudantes da escola, em especial quanto ao comprometimento com a educação de toda a comunidade do Heliópolis.

7. Metas e Ações do Projeto:

O Projeto traz metas que não fogem às metas estabelecidas pela SME, mas acrescenta outras que traduzem os princípios do projeto da EMEF Pres. Campos Salles:

a. Alfabetização ao final do 3º ano;

- b. Ampliação em relação ao ano anterior do índice de promoção nos anos finais;
- c. Ampliação em 80% na resolução de conflitos com a participação das comissões mediadoras;
- d. Promoção de atitudes que promovam a cultura da paz, refletindo no cotidiano da escola e da comunidade;
- e. Enriquecimento dos horários coletivos com palestras, dinâmicas de grupo, estudos significativos para permanente reflexão dos educadores;
- f. Construção de currículo mais adequado à realidade local;
- g. Conscientização de toda a comunidade sobre a importância da educação na vida de todos. O envolvimento de toda a comunidade é uma realidade que a escola já vive há algum tempo. Os estudantes permanecem na unidade fora do período das aulas para participação em atividades diversas oferecidas, inclusive no Centro de Convivência do CEU Heliópolis e a comunidade do Heliópolis também participa dessas atividades.

8. Planos de Curso: No Projeto Político Pedagógico da EMEF Pres. Campos Salles são detalhados os Planos de Cursos (Fundamental Regular e EJA) e seus objetivos e os objetivos das áreas de conhecimento e suas tecnologias (ciências naturais – Matemática e Ciências; área das linguagens – Português, Artes, Inglês e Educação Física; área de ciências humanas – História e Geografia) explicitando o trabalho coletivo embasado na autonomia, responsabilidade e solidariedade com foco na ampliação da visão de mundo, no desenvolvimento da percepção estética, do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica dos estudantes.

Para a EJA, acrescenta-se ainda a preocupação com um currículo próprio para a faixa etária dos estudantes, levando em conta sua trajetória de vida, suas experiências de trabalho, seus saberes acumulados.

Registra-se a possibilidade de implantação da EJA Modular para atender de forma mais satisfatória os estudantes. 9. Acompanhamento e Avaliação do processo ensino-aprendizagem: O PPP explicita que na EMEF Pres. Campos Salles é realizado o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a avaliação do processo ensino-aprendizagem atendendo às normas ditadas em Portaria pela SME quanto aos ciclos, conceitos e notas, periodicidade e acompanhamento da situação de aprendizagem pelos estudantes e responsáveis, porém não foram descritos os resultados alcançados pelos estudantes, seja em avaliações internas ou externas. Não constam os dados de desistências, retenções, transferências nem o desempenho dos alunos concluintes do ensino fundamental.

Estão elencados como objetivos da avaliação do processo ensino aprendizagem:

- a. diagnóstico e registro do processo de aprendizagem do estudante;
- b. orientação quanto aos esforços necessários para o estudante superar as dificuldades;
- c. possibilidade de auto avaliação da aprendizagem pelo estudante;
- d. identificação da necessidade de recuperação contínua ou paralela pelo próprio estudante que não apresenta os progressos previstos;

- e. orientação quanto à necessidade de alteração do plano de trabalho para o professor;
- f. orientação para o planejamento e replanejamento das atividades do professor redimensionando o seu trabalho pedagógico, sempre no coletivo;
- g. fundamentação para decisões do coletivo de professores quanto a reforço e recuperação contínua e paralela da aprendizagem, promoção e retenção, classificação e reclassificação dos estudantes. Percebe-se coerência nesses objetivos, considerando que o foco do projeto da escola revela ligação intrínseca entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo.

A partir dos fundamentos depreende-se que a construção do conhecimento se dá de maneira mais prazerosa num ambiente de respeito, responsabilidade, autonomia e solidariedade. 10. Acompanhamento, Controle e Avaliação da Proposta Educacional:

No projeto apresentado pela EMEF Pres. Campos Salles esse trabalho se dá por meio de ações participativas onde a avaliação dos resultados inclui todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, viabilizando permanente reflexão sobre o alcance das metas estabelecidas para melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da rede de articulação entre as diferentes esferas (poder público, escola e comunidade, professor e estudante, gestão compartilhada, parceiros externos). Tal acompanhamento foi explicitado pelos representantes da unidade que estiveram presentes neste Conselho. Eles afirmaram que o programa é muito bem avaliado por todos os envolvidos no processo e que a manutenção das parcerias existentes e a construção de novas parcerias comprometidas com a ação educativa têm como objetivo também a formação continuada para os professores e equipe gestora.

11. Planos de Trabalho dos Núcleos: Como não poderia deixar de ser, para um projeto que tem os princípios até aqui registrados, os planos de curso trazem com clareza as responsabilidades, atribuições e competências de todos, explicitando os fundamentos do Projeto Pedagógico quanto à gestão compartilhada nas equipes: Gestora, Docente, Administrativa e Técnica de Ação Educativa.

12. Outros Projetos desenvolvidos na escola: Para fundamentar ainda mais os princípios sobre os quais o trabalho é desenvolvido, vemos coerência também nos projetos paralelos que acontecem na EMEF Pres. Campos Salles. Têm pressupostos que remetem à importância da Escola totalmente inserida na comunidade e a comunidade participante de todos os momentos educativos, como por exemplo: Heliópolis Bairro Educador que tem como pressupostos: a. ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio;

b. educação acontece por meio da gestão de parcerias (escola, família, poder público, empresários, organizações sociais, associações de bairro) capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade; c. diálogo constante entre escola e comunidade. Papel da Escola a. acolher, cuidar e educar; b. conhecer a comunidade;

c. estabelecer diálogo permanente entre escola-comunidade, professor-pai, professor-estudante, professor-professor, estudante-estudante;

d. extrapolar seus muros para junto com líderes comunitários, contribuir na construção e obtenção de objetivos comuns;

e. criar condições favoráveis para o protagonismo dos estudantes.

Papel das Lideranças Comunitárias a. conhecer a escola e se reconhecer nela;

b. conscientizar as famílias quanto á importância da participação de todos no processo educacional – a escola sozinha não dá conta de educar;

c. criar em todos o sentimento de pertencimento à comunidade. Por fim, o Projeto da EMEF Pres. Campos Salles, embora tenha características próprias que o diferenciam das outras unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, atende o contido na legislação em vigor, própria para o Ensino Fundamental. * Regimento Educacional O Regimento Educacional foi elaborado conforme Decreto nº 54.454/13 e Portaria SME nº 5.941/13, analisado pela Supervisão Escolar, que se manifesta pela aprovação em 18/12/13 e aprovado conforme Portaria DRE IP 97/13 publicada no DOC de 24/12/13.

O referido Regimento não faz referência direta ao Projeto Pedagógico Especial da unidade, mas insere, sempre que possível, os fundamentos da proposta. * Prioridades para manutenção do Projeto Pedagógico Especial No documento indicativo de diferenciais necessários para a continuidade e melhoria do Projeto, a equipe escolar salientou questões que fogem à competência deste Colegiado e seguem transcritas:

1. Constituição de Colegiado Pedagógico com o objetivo de eleger e/ou referendar a permanência da equipe gestora, professores e funcionários da escola e teria como função indicar dentre todos os educadores aqueles que não se adaptam ao projeto, que não tenham o compromisso com a vivencia dos princípios norteadores do projeto, com a integração com a comunidade no Projeto Bairro Educador e, portanto, não deveriam permanecer no grupo;

2. Jornada – Todos os professores da EMEF Pres. Campos Salles deveriam trabalhar em Regime de dedicação exclusiva/ jornada integral para o pleno desenvolvimento do projeto; 3. Número de matrículas por turma – redução para, no máximo 25 estudantes por turma, o que possibilitaria salões com 75 (setenta e cinco) estudantes e possibilidade de melhor acompanhamento pelos professores.

II – CONCLUSÃO

1- À vista de todo o exposto, aprova-se o Projeto Pedagógico Especial da EMEF Pres. Campos Salles;

2- Deverão ser providenciados pela unidade educacional e enviados a este Conselho: a - Nova versão do Regimento Educacional em que fique explícita a realidade da escola com seu Projeto Pedagógico Especial;

b - Relatório das atividades, regularmente a cada dois anos, contendo: - avaliação do trabalho realizado, considerando os princípios que fundamentam o Projeto Pedagógico Especial; - a sistematização e panorama geral dos dados de aproveitamento e desempenho dos estudantes, desistências, transferências e retenções; - o registro de acompanhamento da situação, fora da escola, dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental.

3 - Face à relevância do Projeto, sugere-se:

a - à DRE Ipiranga, a divulgação do presente Projeto com vista à socialização da experiência e incentivo a outras Unidades Educacionais da Rede para ousarem em seus Projetos Pedagógicos;

b - à SME, que seja verificada a possibilidade de, no sistema informatizado, ser incluído um sinal de alerta que leve à informação de que a EMEF Pres. Campos Salles tem aprovado, por este Conselho, seu Projeto Pedagógico Especial, para ciência de todos os educadores por ocasião de atribuição de aulas e indicação de escola para escolha de vaga para ingresso e/ ou remoção.

São Paulo, 02 de julho de 2015.

Cons^a Sueli Aparecida de Paula Mondini Relatora

III - DECISÃO DA CÂMARA DE NORMAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional adota como seu Parecer, a manifestação da Relatora, com os votos dos Conselheiros Titulares Maria Auxiliadora Albergaria Pereira Ravelli e João Gualberto de Carvalho Meneses e da Conselheira Suplente Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani. Sala da Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional, em 02 de julho de 2015.

Maria Auxiliadora Albergaria Pereira Ravelli Presidente da CNPAE

IV- DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO O Conselho Municipal de Educação aprova, por unanimidade, o presente Parecer, Sala do Plenário, em 30 de julho de 2015.

Cons^o João Gualberto de Carvalho Meneses Presidente do CME

Protocolo CME n^o 31/13 (reatuado)

Interessado Centro de Recreação e Aprendizagem Com-Domínio EPP Ltda. – (DRE Campo Limpo) – Escola Infantil “Harmonia”

Assunto Recurso contra o indeferimento do pedido de autorização de funcionamento
Relatora Conselheira Hilda Martins Ferreira Piaulino

Parecer CME n^o 438/15 CEB Aprovado em 20.08.15

CONCLUSÃO: À vista do exposto e considerando-se que a Escola Infantil Harmonia deverá se manter sob o acompanhamento da Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo:

1.toma-se conhecimento do recurso interposto e defere-se o pedido, autorizando-se o funcionamento, em caráter provisório, por dois anos, do Centro de Recreação e Aprendizagem ComDomínio Ltda-ME, que mantém a Escola Infantil Harmonia, localizado na Rua Ledoína

Denis Ramires n^o 58, Parque Arariba – São Paulo, área de abrangência da DRE Campo Limpo, para atender a crianças na faixa etária de 04 meses a 05 anos de idade;

2. solicita-se à DRE Campo Limpo, que adote as providências subsequentes, incluindo a aprovação do Regimento Escolar, homologação, e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. São Paulo, 05 de agosto de 2015.

Conselheira Hilda M.F. Piaulino Relatora

ANEXO IV

Portaria n. 5.956/2016 SME

Reorganiza o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

(artigo 9º; parágrafo 6º)

(Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-5956-de-26-de-agosto-de-2016/>)

APÊNDICES



Faculdade Latino-Americana
de
Ciências Sociais



APÊNDICE I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À

União de Núcleos de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas)

At. Sra. Antônia Cleide Alves

Presidenta

Prezada senhora,

Dirijo-me à vossa pessoa para apresentar-me e solicitar autorização para realização de pesquisa no âmbito da Unas/SP e do Bairro Educador de Heliópolis. Sou Marineide de Oliveira Gomes, estudante regularmente matriculada no curso: Magister - Estado, Gobierno y Políticas Publicas - da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/ Brasil) e desenvolvo a pesquisa intitulada: “*Políticas Públicas para a(s) Infância(s): lutas e conquistas da União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) e o Bairro Educador de Heliópolis/SP*”, sob orientação da Professora Dra. Natália N. Fingeremann.

A investigação, de abordagem qualitativa, fará uso de entrevistas coletivas (grupo focal) com sujeitos que participam e participaram das lutas sociais da Unas e rodas de conversa com crianças de 4 a 11 anos de idade e que participam de projetos educacionais na região, privilegiando um processo reflexivo com os sujeitos participantes da pesquisa.

Comprometemo-nos a apresentar os resultados da pesquisa para os sujeitos que dela participarem.

Certa de vossa atenção, desde já agradecemos pela colaboração e participação e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Marineide de Oliveira Gomes

APÊNDICE II

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Pesquisa: Políticas Públicas para a(s) Infância(s): lutas e conquistas da União de Núcleos de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) e o Bairro Educador

Problema: Qual o papel e influência da Unas e do Bairro Educador em Heliópolis na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s) - a partir da segunda metade da década de 1990?

Objetivos: Geral - Analisar o papel e a influência da Unas e do Bairro Educador no processo de produção de Políticas Públicas de educação, cuidados e bem-estar para as infância(s) na região - a partir da segunda metade da década de 1990.

Objetivos Específicos - i) identificar os principais atores, instituições, interlocutores e suas perspectivas na relação com os poderes públicos (da Unas e do Bairro Educador) presentes na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s) na região, no período estudado; ii) compreender, com os sujeitos participantes da pesquisa, os limites e as possibilidades existentes nas relações entre Estado e Governo no processo de produção dessas Políticas e o alcance democrático dessas ações; iii) dimensionar o papel e a influência da Unas e do Bairro Educador nesse processo; iv) contribuir para a memória coletiva do processo de lutas e conquistas do direito à Educação para as infância(s) na região, no período estudado.

I – A Unas: constituição e articulações

- 1.1. Trajetória de constituição da Unas
- 1.2. Articulação da Unas com o território de Heliópolis
- 1.3. Articulação da Unas com outros movimentos sociais (locais, nacionais e internacionais)

II – As influências da Unas nas Políticas Públicas para a(s) Infância(s)

- 2.1. O papel da Unas na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s)
- 2.2. Principais atores/atrizes e a relação da Unas com os Poderes Públicos
- 2.3. Limites e possibilidades da Unas na relação com os poderes públicos

III – O Bairro Educador e as Políticas Públicas para as Infância(s)

- 3.1. Origem e contexto
- 3.2. Relações com o território de Heliópolis
- 3.3. A Unas e Bairro Educador

APÊNDICE III

NOTAS DE CAMPO E TRATAMENTO TEMÁTICO DOS DADOS

Registros de Observação Participante

**As Notas de campo se organizam primeiramente de forma descritiva, seguida de Comentário analítico*

Registro de Observação 1

Data: 28/04/2018

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Coordenador Universidade dos CEUS (UNICEU); Gestora do CEU Heliópolis

Objetivo: **Reunião para apresentação inicial da pesquisa**

O primeiro contato com a gestora do CEU Heliópolis e Coordenador da Universidade do CEUS (UNICEU) visou apresentar a pesquisadora e a pesquisa, na intenção de adentrar ao campo da investigação, observar a pertinência do tema ao trabalho socioeducativo ali realizado, além do consentimento para a realização da pesquisa. Apresentamos as ideias iniciais e ouvimos da gestora do CEU e do Coordenador da UNICEU sobre a peculiaridade do CEU Heliópolis, em relação aos demais, a luta socioeducativa que levou à implantação do CEU naquele local, em 2015 (na gestão do Prefeito Fernando Haddad), o projeto arquitetônico diferenciado (com prédios denominados “Torres”), construído coletivamente sob a coordenação do arquiteto Ruy Othake – que deu sequência – com maior qualidade, ao trabalho já realizado pelo Centro de Convivência de Heliópolis. Atualmente o CEU Heliópolis - fruto da luta coletiva da população local e que resultou em uma Política Pública, - além das atividades culturais, esportivas e de lazer, engloba três Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados (CEI Cidinha, CEI Simone e CEI Nora Auler), uma Escola Técnica Estadual (Etec) com oferta de cursos profissionalizantes em nível médio, a Emef Campos Salles (que oferece cursos de ensino fundamental I e II e de Educação de Jovens e Adultos - MOVA (Movimento de Alfabetização) e EJA e atende em torno de 1.000 estudantes, com funcionamento nos períodos matutino, vespertino e noturno), uma unidade da FabLab – uma espécie de Laboratório de Criatividade, de fabricação digital, inspirado na Cultura Maker (Faça Você mesmo), com oferecimento de cursos e oficinas, tendo disponível equipamentos avançados como impressoras 3 D, fresadoras e cortadoras a laser. A FabLab é ligada à Secretaria de Inovação e Tecnologia da Prefeitura do Município de São Paulo e possui 12 pólos distribuídos na cidade, sendo um deles instalado no CEU Heliópolis. O CEU Heliópolis conta também com uma ampla biblioteca multiuso distribuída em três andares. Foi apresentado um trabalho que

I – 1.2.

III- 3.2. Histórico
CEU H.

visou resgatar a memória dos moradores de Heliópolis e que saiu publicado em livro “Memórias de Heliópolis: raízes e contemporaneidade”, de autoria de Marília de Santis e de Arlete Persoli. Apresentaram o trabalho da UNICEU, em parceria com o Centro Universitário São Camilo para a oferta do curso de Pedagogia (semipresencial) e também pela Univesp (Universidade o Centro Universitário São Camilo para a oferta gratuita de diferentes cursos de graduação (Pedagogia e demais Licenciaturas e Engenharias). Esclareceram sobre o funcionamento da UNICEU - um Programa, organizado em forma de rede - criado em parceria entre a Prefeitura do Município de São Paulo e o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Citaram alguns eventos

marcantes de Heliópolis como a Caminhada da Paz (promovida pelo Movimento Sou da Paz) que acontece sempre na primeira semana de junho e que marca o assassinato da estudante Leonarda, da Emef Campos Salles e que já está na 20ª edição. Neste ano, os dois primeiros dias da semana são destinados ao Festival da Paz (apresentação de propostas criativas sobre a paz) e termina com a Caminhada pelas ruas de Heliópolis, envolvendo, na organização, a maioria dos equipamentos socioeducativos da região. Foi apresentado também o Calendário Integrado do Bairro Educador – fruto de ação coletiva dos gestores de equipamentos socioeducativos e das lideranças comunitárias, construído pelo Conselho Gestor do CEU Heliópolis e o Colegiado de Integração (que envolve os gestores dos equipamentos socioeducativos da região e as lideranças comunitárias e conta com reuniões mensais).

Sobre o Bairro Educador, foi apresentado como uma estratégia de rede educativa que congrega os equipamentos socioeducativos da região e as lideranças comunitárias locais envolvidas com a Unas e se organiza em torno de cinco princípios, sendo três oriundos da Escola da Ponte (em Portugal) – que é a base de reorganização curricular da Emef Campos Salles: a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, sendo acrescidos de mais dois: o papel central da educação (formal e não formal) “Tudo passa pela Educação” e a escola como centro de liderança comunitária. Foi relatado que a origem do Bairro Educador ocorreu no contexto do Movimento das Cidades Educadoras, com origem em Barcelona (Espanha) - promovido na gestão da Prefeita Martha Suplicy (2001-2005). O CEU Heliópolis Arlete Persoli, se apresenta, nesse contexto, como um local de fortalecimento do território. Foi citado ainda que as ações coletivas do Bairro Educador, em especial a Caminhada da Paz, contribuem para criar um ambiente de melhoria da qualidade de vida da população, de valorização e de reconhecimento das minorias como os grupos de defesa de negros, de moradia e LGBTI+ - além da considerável diminuição dos índices de criminalidade da região. A Gestora do CEU Heliópolis mencionou seu trabalho de pesquisa em nível de Mestrado (DE SANTIS, Marília. De favela a Bairro Educador: protagonismo comunitário e, Heliópolis. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho, 2014).

Ao final da reunião foram listados nomes de pessoas-chave que poderiam compor os grupos focais – sendo listadas 18 pessoas. Tivemos o Consentimento para a realização da pesquisa no CEU Heliópolis e faríamos contato posterior com a

II – 2.3. 3.1;
3.2 -
Estratégias e valores Unas e BE: -Pela paz- contra a violência;

III – 3.1.; 3.2.
Histórico BE

II – 2.2.
Lideranças socioeduc. e comunitárias da Unas e BE

direção da Unas para também apresentar a pesquisa e buscar o Consentimento para a realização da mesma.

Comentário

Foi uma surpresa saber das dimensões do trabalho coletivo do CEU Heliópolis e da Unas, desde a luta pelo CEU Heliópolis que é o único no município de São Paulo diferente dos demais que têm o mesmo padrão arquitetônico (chegar essa informação), conjugando às áreas de Educação e socioeducativas, esporte, lazer e cultura. Importante saber do fôlego, disposição e dedicação do Conselho Gestor do Ceu Heliópolis e os organizadores da Caminhada da Paz - que faz parte do Calendário Unificado - organizado há duas décadas por gestores de equipamentos socioeducativos, lideranças comunitárias da Unas, levado à frente pelo Conselho Gestor do CEU Heliópolis – na forma de Colegiado de Integração, com reuniões mensais. O Bairro Educador surge como estratégia de rede educativa no território no contexto de influências do Movimento das Cidades Educadoras (no governo da Prefeita Marta Suplicy) e nas ações ampliadas da Emef Pres C. Salles, na experiência da Escola da Ponte, em Portugal, tendo o CEU H. como um local de fortalecimento desse território educativo – ao reconhecer a importância da educação formal e não formal (‘tudo passa pela Educação’) e ter a escola como centro de liderança comunitária, com ações intencionalizadas na melhoria da qualidade de vida da população local. As ações ali desenvolvidas, apresentam como resultado a diminuição dos índices de violência e de criminalidade na região. Como primeira aproximação com o campo de pesquisa, será necessário cotejar as informações aqui descritas com outros atores locais, porém a receptividade dos gestores do CEU Heliópolis e a possibilidade de poder contribuir, com os resultados da pesquisa, para a compreensão do que acontece em Heliópolis com relação às Políticas Públicas para as Infâncias e o papel da Unas e do Bairro Educador nesse contexto. A reunião foi animadora!

III - (3,1;
3.2.; 3.3.)

Histórico
BE

Registro de Observação 2

Data: 18/05/2018 – 19h30 às 22h00.

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Gestores, educadores de equipamentos socioeducativos da Unas, dos equipamentos municipais de Heliópolis e convidados externos

Objetivo: **III Encontro de Educação Popular ‘Paulo Freire Presente’**

Programação:

- Abertura (Gestora do CEU Heliópolis)
- Coral de estudantes do MOVA e do 1º ano do ensino fundamental da EMEF Campos Salles – com canções brasileiras

- Comunicações de Sonia Couto (Instituto Paulo Freire) e Diógenes Dona (Venezuela).

As comunicações versaram sobre o histórico de Paulo Freire, o papel dos Círculos de Cultura, as experiências educativas freirianas na América Latina, o método Paulo Freire de alfabetização, o período do exílio, o apoio do Conselho Mundial das Igrejas (sediado na Suíça) e as diferentes experiências de educação popular no Brasil, em especial o Movimento de Alfabetização, criado na gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989-1993).

- Debates com o público.

No dia seguinte o evento continuou com uma Mesa de Debates (manhã) e Atividades diversas (tarde). Os temas debatidos foram identificados como demandas formativas pelos educadores dos equipamentos socioeducativos locais e representantes de movimentos sociais de Heliópolis.

I – 1.2.; II – 2.3. Artic Unas/BE com o territ..;

Comentário:

Homenagear Paulo Freire e trazer suas contribuições para a Educação brasileira é sempre um tema pertinente, ainda mais no cenário político do ano de 2018, com a aproximação das eleições presidenciais e os ataques que setores de esquerda no país vêm sofrendo. Por ser um dos teóricos mais estudados no mundo. O evento sinalizou ser Paulo Freire uma referência no trabalho educativo em Heliópolis - com os sujeitos envolvidos com a estratégia do Bairro Educador. A participação dos debatedores e a interação com o público revelaram a preocupação dos organizadores do evento com a qualidade da formação (formação crítico-reflexiva) dos profissionais do CEU Heliópolis e dos projetos socioeducativos apoiados pela Unas. Os questionamentos versaram sobre aspectos relativos ao cotidiano de trabalho dos educadores e o alcance democrático das ações socioeducativas ali desenvolvidas, de modo que o trabalho possa extrapolar os muros dos equipamentos e da região. Para isso as dimensões da educação e da participação popular foram lembradas, pela crença na luta (referenciada em Paulo Freire) pela democracia e pela justiça social, visando o aumento de consciência das classes populares, com a concretização de uma educação libertadora, a favor dos setores populares e com a ocupação da esfera pública. A educação popular é um tema importante tanto para a Unas como para a estratégia do Bairro Educador - por contemplar as relações educativas no território e as múltiplas aprendizagens desse processo.

II – 2.3. Estratégia: formação de educadores

II – 2.3. Estratégia: formação de educadores: ed. popular

II – 2.3. Valores: democracia; justiça social; educação libertadora

Registro de Observação 3

Data: 13/06/2018

Local: Entorno do CEU Heliópolis Arlete Persoli - Caminhada pelo bairro que envolveu 10.000 pessoas (Vídeo TVT)

Participantes: População local, convidados e público externo

Objetivo: **20ª Caminhada da Paz – pelo fim do Genocídio**

I.1.2.; II – 2.3.; III – 3.2; 3.3.

Estratégia: Paz – contra a violência

Em sua 20ª edição, a `Caminhada da Paz de Heliópolis pelo fim do genocídio` contou com a participação de 10.000 pessoas - desde o envolvimento com a organização, até a participação na caminhada e teve a presença de autoridades como o Secretário Municipal de Educação, Alexandre Schneider, e outras lideranças sindicais e políticas, sob o slogan “A paz é de todos ou não é de ninguém”. Os participantes (adultos, crianças e jovens) portavam cartazes com palavra de ordem relativas ao fim do genocídio na cidade e do feminicídio, com referência à mulheres, jovens que foram assassinadas (Marielles Franco, Eloás - jovem assassinada pelo namorado em Santo André (ABC Paulista) e que teve visibilidade nacional pela tv e Leonardas - jovem assassinada na saída da aula da Emef Campos Salles e que motivou educadores e representantes de movimentos sociais da região a organizarem anualmente a Caminhada da Paz).

Comentário

Tomar conhecimento da preparação do evento foi tão importante quanto acompanhar o trajeto da Caminhada, pelas vozes dos seus protagonistas (gestores educacionais, representantes de movimentos sociais, políticos, população em geral). As crianças e adolescentes das escolas públicas e dos projetos socioeducativos da região verbalizavam a indignação como o tratamento dado às mulheres na sociedade brasileira. Heliópolis - que significa a cidade do sol – representou-se por flores de girassóis que as pessoas portavam no cortejo da Caminhada. O sentimento presente no evento era de união em torno de um tema comum que extrapola a região de Heliópolis, mas que tem se tornado comum nas periferias das grandes cidades. A organização da Caminhada da Paz - anual - que mobiliza por meses o trabalho de educadores e educandos apresenta-se como um contraponto ao discurso midiático de naturalização e banalização da violência em que as vidas (e a conseqüente perda da vida e o luto de familiares e amigos) de pessoas simples, parece não ter sentido. Ficou claro que a preparação do evento, o engajamento da população local, dos educadores e gestores dos equipamentos socioeducativos e também os gestores públicos e políticos convidados na Caminhada Anual da Paz são estratégicos para a Unas e para as ações do Bairro Educador - dando visibilidade ao trabalho ali existente, ao mesmo tempo que ativa a memória local sobre a importância do fim da violência e do feminicídio no mundo - segundo a perspectiva do lembrar para que nunca mais aconteçam episódios como o assassinato da jovem Leonarda.

I.1.2.; II – 2.3.;
III – 3.2.; 3.3.

Estratégia
educativa:
preparação da

O vídeo da 20ª Caminhada da Paz de Heliópolis está disponível em:
<https://www.unas.org.br/single-post/2018/06/13/20%C2%AA-Caminhada-pela-Paz-de-Heli%C3%B3polis>

Registro de Observação 4

Data: 27 e 28/09/2018

Local: 27/09 - Quadra da Unas

Participantes: Gestores, educadores de equipamentos socioeducativos de Heliópolis e convidados externos

Objetivo: **VIII Seminário Heliópolis “Bairro Educador para organizar a esperança”**

O Seminário Bairro Educador, organizado anualmente, e no ano de 2018 em sua oitava edição, teve como objetivo contribuir para organizar a esperança em meio a um contexto político e social de instabilidade e de incertezas, ressaltando a importância da democracia, tendo como temas centrais: a educação integral, a cidadania e o papel da Educação nos sistemas democráticos. Contou com a presença de educadores e gestores de equipamentos socioeducativos de Heliópolis ligados à Unas e ao Bairro Educador e de convidados externos como a Presidenta da Associação dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) Maria Luíza Noronha (professora Bebel); o ex Ministro da Educação, Aluísio Mercadante, estudantes e professores do Curso de Especialização “Alternativas para uma Nova Educação” da Universidade Federal do Paraná (UFPR - campus Litoral, localizado em Matinhos) e representantes de entidades comunitárias do Paraná e de Santa Catarina. Ressaltou-se a importância da sistematização do trabalho e do monitoramento das ações da Unas e do Bairro Educador, sendo apresentada a ideia da criação de um Observatório de Heliópolis, sendo necessário, para isso, a busca de recursos externos, em forma de parcerias com instituições de pesquisa.

I – 1.3.; II – 2.3; III – 3.2.; 3.3.Estratégia: Form.Educa; artic.dores;

II – 2.3. Estratégia: pesquisa sobre a realidade (Observ

Comentário:

Importante considerar que as ações desenvolvidas pela Unas e pelos organizadores do Bairro Educador têm na formação dos educadores e educandos - alargada para a população local - um papel central. Outro fator importante é a continuidade dessas ações (ex: as Caminhadas pela Paz que são anuais e que envolvem a preparação com debates, pesquisa e produção de materiais nos equipamentos socioeducativos com crianças, adolescentes e famílias e os eventos de formação, em geral) - o que representa uma forma de trazer novos elementos formativos e de crítica, promover a reflexão sobre as práticas desses educadores, ampliando o repertório educativo de todos os sujeitos participantes (internos e externos à Heliópolis). Na oitava edição, o `Seminário Bairro Educador para organizar a esperança` - teve novamente na figura de Paulo Freire - a importância do entendimento de que a esperança não advém do verbo esperar, mas sim, do verbo esperar, conforme Paulo Freire apregou em sua obra e que a atuação cotidiana crítica, aliada à resistência, fazem a diferença no contexto brasileiro de barbárie e de retrocesso de direitos. A participação de sujeitos externos à Heliópolis (como o caso da visita de estudantes e docentes da UFPR Litoral) amplia a visão de mundo, provoca a criação de alternativas de resistência, ainda não pensadas e busca parceiros para os ideais da Unas e do Bairro Educador, além de estreitar as relações entre a educação popular e a acadêmica. O tempo (refletido na continuidade das ações de formação) e a consolidação de práticas democráticas, nesse caso, fortalecem o sentido do comum, criando espaços de atuação política e que podem se colocar de forma diferenciada - como protagonistas - na relação com o Estado, governos e na luta por Políticas

II. 2.3. Estratégia de formação de educ.; Valores:

I-1.2.; 1.3. Artic. UFPR e ANE

Públicas. No dia seguinte houve reunião do Movimento Alternativas para uma Nova Educação (ANE) - movimento que reúne experiências educacionais diferenciadas de educação formal e não formal - sendo o CEU Heliópolis/ Unas e Bairro Educador, a nova representação em São Paulo.

Registro de Observação 5

Data: 18/12/2018

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Coordenador Universidade dos CEUS e gestora do CEU Heliópolis Arlete Persoli

Objetivo: **Reunião para delineamento dos passos da pesquisa**

Nessa reunião definimos conjuntamente pela realização de encontros com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência da região e ligados à Unas e ao Bairro Educador para apresentação dos propósitos da pesquisa e desenvolver a escuta desses agentes locais.

Comentário

O processo de pesquisa participante é construído de forma conjunta e para isso optamos por fazer pesquisa com os sujeitos e não pesquisar sobre eles. Tivemos como interlocutores iniciais parte da equipe gestora do Ceu Heliópolis que foi nos conduzindo e indicando algumas possibilidades de caminhos para acessar o campo de pesquisa, além do material de observação que fomos produzindo nas conversas informais com gestores, educadores, educandos e a população local nos eventos que tivemos a oportunidade de participar. Entendemos que definir quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa, sem ter antes um contato com os mesmos e obter o Consentimento para a participação não corresponderia aos Cuidados Éticos que assumimos, desde o início da pesquisa. Dessa forma, ouvir os gestores do CEU Heliópolis que conhecem o trabalho ali desenvolvido e as relações estabelecidas, foi da maior importância, entendendo que no desenrolar da pesquisa, possíveis alterações ainda poderiam ser feitas. Escutar os sujeitos, antes de iniciar as entrevistas dos Grupos Focais revelou-se significativo, pois as indicações dos sujeitos para participar da pesquisa já apontavam, de antemão, as lideranças, os grupos de interesse e os sujeitos aptos a falar sobre a história da Unas, do Bairro Educador e o papel na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s) na região. Nessa primeira conversa listamos 18 sujeitos que tiveram e têm participação na história de Heliópolis e das ações educativas que levaram à criação e ao desenvolvimento da Unas como uma organização social sólida e crítica e sobretudo, que atuam na defesa da estratégia do Bairro Educador. Na sequência da reunião, empenhamo-nos em fazer os contatos com tais sujeitos, intermediado pela equipe gestora do CEU Heliópolis.

IV – 4.2

Interrelação
pesquisa e
Unas/BE

Registro de Observação 6

Data: 11/04/2019

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Lideranças comunitárias e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência

Objetivo: 1ª reunião com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência (Centros de Educação Infantil - CEI; Centros da Criança e do Adolescente - CCA - e Projeto Curumins - projeto que atua (junto com as famílias) na prevenção e atendimento a casos de violência e abuso sexual.

Nessa reunião estiveram presentes quatro representantes de equipamentos socioeducativos ligados à criança e adolescente (CEI e CCA), a gestora do CEU Heliópolis Arlete Persoli e o coordenador do UNICEU Heliópolis (cinco mulheres e um homem).

Iniciamos a reunião nos apresentando e as intenções da pesquisa e promovemos um diálogo com o grupo que, de forma espontânea, nos contou o que foi o movimento para a conquista do CEU Heliópolis, os impasses da democracia na articulação com os governos municipais (democráticos e não democráticos) e os obstáculos das coligações políticas, que por vezes, dificultam a relação da população organizada com o governo (no caso, municipal).

III – 2.4.
Limites:
obstáculos
coligações
políticas

Lembraram de lutas levadas a efeito pelas mulheres de Heliópolis como o aumento do valor *percapita* para creches e CCA na gestão de Paulo Maluf (1993-1997), numa perspectiva de direito e não de caridade do poder público, em que tiveram que ocupar as instalações da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), à época. Lembraram ainda das tentativas de fechamento de escolas públicas da região pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sob alegação de que não havia demanda.

I – 1.2.; II –
2.1.Lutas: -
Aumento
percapita
creches e
CCA; -
enfrent pod

Em resposta, um grupo de mulheres se organizou e realizou, por orientação de um Promotor de Justiça (Dr. Vidal), um cadastro de crianças fora da escola na região (busca ativa) - o que significou passar de porta em porta, fazer cadastro usando mesa de snooker nos bares - levando os números reais de demanda por vagas em escolas ao conhecimento da SME, criando-se assim uma expertise desconhecida pelo grupo, o que reforçou a necessidade da comunidade se organizar para “*tomar conta das crianças e cuidar das ações socioeducativas*”.

II – 2.2.:
interlocutor
externo:
Promotor de
Justiça

Citaram o papel dos CEIS e dos CCAs na diminuição da violência e as relações abusivas que relatam existir em algumas famílias, uma vez que os ambientes educativos dos CEIS e dos CCAs promovem o diálogo e a confiança das crianças e das famílias, representando referências sociais para o combate à violência doméstica. Relataram o processo de lutas e que levou à conquista do Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (Caps Infantil), a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) - ligados à Secretaria Municipal de Saúde - a instalação de lâmpadas de LED

I – 1.2.; II –
2.1.Estratégi
a social:
CEIS e
CCA:
proteção
social

– com maior capacidade de iluminação – e que serviu para dar maior segurança aos moradores.

Outro ponto ressaltado por vários sujeitos, presentes à reunião, foi a necessidade de representação nos Conselhos Municipais - na luta para a existência de Políticas Públicas - em meio a um contexto político paternalista, de tentativas de cooptação e pouco permeável à participação da população e que trafega na contramão dos movimentos populares, conforme a expressão de uma liderança comunitária “*temos que ter casca dura e enfrentar situações muito difíceis. Posso estar sozinha numa reunião, mas sei que tenho por trás uma grande representação*”.

Em meio à conversa, relataram a política de formação da Unas, que privilegia, nos contratos de educadores dos equipamentos socioeducativos, moradores locais e que participam, de alguma forma, da história desses equipamentos. Relataram preconceitos sofridos por serem ‘favelados’ e moradores de Heliópolis e em contrapartida, o orgulho e a não vergonha de se assumirem nessa condição.

Citam ainda a rede de relações de parceiros externos (não moradores de Heliópolis) e que se colocam à serviço da melhoria da qualidade de vida daquela população II – 2.2 (como o arquiteto Ruy Othake e equipe que elaboraram - em conjunto com a população - os projetos arquitetônicos do CEU Heliópolis) e os prêmios recebidos pela Unas dentro e fora do país.

Sentem a necessidade de sistematizarem a experiência educativa de Heliópolis, ao mesmo tempo que reconhecem a dificuldade de fazerem isso estando dentro da experiência e não disporem de tempo e condições para essa tarefa, uma vez que a Unas já está alcançando a 3ª geração de crianças e jovens que participou dos equipamentos socioeducativos e que alguns hoje atuam como educadores na própria Unas. Por essas razões consideram que a presente pesquisa vai contribuir para a memória da Unas e para a compreensão crítica das suas lutas.

Comentário

A reunião foi uma reunião de escuta, mais do que de fala da pesquisadora. Foi possível, em um clima dialógico e de início de estabelecimento de confiança entre todos, criar as possibilidades de emergência do lugar de fala e de busca da realidade ‘do outro’, cuidando para não ultrapassar esse lugar na forma de ‘falar pelo outro’, pois tais relações - sabemos envolver - saberes e poderes.

A leitura de Spivack (2018) nos ajudou a buscar as negociações de sentido nos diálogos. Por vezes, se fazia necessário distribuir a fala entre os participantes, para não haver monopolização - ao mesmo tempo em que, para os mais jovens - parecia fascinante ouvir as histórias daqueles/as que tinham o que contar sobre as lutas e as conquistas da Unas e do Bairro Educador. Em outras situações, se fazia necessário pedir que esclarecessem melhor determinado episódio para, em seguida, retomarse o raciocínio e a lógica do discurso de cada um.

II – 2.1; 2.2;
2.3. Estratégia
– enfrent. pod
publ;
representação

I -1.2.; II- 2.3.
Política de
contratação
profiss.Unas:
engajamento

I 1.2.
Preconceitos
“favelados”

II 2.2.
Interlocutores
externos:
Ruy Othake

IV – 4.2.
Necessidade
de
sistematizaçã
o das exper.
experiência

IV – 4.2.
Escuta
sensível;
emergência
do lugar de
fala/realida
de do outro

IV – 4.2.
Negociações
de sentido nos
diálogos
(Spivack))

II – 2.4.
Representaçã
o nos Cons
Municipais:
visibilidade e
ampliação
trab Heliop:
luta por
direitos

Sobre as relações estabelecidas com os poderes públicos (governos municipais) de matriz democrática ou não, relatadas pelos sujeitos, elas apresentam em comum, as dificuldades conhecidas da participação dos `de baixo` na produção de Políticas Públicas, seja pela forma de organização das esferas públicas (governamentais) - por demais burocratizadas - o que significa, a todo tempo, a população organizada ter que empurrar cada vez mais a porta para que se abram brechas de participação crítica e fundamentada.

II – 2.4.
Estruturas burocratizadas dos poderes públicos;

Outro aspecto importante é o da representação, citado várias vezes na reunião que parece indicar que os sujeitos sentem-se representados (e portanto, fortalecidos/empoderados) quando conseguem (pela luta) assentos nos diferentes Conselhos (setoriais) do município, o que extrapola a esfera geográfica da região, na mira da viabilização de ações e de Políticas de caráter universal (para todos – como direito).

II – 2.2.
Interlocutores externos: Ruy Othake: rede colaborativa e visibilidade

O fortalecimento da luta pela participação de sujeitos externos e com expertise sobre determinado assunto - como o caso de Ruy Othake e equipe de arquitetos e outros sujeitos citados na reunião - que continuamente colocam seus conhecimentos a serviço de Heliópolis, qualificam a luta e colaboram na formação dos ‘sujeitos feito desiguais` (ARROYO, 2010) que passam a transitar para uma condição de maior igualdade.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, p. 1381-1416, n.113, 2010.

SPIVAK, Gaya C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina G. Almeida, Marcos P. Feitosa e André Pereira Feitosa, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

Registro de Observação 7

Data: 16/05/2019 (das 15h30 às 17h20).

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Lideranças comunitárias e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência

Objetivo: 2ª reunião com lideranças locais e gestores de equipamentos socioeducativos para criança/adolescência (CEIS, CCAs, Curumim) para apresentação da proposta de pesquisa e convite à participação na pesquisa.

A reunião contou com a participação de cinco gestoras de equipamentos socioeducativos da região (CEI, CCA e Curumins). Iniciamos a reunião da mesma forma que a anterior e as participantes (todas mulheres) relataram, com satisfação, a presença da 2ª ou 3ª geração de crianças/adolescentes que hoje são educadores da Unas.

I 1.2.; II – 2.1.;
2.3. Mov
Creches –
Gênero – luta
das mulheres;
enfrent pod
..

Falaram do Movimento das Mães Crecheiras (na segunda metade da década de 1990) como forma de garantia de lugar seguro para as crianças ficarem para as mães poderem trabalhar, considerando que muitas crianças ficavam trancadas em casa sozinhas, enquanto as mães trabalhavam. Tal Movimento foi substituído pelo Movimento Sem Creches, que visou mostrar aos poderes públicos a necessidade de aumento de vagas em creches na região.

II 2.3. Valores: direitos das crianças (CEI e Osem) e não das mães trab.

Citaram a necessidade de formação em Pedagogia para os educadores de creches - a partir de 1996 - por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/EN) e do movimento criado pela Unas, em parceria com o Centro Universitário São Marcos (inicialmente) com a disponibilização de 1.000 bolsas de estudos para funcionários da Unas e moradores locais para cursarem o nível superior (em diferentes cursos), além das vagas oferecidas pela UNICEU/Universidade Aberta do Brasil (UAB) – criados na gestão do Prefeito Fernando Haddad (2013-2016).

I 1.2.; II – 2.3. Estratégia: formação de educadores- luta por vagas no ens

Citaram também as mudanças em projetos ligados à criança e adolescência em diferentes gestões municipais e que em muitos casos só se alterou nomes (de Osem - Org SócioEducativa do Menor para - Centros da Criança e Adolescente - CCA) e em outros, se alterou a estrutura dos projetos (de Creches para CEIS). No caso dos CEIs, as mudanças se localizam em uma perspectiva de direito da criança, presente na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e não mais como direito da mãe trabalhadora. No caso dos CEIs ligados à Unas, foi assumido como equipamento educativo (ao contrário do trabalho de entidades assistenciais ligadas à igrejas evangélicas, mesmo depois da CF/1988) visando desenvolver, com as famílias, a ideia de que ali não seria lugar de ocupar as crianças e de tirá-las das ruas, mas de educá-las, por meio, por exemplo, do debate com as famílias de temas da atualidade, como o caso, por último, dos cortes de verbas municipais para a Educação. Tais ações visam a sensibilização das famílias para temas sociais e da luta por direitos, fortalecendo o empoderamento local. Atualmente, a Unas é responsável por 51 ações socioeducativas na região, na forma conveniada ou indireta.

II 1.2.; II -2.3 – Estratégia Unas: debate com famílias temas da atualidade

Os participantes retomaram o tema que foi trazido na reunião anterior - sobre o planejamento coletivo do espaço para equipamentos educativos no território e do engajamento local - em que as próprias lideranças comunitárias locais entenderam a importância de preservar áreas para a construção de equipamentos socioeducativos, como foi o caso do terreno que deu origem posteriormente à Escola Estadual Abraão Hulck e a Escola Estadual Ataliba de Oliveira e, em nível municipal, a Emei Izolina . No dizer de uma liderança local: “*temos que ter olhos de águia*”.

I – 1.2.; II – 2.1.; 2.4.: Planej urbano: Preservação de áreas p/ a constr eq. socioeduc.; enfrent pod publ

Relatam que em 2005 havia uma explicação de SME que na região do Alto do Ipiranga havia escola, sem demanda por vagas. Já em Heliópolis, havia demanda e não havia escolas para atender tal demanda, considerando os dados do IPTU e como muitos moradores de Heliópolis não pagavam esse imposto, para a Prefeitura Municipal, não havia demanda. A resposta política da Prefeitura, à época, foi o oferecimento de transporte escolar para levar as crianças de Heliópolis para o Alto

1.1.2.; II – 2.3.; 2.4. Estratégia de enfrentamento com os pod. Publ/resistência

do Ipiranga. Novo movimento de mães foi formado, contrário à essa proposição – alegando que a mudança de bairro pelas crianças não resolveria o problema e que se desejava a construção de escola em Heliópolis, fazendo chegar ao conhecimento de SME que as crianças de Heliópolis não iriam se deslocar para outra região. Passado um tempo, a resposta de SME foi o aluguel de um galpão para funcionar como escola, temporariamente, até a construção definitiva de uma escola pública na região, o que levou depois à conquista da escola, fruto de muitas ações políticas locais, representação no Ministério Público etc.

II – 2.2 –
interlocação
progr/projetos
infraestr. gov
fed.

Ressaltaram a presença de ações do governo federal, a partir de 2005, com projetos importantes oriundos do Ministério das Cidades, e que garantiu obras de saneamento básico e de infraestrutura local o que, na época, representou melhoria da condição de vida da população.

Comentário

Nessa reunião foi possível adentrar mais aos aspectos relativos às ações socioeducativas para a criança e adolescente na região. Salta aos olhos as relações de gênero - nas lutas iniciais por moradia e depois por Educação, na região. As mulheres parecem ter papel central, protagonizando ações, seja pela luta pela existência de creches - primeiro como necessidade da mãe trabalhadora e depois como direito da criança - seja pelo cuidado em assegurar áreas físicas (terrenos) para futuras construções de escolas e ou equipamento socioeducativo, mesmo em meio às intensas demandas por terrenos para construções autogeridas pelas famílias. O planejamento coletivo e o engajamento local foram fundamentais para a sensibilização dos próprios moradores locais da importância dos equipamentos socioeducativos. Os `olhos de águia` (expressão citada na reunião) significa ver longe, ir além das necessidades prementes do cotidiano e vislumbrar os direitos daquela população – mesmo que a longo prazo, em especial, os direitos dos mais vulneráveis (das crianças e adolescentes) - em um ambiente já de muita vulnerabilidade.

I.1.2.; II – 2.1.
Gênero – papel
das mulheres
nas lutas da
Unas/BF

I – 1.2.; II –
2.3.
Estratégias:
planej. coletivo
e engajamento
local

A dimensão dos cuidados da mulher que visualiza um futuro melhor para os seus filhos e a aprendizagem em coletivo vão além e não se deseja só a garantia de um direito – de forma a atender necessidades individuais – ao contrário – coloca-se disponível na luta para a obtenção de direitos (para todos). A luta coletiva, no caso das mulheres, cria pertencimento e alarga os horizontes de sujeitos que, em muitos casos, em especial, no caso das mulheres, confinados aos ambientes domésticos, perdem a dimensão social do que seria elementar à existência humana. A expertise criada na luta, como a estratégia da busca ativa de crianças para evidenciar a demanda por vagas em creches, ampliou o horizonte das mulheres que passaram a ver as Políticas Públicas para as Infâncias como processo, que a organização popular tem lugar nesse cenário e que quando apresentada aos poderes públicos a demanda de forma qualificada e organizada, instala-se um diálogo de horizontalidade propositiva, ao contrário de Políticas *Top Down* (definidas de cima pra baixo).

I – 1.2.; II – 2.1-
Papel as
mulheres
(gênero), os
cuidados, apr.
luta coletiva

Registro de Observação 8

Data: 06/06/2019

Local: Entorno do CEU Heliópolis Arlete Persoli - Caminhada pelo bairro

Participantes: População local, convidados e público externo; Caminhada pelo bairro que envolveu 5.000 pessoas (Rede Brasil Atual)

Objetivo: 21ª Caminhada da Paz – Contra a Violência e em Defesa da Educação

A Caminhada, nessa edição, teve a intenção de reivindicar, uma vez mais, ações contra a violência, em defesa da Educação, das Políticas Públicas e dos Direitos Humanos.

Ressaltou-se, nos depoimentos dos que fizeram uso da palavra no evento, a diminuição dos índices de violência na região, pois antes havia toque de recolher, com mortes constantes de jovens na região.

Atualmente, com as ações que envolvem o Bairro Educador, as crianças, adolescentes e jovens da região têm opções educativas, sociais, culturais e de lazer, mesmo reconhecendo que se está longe de garantir plenamente os direitos, mas as ações da população organizada serviram para fazer emergir Políticas Públicas pontuais, reconhecendo-se que a paz e a ausência de violência não repercutem só na violência contra a pessoa humana, atingindo o seu corpo físico, mas antes, está presente na ausência da presença do Estado na garantia de qualidade de vida nas periferias, quando há falta de infraestrutura básica para toda a população é uma forma de violência simbólica.

A Caminhada da Paz de 2019 (21ª), em comparação à Caminhada de 2018 (20ª) – teve diminuída pela metade a participação (de 10.000 para 5.000 pessoas) e contou com a presença do Prefeito Bruno Covas, acompanhado de assessores, deputados estaduais e federais e vereadores, além de lideranças comunitárias e sindicais. Nas palavras do Prefeito Bruno Covas:

A Prefeitura vem confirmar o compromisso com a paz. Como já dito aqui, a paz não se constrói com armas, se constrói com diálogo, com livro, com educação, como caminhadas como esta que mostram que a população está a disposição para reivindicar seus direitos, participar e cobrar. Democracia não é só votar. Democracia exige participação da população. A Prefeitura agradece a toda ajuda e colaboração que a Unas oferece nos setores da educação e dos direitos humanos.

Sob o slogan: “Paz, paz, paz, violência nunca mais”, os caminhantes seguiram pelas ruas, sendo antecedida por ações educativas nos equipamentos socioeducativos com as crianças, adolescentes e jovens, com ações temáticas integradas e que envolvem os equipamentos participantes do Bairro Educador .

Comentário

Como a segunda Caminhada pela Paz que tivemos a oportunidade de participar – observamos maior presença de líderes políticos, em comparação à Caminhada de

I – 1.2.; II – 2.1. III – 3.2. – Influências Unas/BE dim ind. violência na região

III- 3.2.; 3.3. Org. população: cons. PP e dim. índices violência física e simbólica)

I – 1.2.; II – 2.3; 2.4.III – 3.2. Estrat: Pela paz-contra a viol.; presença

I.1.2; II – 2.3. – visibilidade da luta pela Paz; planejamento e

II – 2.4. Maior presença líder pol Caminhadas Paz (interesses eleitorais?)

2018, talvez pela necessidade de se estreitarem relações de forma mais direta com a população, após um período de campanha eleitoral vibrante e polarizada (as eleições presidenciais de 2018) ou pelas relações institucionais construídas pela Unas e pelos agentes do Bairro Educador.

A preparação dos educandos e os trabalhos organizados pelas crianças e adolescentes das escolas e equipamentos socioeducativos da região se tornou visível. Isso foi observado em conversas informais com crianças, famílias e população em geral - que entende serem as Caminhadas da Paz (realizadas anualmente) como espaços privilegiados de organização e de construção de alternativas para uma vida mais digna - não violenta – como fenômeno que não se restringe às regiões periféricas do país, mas se agudiza nesses lugares. Nesses lugares, a violência se exacerba, sobretudo pela incapacidade do Estado e dos governos de promoverem Políticas Públicas à altura das demandas da população.

I – 1.2.; II – 2.3. Estrat. plan. Cam Paz: ações educ contra a violência

Aos poucos, para a pesquisadora, vai ficando mais visível, a importância do Bairro Educador como rede educativa que se articula em território. A relação com os poderes públicos também ficou visível pela presença e a fala de políticos de diferentes feições partidárias como o Prefeito de São Paulo, Bruno Covas e equipe assessora, o ex Secretário Municipal de Educação Alexandre Schneider, o ex deputado federal e Ministro da Educação, Aloisio Mercadante, o ex Ministro da Saúde, Alexandre Padilha – entre outros.

II – 2.4.; III – 3.2; 3.3. BE – rede educ. em território; Importância

Vídeo da 21ª Caminhada da Paz de Heliópolis: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0jltwXJddU>

Registro de Observação 9

Data: 30/07/2019 (das 9h00 às 12h30)

Local: Sede da Unas-Heliópolis

Participantes: Assessor de Imprensa da Unas

Objetivo: Reunião com Assessoria de Imprensa da Unas para pesquisa de dados sobre a Unas e o Bairro Educador.

Apresentamo-nos ao assessor de imprensa que nos recepcionou em um ambiente de acolhimento e confiança, disponibilizando materiais e acesso a material áudio visual que traz a história da Unas e do Bairro Educador, com destaque para a série de entrevistas “Memórias de Heliópolis” e que consta no sítio da Unas (www.unas.org.br). Foi apresentado a lista de projetos socioeducativos de responsabilidade da Unas e de Projetos da Unas em convênio com a Prefeitura do Município de São Paulo e os objetivos de cada um. Citou ainda as ações de responsabilidade direta da Prefeitura do Município de São Paulo: CEUS (Heliópolis e Meninos); CEIS, Emeis e Emefs.

Comentário

Nesse dia foi possível observar o tamanho da Unas atualmente em relação ao seu início (em 1978) como uma Comissão de Moradores - no que se refere ao atendimento de ações voltadas à criança e à adolescência e a relação estabelecida com os poderes públicos. A Unas atua também na formação de futuros educadores para os projetos sob sua responsabilidade. Para isso tem como requisito de contratação - ser morador local e ter, preferencialmente, participado dos projetos socioeducativos da Unas. A Unas apresenta-se na região como uma das porta vozes da população local, fazendo emergir as demandas e construir alternativas de soluções, por meio do contato diário com crianças, adolescentes e famílias. O próprio assessor de imprensa da Unas, que nos recebeu, é um jovem que participou de CCA apoiado pela Unas e que foi se desenvolvendo - do ponto de vista pessoal e profissional - em meio às lutas e ao convívio com as lideranças locais.

I – 1.2. – Unas_ porta voz da pop e forte engajamento local

A localização dos 51 projetos da Unas está disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1opSbS1ZHdpRkiV-TzYxvSpOLVh64b5o3&ll=-23.61385673790818%2C-46.643982915869174&z=13>

Os 51 Projetos socioeducativos de responsabilidade da Unas estão organizados de acordo com os temas: Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte, Empreendedorismo, Juventude e Movimentos de Base estão disponíveis em: <https://www.unas.org.br/projetos>

A Unas se organiza de forma transparente com prestação de contas das atividades e situação financeira - desde 2015 - com Relatórios Anuais. Os Relatórios contém as partes: Quem somos; Missão; Princípios; Objetivos; Número de atendimentos/ano; Nossos Projetos; Mídias Digitais. O último Relatório Financeiro disponível online informa que os custos da ONG têm como receita: 93% do poder público; 6% do poder privado (empresas e ONGs) e 1% de Doações - ficando explicitada a presença marcante da cobertura dos gastos de forma indireta pelo poder público e a baixa participação da sociedade com doações. Disponível em: <https://www.unas.org.br/transparencia>

I – 1.1.; 1.2.; II – 2.1. Unas: Gestão – transparência:

Registro de Observação 10

Data: 21/08/2019 – (das 14h30 às 17h30).

Local: Emef Campos Salles

Participantes: Equipe de direção, representantes de estudantes do Ensino Fundamental I da escola e visitantes

Objetivo: **1ª Visita guiada à Emef Campos Salles (escola que atende cerca de 1.000 estudantes no ensino fundamental II (matutino); ensino fundamental I (vespertino) e MOVA e EJA (noturno) e que atua de forma diferenciada do ponto de vista curricular e na relação com o território local.**

A visita guiada à Emef Campos Salles é uma ação contínua da escola e dirigida ao público externo que tem interesse em conhecer o trabalho educativo da escola. Sob agendamento prévio, a escola se abre para mostrar o seu trabalho todas as 4as 4as

feiras do mês no horário das 14h30 às 17h30. A rotina da visita compreende uma visitação em pleno funcionamento da escola com um roteiro: i) acolhimento do grupo visitante na sala dos professores, com apresentação geral do projeto da escola; ii) visita aos salões de estudos (salas em que há os agrupamentos de estudantes com junção de séries próximas); iii) visita às instalações externas; iv) reunião de encerramento na sala de videoconferência do CEU Heliópolis Arlete Persoli, em diálogo com os presentes. Nesse dia os visitantes foram encaminhados à sala dos professores, em que havia uma professora com atividades com quatro estudantes do ensino fundamental I (desenvolvendo uma atividade “Projeto Bonecendo” - que consistia em recorte de papel e costura em tecido de um boneco - para meninos e meninas, intencionando desenvolver a identidade, pois os bonecos criados pelos estudantes tinham nome, RG, carteira de vacinação etc) e os visitantes já foram se integrando, na tentativa de entender os objetivos dessa atividade e as interações ali produzidas. A professora nos informou que as crianças que ali estavam, apresentavam dificuldades de aprendizagem e que essa atividade, em especial, visava diminuir o stress e facilitar a concentração das crianças. Em seguida, a coordenadora pedagógica (CP) da escola chegou e convidou o grupo a se apresentar. Nesse dia havia um grupo de 25 professores de uma escola municipal localizada na zona norte de São Paulo, mais professores de outros municípios e professores aposentados, totalizando 38 visitantes. A CP passou a relatar, em linhas gerais, o projeto da escola, como foram feitas as mudanças curriculares, o papel central da equipe gestora da escola, não só na mudança, mas sobretudo, na permanência das mudanças curriculares que envolvem alterações de paradigmas educacionais, pois passa a exigir mais responsabilidade, autonomia e solidariedade dos estudantes e dos professores. **Inspirada nas mudanças que ocorreram na Escola da Ponte, em Portugal, o diretor da escola, à época, Braz Nogueira, em conjunto com um grupo de professores e a equipe gestora, no ano de 2008 e com o apoio das famílias dos estudantes, decidiram pela mudança curricular da escola, quebrando paredes e também os muros externos. Hoje a SME-SP reconhece legalmente a existência de escolas municipais inovadoras que podem ter uma organização diferenciada, além de darem conta do que é esperado por todas as escolas municipais (Portaria Municipal n. [5.956/2016](#) -artigo 9º, parágrafo 6º).**

Nos salões de estudos (em número de cinco – sendo três no período vespertino e dois no período matutino) foi possível observar que as crianças têm um plano de estudos (quinzenal) em que a pesquisa e a autonomia tem papel central e que os tutores da sala têm a responsabilidade de fazer com que os estudantes atinjam o que foi planejado em seus roteiros de estudos (integrado, interdisciplinar e avançado), auxiliando no caso de dificuldades e promovendo integrações e formas possíveis de responsabilidade e solidariedade entre o grupo. Na sequência, o grupo de visitantes dirigiu-se à área externa da Emef, em direção a uma das torres do CEU Heliópolis (Torre da Cidadania), para participar de reunião com a equipe gestora da escola acompanhada de três estudantes do ensino fundamental II (- duas de doze anos e um de 13 anos - do período matutino) e que, juntamente com a equipe gestora, após apresentação de vídeo sobre a Emef Campos Salles responderam às perguntas do público visitante. **Relataram sobre alguns dispositivos que colaboram no desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade das crianças**

II – 2.2.; III – 3.2. atuação ped. da Emef C Salles; reconhecimento: SME/CME

II – 2.2.; III – 3.2. atuação ped. da Emef C Salles; princípios que inspiraram o BE

II -2.2.; III – 3.2.- coerência da atuação ped. Emef C Salles – princípios que

como as Assembleias Gerais que tratam de temas de interesse dos estudantes, as Reuniões de Pais, Professores e Estudantes e que reforçam a ideia de que tudo passa pela Educação e a função central da escola no território, a Comissão Mediadora das salas, como dispositivo de convivência entre os estudantes e que trata dos conflitos ou problemas de relacionamento na sala, com a prioridade de ajudar e não punir, buscando ir além a mediação de conflitos para entender o caso, as diferentes faces da situação com a ajuda de professores ou mesmo entre os próprios estudantes.

Foi relatado ainda os critérios para a formação dos grupos nas mesas (pois os estudantes organizam-se em mesas coletivamente e não em carteiras individuais) que têm como parâmetro o tom de voz, além do foco na atividade e na atenção de cada um, a capacidade de assumir responsabilidades e de saber trabalhar com as diferentes opiniões. As respostas às perguntas dos visitantes versaram sobre o que acontece no caso de criança que precisa se transferir de escola, tendo como resposta que inicialmente há dificuldades, mas a autonomia desenvolvida na Emef Campos Salles, colabora para que o estudante possa se adaptar em qualquer local. Sobre a cultura de paz desenvolvida na escola, foi ressaltado a origem no assassinato da jovem Eduarda, estudante da Emef Campos Salles e que resultou na Caminhada da Paz (que está na 21ª edição) e as atividades permanentes de preparação temática para as Caminhadas da Paz. Outra pergunta referiu-se à segurança da escola que não tem muros – tendo como resposta que a maior proteção a escola é feita pela comunidade local, pelo pertencimento às ações educativas. Perguntada sobre as formas de avaliação, a resposta foi a de que a avaliação da aprendizagem do estudante é processual, formativa com registros permanentes, diários, quinzenais, mensais, com auto-avaliações, participação nos Conselhos e exposições das aprendizagens nas Mostras Culturais da escola, tendo por base, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

II 2.2.; 2.3:
Resultados
educativos
Emef C
Salles: proativid
ade e apr
humana

Comentário

A visita e as conversas informais feitas durante a visita, evidenciaram o processo de mudanças mais que curriculares, culturais que a Emef Campos Salles desenvolve, desde que se decidiu por ser uma escola pública diferenciada do ponto de vista curricular. Trata-se de apostar na capacidade de todos/as - educandos, educadores, gestores e demais sujeitos que habitam aquele território em aprender, em conviver entre iguais e diferentes e em protagonizar e assumir responsabilidades pelas mudanças.

II – 2.2.; 2.3.
– Emef C
Salles –
aposta nas
potencialidad
es humanas,
convivência,

O resultado dessa experiência educativa fica visível na proatividade e aprendizagens humanas, manifestações dos educandos que acompanharam a visita e que têm respostas significativas às perguntas feitas pelos visitantes. Respostas que mobilizam experiências, antes de serem prontas ou advirem dos professores que, de forma mecânica, poderiam preparar essas crianças e adolescentes para apresentarem, aos visitantes, uma suposta escola engajada e democrática.

II 2.3; III – 3.1.
Probls Emef C
Salles: mesmas
dif. Esc.
Públicas
semelhantes

No dizer dos gestores da escola, os problemas que ali se apresentam, são os mesmos de qualquer escola pública: pouco investimento financeiro, caso de docentes que

ingressam na escola e não permanecem por não aderirem ao projeto e à filosofia da escola, entre outros.

Fica nítido o papel protagonista das mudanças culturais da Emef Campos Salles na gênese do Bairro Educador, pois os princípios adotados pela Escola da Ponte (em Portugal) e assumidos pela escola, no seu processo de mudança: autonomia, responsabilidade e solidariedade foram acrescidos de mais dois: 'tudo passa pela Educação' e 'Escola: centro de liderança comunitária'. As mudanças levadas a efeito na Emef Campos Salles, que incidiram sobre mudança de paradigmas educativos, se ampliam no Bairro Educador, como estratégia de território, com condições de contribuir para a diminuição das desigualdades e a efetivação de uma 'globalização por debaixo' (SANTOS, 1996).

II – 2.1; 2.3. III –
3.1. Princípios
Emef C Salles-
ampliou-se para
o BE

Referência:

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2007.

Registro de Observação 11

Data: 16 a 18/09/2019

Local: CEU Heliópolis Arlete Persoli

Participantes: Educadores, gestores dos equipamentos socioeducativos de Heliópolis e convidados externos

Objetivo: **IX Seminário “Heliópolis Bairro Educador Contra a Barbárie”**

A programação envolveu: - **Dia 26/09 - Abertura do Evento: 19:00hs**

- **Dia 27/09 - Credenciamento e Café (08h00 às 09h00)**

- **Mesas de Debate e Atividades (09h00 às 17h00)**

ATIVIDADES DO PERÍODO DA MANHÃ (09h00 às 12h00)

Atividade 1: O Sistema Único de Saúde no Brasil de hoje

Debatedores: Ana Flávia Pires Lucas d' Oliveira - Médica, feminista, da Rede de professoras e pesquisadoras contra a violência de gênero na USP; Viviane Trindade Luz Cruz - Trabalha com políticas sociais que estão a serviço da garantia dos direitos para crianças e adolescentes diante da violação deste direitos; Manoel Otaviano da Silva - Conselheiro Municipal de Saúde e Diretor da UNAS. Mediação: Arthur Frias - Coordenador do Movimento LGBTI+ O Grito da Diversidade; Jaqueline Teixeira - Coordenadora do Movimento de Mulheres de Heliópolis e região e Conselheira Municipal de Saúde. Local: Auditório da ETEC Heliópolis

Atividade 2: A educação pública em perigo

Debatedores: Genésia Miranda - Liderança Comunitária, fundadora e diretora executiva da UNAS; Ramirez Augusto Lopes Tosta - Coordenador de Políticas para a Juventude da Secretaria Municipal de Direitos Humanos da Cidade de São Paulo; Sônia Kruppa - Foi educadora da Educação Básica em escolas públicas, atualmente é professora doutora da FE-USP. Tem experiência nas áreas de Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Públicas e Avaliação, Organismos Multilaterais de Cooperação (Banco Mundial), Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária. Mediação: Coordenação do Movimento Negro e do Movimento de Juventude da UNAS. Local: Cinema.

Atividade 3: Por que devemos defender a Assistência Social?

Debatedores: Regina Paixão - Coordenadora do Fórum de Assistência Social 2017-2019, Presidente da Sociedade Santos Mártires (Jardim Ângela), formada em Comunicação Social, além de ser mãe, catequista e participante do Fórum em Defesa da Vida no Jardim Ângela. Mediação: Mércia Ribeiro - Membro da diretoria da UNAS, coordenadora do Movimento Fé e Política de Heliópolis e militante dos Direitos Humanos. Local: Auditório da Biblioteca do CEU

Atividade 4: A ética para convivência democrática, libertária e libertadora.

Debatedores: Braz Rodrigues Nogueira - Educador e atualmente diretor executivo da UNAS, ficou por vinte anos à frente da direção da EMEF Pres. Campos Salles, tendo neste período desenvolvido junto à escola e à comunidade os princípios que hoje sustentam o Bairro Educador de Heliópolis; Valdo Cavallet - eNeGenCiano por identidade, educador por paixão, terráqueo por sentimento e por compromisso. Estuda os humanos em todas as suas dimensões. Atua no projeto de Educação Emancipatória da UFPR Litoral desde a sua concepção até os dias lunares atuais, por 13 giros ao redor do sol acreditando numa nova e outra Educação que possibilite outros amanhã para os seres vivos do planeta Terra. Identificado e comprometido com as lutas e frentes populares. A partir de março de 2017, após a criação da ANE - Alternativas para uma Nova Educação, passou a priorizar a difusão e consolidação desse projeto. Mediação: Marília De Santis - gestora do CEU Heliópolis Prof. Arlete Persoli. Local: Sala Multiuso

Atividade 5: Identificar e Acolher: a percepção na atuação diária com crianças e adolescentes vítimas de violência

Debatedores: Juliana dos Réus Domingues - Diretora da escola EMEF José Maria Lisboa; Mariana Maria da Silva - Professora de Educação Infantil, coordenadora do Movimento de Mulheres de Heliópolis e Região, pós-graduanda em educação inovadora pela UFPR Litoral e candidata à vaga de Conselheira Tutelar; Ozilda Marques - Psicóloga no projeto Violência aqui não entra não!; 1 representante da CAPS. Mediação: Elizangela Batista - Educadora Social do Projeto Violência aqui não entra não! Local: EMEF Pres. Campos Salles

Atividade 6: Discutindo Inclusão e Educação para os Direitos Humanos no Bairro Educador

Debatedores: Luciana Pereira Costa - Formada em História pela Universidade de São Paulo, USP. É pedagoga especialista em deficiência múltipla, PAAI, e professora de ensino fundamental e médio, atuante no CEFAl - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, da Diretoria Regional Ipiranga/ Prefeitura Municipal de São Paulo; Priscilla Mab Conti Miranda - Pedagoga, Especialista em Educação Especial; Psicomotricista clínico/educacional; atende em clínica Psicomotora, Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI no CEFAl - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, da Diretoria Regional Ipiranga/ Prefeitura Municipal de São Paulo; Renata Dora Cantarim - Pedagoga especialista em deficiência múltipla, PAAI, atuando no CEFAl Ipiranga, pós graduada em deficiência múltipla pelo Mackenzie e em Altas Habilidades pela UNESP. Mediação: Meire Lima - Coordenadora de Projetos Educacionais do CEU Heliópolis. Local: EMEF Pres. Campos Salles

Atividade 7: A Criminalização das ONGs e dos Movimentos Sociais

Debatedores: Eduardo Cardoso - Membro da coordenação nacional da Central de Movimentos Populares (CMP) e da coordenação do Movimento Sem Terra de Luta (MSTL); Osmar Borges - Coordenador da Frente de Luta por Moradia (FLM) e integrante do Comitê em Defesa dos Movimentos Populares e pela liberdade das/os presas/os políticas/os da moradia; Waldir Aparecido Augusti - Filósofo pelo Centro Universitário Assunção, Escritor, Assessor de Movimentos e Pastorais Sociais, Gestor da Rede de Escolas de Cidadania de São Paulo, Educador Popular, Articulista da Revista Carta Capital seção Diálogos da Fé. Mediação: Hugo Fanton - Coordenador Estadual da Central de Movimentos Populares (CMP). Local: EMEF Pres. Campos Salles

ATIVIDADES DO PERÍODO DA TARDE (14h00 às 17h00)

Atividade 8: Plenária com os Movimentos Sociais da UNAS

Convidado: Alexandre Padilha - Deputado Federal. Mediação: João Bosco - Marceneiro, liderança comunitária e Diretor da UNAS. Local: Cinema

Atividade 9: Práticas Cooperativas entre escolas e famílias

Debatedores: Rosemeire Schimidt - atualmente respondendo como diretora do CEU EMEF Pres. Campos Salles e também professora da rede estadual de ensino. Atua há 18 anos na EMEF Pres. Campos Salles. Trabalhou com o Prof. Braz Rodrigues Nogueira na implementação do projeto político pedagógico da EMEF e na efetivação dos princípios norteadores da escola e da comunidade de Heliópolis; Solanje Agda - desde 1980 é militante do Movimento de Meninos e Meninas de rua. É também diretora da UNAS, coordenadora do Movimento de Mulheres, gestora do CCA Heliópolis e foi conselheira do CMDCA. Mediação: Meire Lima - Coordenadora de Projetos Educacionais do CEU Heliópolis. Local: Auditorio da biblioteca do CEU

Atividade 10: Sofrimento mental nas escolas: causas e estratégias de enfrentamento

Debatedor: Marcos Roberto Vieira Garcia - Doutor em Psicologia Social (USP) Professor Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - Campus Sorocaba), coordenador do Grupo de Pesquisa "Saúde Mental e Sociedade" (UFSCar).
Mediação: José Gustavo Coimbra - Assistente técnico do CEU Heliópolis; Débora Orellana - Coordenadora de Projetos Culturais do CEU Heliópolis. Local: Auditório da ETEC

Atividade 11: Educadorxs brincantes

Debatedores: Diambas Franzen - 45 anos, casada, mãe do João Pedro e da Maria Mariana, nordestina, professora de Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco 1998, pós-graduada em Educação Postural FMU 2002, atua como Analista de Cultura e Esportes nos Centros Educacionais Unificados há 16 anos, criadora do Premiado Projeto BRINCACEU em conjunto com a gestão e coordenação 2015/2016 do CEU Butantã, onde também desenvolve um trabalho dentro da perspectiva do fomento e resgate das culturas populares com mulheres do território CEU; Iarlei Rangel - é formado em Licenciatura em Arte - Teatro pela UNESP e integrante fundador do Grupo Esparrama, onde desenvolve sua pesquisa sobre a relação entre arte, infâncias, educação e cidade. Mediação: Laila Sala - Coordenadora de Ação Educacional do CEU Heliópolis Prof^a Arlete Persoli; Gilberto Fornari - Coordenador do Núcleo de Ação de Esportes e Lazer do CEU Heliópolis Prof^a Arlete Persoli. LOCAL: Saguão da Piscina

Atividade 12: Inovação na Educação Popular

Debatedores: Helena Singer - Socióloga, líder de juventude para a América Latina da Ashoka; Natacha Costa - Diretora geral da Associação Cidade Escola Aprendiz, é hoje uma das referências nos temas de Educação integral, Inovação e Exclusão Escolar. Compôs o grupo de trabalho nacional que formulou o programa Mais Educação e atualmente é membro do Comitê Nacional para Busca Ativa da UNICEF. Faz parte do Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM; Valentim Silva - borracheiro em desvio de função, é professor na UFPR Litoral, atual coordenador do curso de Licenciatura em Ciências. Há mais de 10 anos atua com metodologias alternativas para o ensino superior. Mediação: Enio de Freitas - Coordenador da UNICEU Heliópolis. Local: Multiuso

Comentário

As atividades gerais e de escolha pelos participantes no evento versaram sobre os temas da Educação, Saúde, Assistência Social. Na Educação, considerando que o Bairro Educador de Heliópolis transitou da fama de “favela mais perigosa da cidade” para “Bairro Educador” pela luta exemplar da comunidade organizada e vem conseguindo transformar as feições daquele território em termos de conquistas de direitos humanos e sociais, os debates versaram sobre como a organização comunitária, o controle social e a qualificação da participação da população na produção de Políticas Públicas podem fazer frente à privatização do ensino e às perspectivas do mundo do trabalho para a juventude, diante das mudanças propostas pelo Ministério da Educação.

II.1.2.; 2.3.; III 3.2.; 3.3. Estratégia de Formação da Unas/BE: org. comunit; controle social;

Discutiu-se também os princípios éticos que garantam uma convivência democrática, tendo o lema do Movimento Sol da Paz – que organiza as Caminhadas Pela Paz, realizadas em Heliópolis desde 1999 - é “A paz é de todos ou não é de ninguém, com a ideia de que a violência é fruto da desigualdade e da injustiça e não da falta de punição ou de uma autoridade que cause medo. No Bairro Educador, a paz (possível) é resultado de direitos sociais garantidos para todos, a partir dos princípios já destacados anteriormente, buscando-se a consciência de direitos e não a obediência e disciplina.

II 2.1.; 2,3; III-3.2.; 3.3.
Princípios éticos
BE- paz;
result.conquista da consciência de direitos

Sobre a violência e os cuidados/ acolhimento - as atividades intencionaram refletir sobre os tempos de convulsão social, em que há legitimação política para sentimentos como o ódio e intolerância, as crianças e os adolescentes costumam ser os grupos mais afetados. A violência que esses grupos sofrem exige que os educadores, mantenham a atenção redobrada e que tenham atitudes práticas e atitudes humanizadoras que visem identificar os sinais de violência sofrida.

I – 1.2.; II – 23.
Estrat: Unas/BE-form.
Educadores: atenção e

Buscou-se - nos debates realizados - identificar e atuar sobre problemas que resultam das violências sofridas pelas crianças e pelos adolescentes e como lidar com situações que vão desde comportamentos introspectivos ou extremamente agressivos até depressão e suicídio. A respeito da Inclusão e os Direitos Humanos - em parceria com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) Ipiranga - a intenção foi a de refletir sobre a educação como um direito fundamental, que deve atender e garantir a todos os sujeitos on acesso às políticas inclusivas conquistadas pela luta da sociedade civil organizada, além de saber das demandas do Bairro Educador e da busca por conhecer práticas educativas que favoreçam a inclusão que possam ampliar os conhecimentos sobre o tema e aperfeiçoar a prática pedagógica com os estudantes com deficiência e de como estimular o olhar para a utilização de novos recursos, proporcionando práticas mais inclusivas que favoreçam o acesso ao currículo da cidade pelos estudantes com deficiência.

I – 1.2.; II – 2.2.;2.3. – Ações intersetoriais com SMS (Inclusão)

Sobre o tema da Saúde tratou-se do funcionamento do SUS hoje, as tentativas de desmonte de seu caráter universal e das conquistas populares que resultaram em um sistema único e referência nacional e internacional e que tende a perder essa natureza universalizante que o caracteriza, se não contar com forte pressão popular pela sua permanência e aprimoramento. Na Assistência Social, os debates versaram sobre a responsabilidade do Estado na garantia da integridade dessa área, considerada um marco civilizatório garantido na Constituição Federal de 1988 e as possíveis formas de participação dos educadores em Políticas pela ampliação e consolidação da rede de proteção dos direitos básicos da população.

II. 2.3. –
Articulação intersetorial – SMS e SMAS - luta por direitos

Nas diferentes atividades foi ressaltada a importância da educação popular - como enfrentamento à criminalização das ONGs e dos Movimentos Sociais - as possibilidades de práticas colaborativas entre escolas e famílias, numa perspectiva de aprendizagem contínua e de que ‘tudo passa pela educação’ e as alternativas práticas que estreitem tais relações. Nesse processo de reflexão se fez presente, de forma permanente, a reflexão sobre as práticas dos educadores - que se pretende inovadora e transformadora - reconhecendo a dimensão da saúde mental desses

II 2.3; III – 3.2.; 3.3. Estratégias: ed popular; trab colab c/ famílias; reflexão sobre as práticas dos educadores

II – 2.3. Estrat trab com o lúdico e as artes

agentes que têm contato cotidiano com diferentes tipos de violência sofrida por crianças e adolescentes e as possibilidades de criação de ambientes institucionais que possam acolher a escuta dos educadores, estimulando a construção conjunta de soluções para os problemas enfrentados. A dimensão lúdica e artística foi outro ponto abordado no Encontro, na busca de uma educação menos adultocêntrica e mais brincante (entre adultos e crianças, adolescentes), sendo enfatizado práticas bem sucedidas democráticas e de educação popular no país e que podem inspirar o aprimoramento das ações dos educadores.

O IX Seminário “Heliópolis Bairro Educador Contra a Barbárie” buscou abarcar uma série de temas com os quais os educadores se defrontam no cotidiano de suas tarefas. Ao provocar o debate sobre esses temas - de forma extensiva aos sujeitos externos que participaram do evento - buscou-se promover formas de resistência e de enfrentamento à condição social e política do país, pós eleição presidencial de 2018 e que vem alterando sobremaneira a condição de direitos da população, sobretudo as mais vulneráveis socialmente, como o caso de Heliópolis.

III – 3.2.;3.3.
Estrat -
formação

Observação e Registro 12

Data: 23/10/2019 - das 14h30 às 17h30.

Local: Emef Campos Salles

Participantes: Equipe de direção, representantes de estudantes do Ensino Fundamental I da escola e visitantes

Objetivo: **2ª visita guiada à Emef Campos Salles**

A visita se desenvolveu da mesma forma que a primeira, com a recepção dos visitantes, seguida de visita aos salões e reunião com a equipe gestora da escola e que teve a participação da gestora do CEU Heliópolis também. Dentre os participantes nesse dia, havia a presença de pais de crianças (assim como as próprias crianças) que desejavam conhecer a proposta pedagógica da escola, para eventual matrícula ou transferência, além da presença maciça de professores de outras escolas públicas. No total havia 28 visitantes.

Comentário

Nesse dia, na visita, ficou mais nítido o caráter inovador e inspirador da Emef Campos Salles - pela forma de organização e pelo caráter do ensino-aprendizagem ali ministrado, além do protagonismo da equipe gestora que, embora com mudanças, ao longo do tempo, manteve e vem aprimorando a proposta pedagógica e a filosofia da escola. Juntamente com o CEU Heliópolis foi possível observar uma relação orgânica e complementar nos dois ambientes (que funcionam de forma conjunta).

III 3.2.;3.3.
Emef C Salles –
uma das bases
para o BE

O sentido da escola como experiência, da *Skolé*, entendida como ócio, tempo livre e adiamento do futuro, ganha presença na Emef Campos Salles. Não se observa o estímulo à competição entre os estudantes e docentes, ao contrário, os princípios do Bairro Educador são vivos nos salões de estudos. A dimensão formativa alicerçada

II – 2.3; III – 3.1;
3.3. Emef C
Salles – uma das
bases para o BE

na liberdade de aprender, do educador como produtor do futuro adulto, mas ao mesmo tempo da criança e do adolescente que é respeitada como sujeito, representa um avanço em direção a uma escola mais igualitária e com justiça social.



APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ENTREVISTA COLETIVA (GRUPO FOCAL)

Eu, Marineide de Oliveira Gomes, estudante regularmente matriculada no curso: Magister - Estado, Gobierno y Politicas Publicas - da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/ Brasil), desenvolvo a pesquisa intitulada: “*Políticas Públicas para a(s) Infância(s): lutas e conquistas da União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) e o Bairro Educador de Heliópolis/SP*”, sob orientação da Professora Dra. Natália N. Fingeremann, A investigação, de abordagem qualitativa, fará uso de entrevistas coletivas (grupo focal) com sujeitos que participam e participaram das lutas sociais da Unas e rodas de conversa com crianças de 4 a 11 anos de idade e que participam de projetos educacionais na região, privilegiando um processo reflexivo com os sujeitos participantes da pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária e a qualquer momento poderão se retirar da pesquisa (se assim o desejarem) e será preservado o anonimato dos sujeitos, assegurando suas privacidades. Esclarecemos que não haverá remuneração aos participantes e comprometemo-nos a apresentar os resultados da pesquisa para os sujeitos que dela participarem. Desde já agradecemos pela colaboração e participação e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento será assinado pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa.

São Paulo, setembro de 2019.

Eu, _____ tendo sido esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, consinto em participar.

Assinaturas:

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora

Dados dos participantes:

Sujeito da pesquisa:

Nome do sujeito participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Vinculação com a Unas/SP e Bairro Educador de Heliópolis:

APÊNDICE V

ROTEIRO DE ENTREVISTA (GRUPO FOCAL)

Pesquisa: Políticas Públicas para a(s) Infância(s): lutas e conquistas da União de Núcleos de Moradores de Heliópolis e Adjacências (Unas) e o Bairro Educador

Problema: Qual o papel e influência da Unas e do Bairro Educador em Heliópolis na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s) - a partir da segunda metade da década de 1990?

Objetivos: Geral - Analisar o papel e a influência da Unas e do Bairro Educador no processo de produção de Políticas Públicas de educação, cuidados e bem-estar para as infância(s) na região - a partir da segunda metade da década de 1990.

Objetivos Específicos - i) identificar os principais atores, instituições, interlocutores e suas perspectivas na relação com os poderes públicos (da Unas e do Bairro Educador) presentes na produção de Políticas Públicas para a(s) Infância(s) na região, no período estudado; ii) compreender, com os sujeitos participantes da pesquisa, os limites e as possibilidades existentes nas relações entre Estado e Governo no processo de produção dessas Políticas e o alcance democrático dessas ações; iii) dimensionar o papel e a influência da Unas e do Bairro Educador nesse processo; iv) contribuir para a memória coletiva do processo de lutas e conquistas do direito à Educação para as infância(s) na região, no período estudado.

Mediadora e Relatora: A pesquisadora (MOG)

Participantes: Nome ou Inicial do nome

Data de realização da entrevista coletiva: _____

Local: _____

Horário: Início: _____; Término: _____

Gravação em áudio-visual: (tipo de material) _____

Dados de identificação dos participantes:

1.1.Participantes:

Participante 1

Pseudônimo ou nome: _____

Participante 2

Pseudônimo ou nome: _____

Participante 4

Pseudônimo ou nome: _____

Participante 5

Pseudônimo ou nome: _____

Participante 6

Pseudônimo ou nome: _____

I – Participação de cada um na trajetória da Unas/SP e a relação com as Políticas Públicas para a(s) Infância(s):

1.1. Na opinião de vocês qual o papel da Unas - Heliópolis na produção de PPIs na região?

1.2. Na perspectiva de vocês, quem são os principais atores/atrizes, instituições e interlocutores (de dentro e fora de Heliópolis) na relação com os poderes públicos e nas lutas da Unas pelos direitos das crianças/adolescentes?

1.3. Quais os limites (pontos frágeis) e possibilidades (pontos fortes) que vocês vêem nas ações da Unas/SP em relação às Políticas para a(s) Infância(s) na região e no município de SP?

1.4. Se vocês pudessem mudar algo da relação da Unas-Heliópolis com os poderes públicos, o que mudariam e por quê?

1.5. Querem falar mais sobre a UNAS- Heliópolis?

II – O Bairro Educador e as PPI

2.1. Peço que falem sobre o Bairro Educador, o que é, como surge (contexto), quem participa e qual o papel da Unas nessa articulação regional?

2.2. Como vocês definem as relações do Bairro Educador com o(s) território(s) de Heliópolis?

2.3. A estratégia do Bairro Educador favorece (ou não) e/ou influencia as ações da Unas e dos projetos envolvidos na conquista dos direitos das crianças? Ela pode ser transferida para outras localidades? O que é, na opinião de vocês, fundamental para o funcionamento de uma rede educativa dessa natureza?

2.4. Hoje o Bairro Educador (com as diferentes instituições envolvidas) se articula à outras redes educativas/sociais na região, no país e no exterior? De que forma?

2.5. O que está por ser feito ainda pela Unas/ Bairro Educador para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em Heliópolis?

2.6. Querem falar mais sobre o Bairro Educador e as PPI?

III. Avaliação geral da entrevista:

3.1. Como foi participar da entrevista?

3.2. O que as reflexões individuais e coletivas produziram em cada um?

Informações de cada participante:

Participante ...

Nome: _____

Você quer ser identificado na pesquisa: () Sim () Não

Idade: _____ Sexo: () F () M

Estado civil: _____ Tem filhos(as): Sim () Não ()

Formação escolar: _____

Atividades e/ou cargos que participou/participa/desempenha/desempenhou na Unas/Bairro Educador: _____

Há tempo tempo participa da Unas/Bairro Educador?

Outras observações/comentários individuais dos participantes: _____

Foram realizados 4 Grupos Focais com a participação total de 12 sujeitos entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Os contatos para o agendamento dos GF foram feitos por um grupo criado no Whatsapp e os encontros foram gravados em áudio, num total de 5 horas e 51 minutos. As gravações foram transcritas e enviadas aos sujeitos para revisão e não houve retorno para a pesquisadora.

Grupo Focal 1 – 05 participantes

Grupo Focal 1 - 02 participantes

Grupo Focal 3 - 02 participantes

Grupo Focal 4 - 03 participantes

APÊNDICE VI

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS (GRUPOS FOCAIS) E TRATAMENTO TEMÁTICO DOS DADOS

GRUPO FOCAL I

Data: 31/10/2019

Horário: 19h45

Local: Sala de Videoconferência CEU Heliópolis

Participantes: Marília (M); Reginaldo (R); Solange (S); Kátia (K); Nicolau (N);
Entrevistadora/Marineide (E).

Duração: 2h29'

E - Pessoal, primeiro eu queria agradecer a participação e a presença de vocês aqui hoje nessa entrevista. Já fizemos algumas reuniões em que a maioria de vocês estava – então já me conhecem, talvez, com exceção do Reginaldo. Eu sou a Marineide, pesquisadora da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso/Brasil) e pesquiso aqui em Heliópolis - uma pesquisa de Mestrado - que trata da influência da Unas e do Bairro Educador nas Políticas para a(s) Infância(s), tentando saber quais são os limites e as possibilidades dessa atuação, entendendo que nem todas as crianças conseguem viver o período da infância e que não existe uma única infância, existem infâncias. Eu fiz um roteiro para essa entrevista e a ideia é que vocês possam falar e mais do que falar, a intenção com essas perguntas é vocês poderem refletir sobre essas memórias. Nesse sentido, é uma pesquisa participante que de alguma maneira ativa as memórias individuais e coletiva. A entrevista tem três partes: a primeira é sobre a participação de vocês na Unas e em que medida, não só a participação de vocês, mas o trabalho da Unas engendrou, contribuiu para as Políticas para as Infâncias aqui, desde a creche até o trabalho com os adolescentes e a segunda parte é sobre o Bairro Educador, como surge a ideia e também que medida essa rede favorece ou não essas Políticas. Na última parte será importante que o grupo possa refletir sobre essas memórias. Depois, vou transcrever essa gravação e pretendo enviar a vocês para verificarem se está tudo certo, ou se desejam modificar algo. A primeira pergunta neste primeiro bloco é: Na opinião de vocês qual o papel da Unas na produção de Políticas Públicas para as Infâncias na região? O que vocês acham que a Unas contribuiu para hoje ter diferentes programas e projetos para a criança e o adolescente?

S - Na minha opinião ela contribuiu e contribui até na metodologia e na infância, porque antes, no tempo do Bem-estar Social, as creches eram ligadas à área da Assistência Social e a gente fez todo esse movimento para mudar para a Educação. Então antes era o lugar onde se cuidava da criança, não era um espaço de Educação, mas sim de cuidado, mesmo a gente com toda a nossa luta, dentro do Heliópolis tinha dois Centros de Educação Infantil (CEIS) que eram de alvenaria: o CEI Zezinho e a creche da Unas. Depois teve a Creche 27 de setembro, essas três creches dentro do território, elas eram ligadas ao Bem-estar Social, e elas funcionavam em forma de convênio com o Estado. Eu nem lembro a nomenclatura, mas era creche, eu só sei que tinha a bandeira do Estado de São Paulo e aí o que aconteceu? Elas tinham convênio, eram conveniadas e teve o caso do convênio com a Igreja Renascer e aquilo começou a dar um desespero na gente porque a minha casa ela dava para dentro de uma creche dessas, num lugar desses e a gente via eles orarem na cabeça das crianças,

2.1.
Metodologia e
concepção de
Infância

1.3. Rel.. Unas
e entidades
conveniadas;

era uma coisa assim, mas a gente já vinha fazendo um Movimento para ter mais vagas em creches, para ter mais espaço e para mudar para a Educação, entendendo que o espaço da infância é mais para se educar.

E - Isso em que período, década de 1980?

S - Década de 1980/ 90, porque é na década de 1990 que começa a mudar, porque teve toda aquela luta que continuou na Assistência e a Unas conseguiu entrar, conseguiu convênio, então conseguimos tirar esse pessoal. Teve Edital e a Unas ficou com a creche da Mina e depois vieram outras, mas neste sentido foi que começou assim. Então tudo começou desde lá, desde o processo de passar para a Educação, com as creches, os Centros de Criança e Adolescente (CCAs) também para crianças de 7 a 14 anos porque essa parte está na mão da Assistência, não que a gente ache que deva estar, mas é um debate, a gente acredita que a Política Pública tem que ser completa, o programa tem que ser um atendimento de excelência para as crianças e ainda tudo é muito precário: o *percapita* é muito baixo e tem até devolução de dinheiro que não se usou, por exemplo, com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e a gente vivendo na crise, mas você vê devolvendo dinheiro. Então são umas coisas que a gente não entende e por isso a gente acaba participando de Conselhos, sejam os Conselhos Participativos ou os Conselhos Deliberativos.

2.4. Início convênios Unas; direitos cça/adolesc

E – Você está trazendo, me parece, uma dimensão dos limites das Políticas Setoriais – de saber até onde vai a Educação, a Assistência e como essas Políticas se conversam, porque os usuários são os mesmos.

S - Se a gente for fazer uma linha do tempo você vê que a gente já está tão avançado porque a nossa preocupação nos fizeram buscar parceiros na questão do CCA, porque hoje está escancarado, é uma política de corte daqui, corte de lá, então fomos atrás de parcerias para mostrar para este governo que a gente não é paternalista, participa de Audiência Pública, mostrar que tem jeito para melhorar isso. Então nós estamos fazendo isso com a iniciativa privada, um convênio com a iniciativa privada, mas isso deveria vir de lá, tem que vir do governo, o governo tem que fazer o papel dele financiando esse atendimento, porque não estamos pensando numa política paternalista, numa ação paternalista, mas numa ação que transforma o cidadão, de garantia de direito mesmo.

1.2. parcerias; 2.4. Convênios; direitos cça.adolesc.

E – E você Kátia, o que você acha?

K - Eu tiro muito por mim né, eu fui criança e adolescente de Projeto da Unas, , então desde pequena eu participo das ações aqui em Heliópolis, mesmo criança quando minha mãe ia para alguma manifestação eu estava junto e posso dizer que comigo contribui muito, principalmente em acreditar no eu, eu posso, eu consigo e foi a partir daí que eu resolvi voltar a estudar, fazer Magistério, fazer Pedagogia. Até porque dentro da instituição tem essa coisa de a gente trabalhar, de desenvolver a autoestima, fazer com que as crianças e os adolescentes se percebam e isso aconteceu comigo. Eu passei por este processo dentro da instituição, porque minha mãe teve quatro filhos, eu, das meninas, era a mais velha, tive uma criação muito rígida e engravidei muito cedo, na minha adolescência, então eu tive que parar meus estudos. Eu nunca imaginava que eu ia terminar os meus estudos porque eu tinha um filho e naquele momento eu tinha que cuidar do meu filho e precisava trabalhar. Meu primeiro local de trabalho com carteira registrada foi dentro da Unas e foi aí que eu comecei a perceber que eu poderia crescer também porque eu comecei a ver amigas de trabalho crescendo e então eu busquei muito espelho nisso, tentei me espelhar na finada tia Simone, tentei me espelhar muito na minha mãe (Cidinha) que tenho ela como grande referência de liderança dentro de Heliópolis. Hoje quando eu vinha pra cá encontrei uma moradora daqui e ela quando me viu e falou me chamou, a gente se abraçou e ela me disse: “Kátia como eu sou grata a sua mãe e não sei o que” e me perguntou como é que estava o trabalho que naquela época era OSEM, então ela buscou na memória dela e falou o quanto minha mãe ajudou a ela e aos filhos no Osem e saber que hoje você (a Kátia) está lá dando continuidade no trabalho. Então por isso eu acredito muito nisso, na potencialidade que a

2.1. Educ e cuidados ; 2.3; estrat. Unas: formação e valoriz

1.2. Fortalecimento local e pessoal; projetos colet e pessoais

instituição, mas quando falo em instituição, são os nossos companheiros do dia a dia, eles nos fortalecem, fazendo com que a gente perceba o “eu” mesmo. Eu fui uma pessoa que vivi no meio de algumas pessoas que não acreditavam muito em mim porque morava, moro numa favela onde é considerada área de risco, engravidei cedo, então se pensava: qual vai ser o futuro dessa menina? E eu sempre tive isso dentro de mim, que eu nunca ia decepcionar meu pai, porque o sonho do meu pai era pagar uma Faculdade para os filhos dele, mas naquele momento ninguém se interessou pelos estudos e a gente começou a pensar e refletir sobre a importância dos estudos e isso aconteceu dentro da instituição na Unas e hoje, graças a Deus, os filhos da tia Cidinha são todos formados, todos tem sua carreira profissional, tem a sua família, e eu estava até comentando com meu pai esses dias, falei: “Pai, você parou para pensar que o João que mora numa favela, em que, querendo ou não, até no meio da família tem preconceito, resistência, de vir fazer visita, o senhor hoje tem três filhos formados, a sua neta está se formando e os seus netos daqui a dois anos vão estar todos formados?”; “o senhor já parou para pensar o quanto isso é gratificante?”, mas todo esse fortalecimento foi aqui, foi dentro dessa comunidade, eu nunca tive vergonha de falar que eu moro em Heliópolis, eu nunca tive. Me lembro muito bem no primeiro dia de aula na Faculdade, a primeira pergunta do professor foi “porque você escolheu fazer Pedagogia” e então eu me coloquei dizendo que escolhi fazer Pedagogia porque já venho da área trabalhando com criança e com adolescente, tenho o curso de Magistério, mas está se encerrando o Magistério, não vai ser mais válido, então eu percebo que preciso me atualizar e falei também um pouco da Unas.

E – Então a própria UNAS estimulou isso?

K - Isso, isso mesmo. Muitas pessoas dentro da UNAS me incentivaram e acreditaram no meu potencial, mas quando eu pensei em ir, engravidei e achei que não conseguiria continuar os estudos e graças a visão que a UNAS teve, me proporcionou naquele período assumir o cargo de coordenadora é porque eu tenho um potencial então pensei que era o meu momento, minha hora e eu não poderia decepcionar e no curso de Pedagogia o professor perguntou: “onde você mora?” E eu disse: “Moro em Heliópolis” - e o engraçado é que ali, na sala, tinha pessoas que moravam em Heliópolis, mas que não se identificaram e eu ficava pensando sobre as pessoas não perceberem sua própria identidade, ter vergonha de falar do local que você mora e eu nunca tive, desde a época que era aluna no Campos Salles e que eu vinha com sacolinha no tênis amarada por causa da chuva, para não sujar o chão da escola de barro, eu nunca tive essa vergonha, porque eu sempre tive dentro de mim, eu vou mostrar para a minha família, para o mundo todo, para onde eu for que o fato de eu morar dentro de uma favela não é por isso que vou ser qualquer uma, mais uma perda, porque a gente é muito rotulado.

2.1.; 2.3.
Formação NS
educadores

E – (Entrada do Nicolau) - A gente começou.

N - Eu me atrasei mesmo.

E - Você já esteve aqui antes e a gente já conversou um pouquinho.

N - Já, já.

E – Começamos perguntando sobre o papel da UNAS nas Políticas para as Infâncias aqui.

K - Posso continuar?

E – Claro – fique à vontade.

K - Hoje eu sou o que eu sou graças a essa instituição, porque foi ela que me fortaleceu o tempo todo. E quando a gente pensa em Políticas Públicas para as crianças e adolescentes, a gente já pensa num trabalho pedagógico dentro do CCA com as crianças e percebemos que aquele educando que está ali com a gente tem potencial, a gente não pode perder. Lá no CCA tem o Igor e perceber também aquele que precisa ser cutucado, vamos lá, vamos

1.2.
Valorização
pessoas de
Hel.;2.3.: Trab
ped.

acordar. Hoje há meninas aqui que falam: “Eu não vejo a hora de ter 18 anos que eu quero trabalhar na UNAS, quero ser educadora de CCA”. Nisso a gente percebe o nosso trabalho, como também percebe-se aquele adolescente que fez quinze anos e se perdeu para o tráfico e aí a gente começa a se perguntar e a se questionar: onde eu errei?; onde falhamos? – e se cria uma angústia assim em mim e eu fico triste, mas enfim, nossas portas estão abertas e se chegou lá, vamos sentar, vamos conversar, mas eu acredito muito nisso, no empoderamento que a gente tem e essa liberdade vive no CCA para trabalhar conteúdos que vão empoderar essas crianças, que nem se eu falar “se você não fizer, você não vai para a quadra, não tem informática” – eles respondem: “tenho sim, é meu direito, hoje eu não quero, não estou a fim” – e aí, eu vou discutir o que com essa criança? Ele está certo, é direito dele, porque eu vou tirar a atividade de informática?

E - E o Reginaldo, como é para você isso?

R - Meu nome é Reginaldo, vim para Heliópolis com quatro, cinco anos de idade e meus pais moravam aqui em São João Clímaco de aluguel. Vieram do Norte em busca de uma vida melhor e iam primeiro alugar um cômodo aqui no bairro São João Clímaco e depois conseguiram um terreno em Heliópolis para poder construir um barraco e é aí que começa minha história em Heliópolis. Quando a gente chegou em Heliópolis não tinha água, nem energia elétrica, nem saneamento básico nenhum, era aquele processo de as pessoas que estavam morando ali trazerem seus familiares para poder se fortalecer e se sentir mais segura, porque aqui era considerada uma região muito perigosa com nenhuma Política Pública e a gente está falando de Políticas Públicas para a infância, então naquela época não se falava disso. Eu venho dessa época, fomos crescendo e aí surgiu a UNAS, primeiro com uma Comissão de Moradores. E eu me lembro bem do barraco comunitário, lembro da Solange, pegando a gente ali no pé para participar das atividades e tudo mais, e eu pensava que a Solange era meio louca, mas uma louca do bem, que convencia a gente a participar e que salvou muitas vidas. Não sei se ela tem a noção da importância dela naquela época e até hoje e naquela época tinha mais até do que hoje, porque hoje a gente tem outras referências, outras lideranças, outras oportunidades. Então a oportunidade de tirar essa criança da rua, do lado negativo, eram as atividades que ela fazia na casa dela com recursos dela, com o dinheiro dela, se doando, doando a casa dela para participar. Ela queria tanto o nosso bem, cuidava das crianças e não era só ela não - tinha outras pessoas também, mas estou falando dela porque ela que era mais próxima da gente ali e que ficava cutucando a gente para participar das coisas. Então eu acompanhei esse processo de crescimento da Unas - até eu entrar na Unas pra mim, via tudo de maneira mais distante, então eu não entendia muito o que era a Unas e o que ela fazia. Sabia que era um Movimento dos moradores da comunidade, mas não sabia direito o que a Unas desenvolvia. Só em 1999, quando eu entrei na rádio porque eu queria o meu benefício, estava pensando individualmente em divulgar meu trabalho como DJ, ganhar mais dinheiro e nisso melhorar a minha vida, pensando até em ficar rico, o pensamento porque naquela época a rádio era novidade e na programação as pessoas pediam música, iam na rádio, dependendo da distância da rádio para casa delas se falava: Toca daqui a cinco minutos, daqui dez minutos e você fala meu nome aí para dar tempo de chegar em casa e escutar”. Não tinha telefone, Internet não tinha, nem telefone para a gente, imagina internet, então a rádio era o meio de comunicação mais próximo da comunidade e eram os próprios moradores que faziam os programas - então isso chamava muito a atenção e estava tendo muita audiência. Na época, a coordenação da Unas chamou a gente e pensamos que ia aumentar nosso horário, porque a programação estava bombando, mas não foi isso – falaram que queriam rever o programa porque vocês estão fazendo uma programação comercial e vocês estão numa rádio comunitária. Falaram que abriram a porta para vocês tocarem rap (porque naquela época o rap era muito discriminado), mas para vocês trabalharem com esse cunho comunitário, para servir a comunidade e pediram pra gente esquecer o trabalho de DJ porque agora éramos comunicadores sociais, uma liderança. Na hora fiquei meio chateado, quis argumentar, retornar a audiência, mas não teve jeito.

1.2. Memórias intergeracionais

1.2. Atrizes: Solange

Só depois é que fui perceber que o que eles estavam falando tinha sentido, que quando as pessoas começaram a me parar na rua para falar de cachorro, papagaio, periquito perdido, criança desaparecida, das ruas que estavam com problema e que a gente tinha que falar na rádio, então a gente falava do dia das reuniões, dos mutirões – foi aí que caiu a ficha da importância que a rádio tinha para a comunidade e a importância do meu papel de estar à frente de um meio de comunicação na rádio da maior comunidade de São Paulo. Então eu comecei a participar das reuniões da Unas, das formações que tinham ali para entender mais ou menos como funcionava e poder divulgar na rádio e com isso fazer esse trabalho comunitário e sem perder a programação porque eu tinha esse objetivo de ganhar dinheiro, mas também de valorizar o rap que tinha muito preconceito, e o rap não era colocado nas rádios comerciais. Entendemos então que a rádio comunitária era para a comunidade e passei a me envolver mais com a Unas e a perceber a importância que a Unas tinha na luta por Políticas Públicas, não só da infância, porque a Unas lutava de acordo com a demanda da comunidade. Eu lembro que teve um momento sem creche, então reunia as mães lá que não tinham creche para poder se organizar e cobrar do poder público a construção de creches aqui na comunidade. Então hoje a gente tem várias creches aqui, quase atendendo toda a demanda daqui da comunidade, mas isso muito se deu pela luta da própria comunidade, não porque é bonzinho, Heliópolis é lindo, a Solange é maravilhosa, não foi isso, foi articulação, foi a mobilização, foi a pressão de entender e naquela época não tinha ainda o conceito de Bairro Educador, mas a gente já trazia a essência do Bairro Educador, porque isso veio mais para frente, depois.

2.3. Do individual para o coletivo (Reginaldo)

1.2.;1.3. Articulação e mobilização: antecederam o Bairro Educ,

S - A gente já fazia porque se começa a fazer essa mobilização em 2002 no Movimento sem Creches, porque havia muita criança fora de creche. Nessa época eu e a Mércia, dentro da Unas, resolveu ir para o Conselho Tutelar junto com outras pessoas, gente do Movimento de Moradia, a Sandra, a das Dores, a Raquel e nós duas aqui do Heliópolis. E a gente com aquele gás todo, falou não, tem coisa errada aí, nisso o Braz estava sempre muito junto, em 1990, com a situação do assassinato da Leonarda, na Caminhada da Paz, a gente já começa a pensar em outras coisas, porque era tudo um comércio, a escola era um comércio. A diretora achava que todas as crianças tinham que andar de uniforme e tinha que comprar onde ela indicava, por isso muitas diretoras ganhavam dinheiro aqui. E nós sabíamos que haviam pais que não trabalhavam e via as crianças voltarem, porque estavam se o uniforme. Então passamos a denunciar e então veio o Braz e eu fui a primeira pessoa que estava esperando o Bráz aqui porque a escola já era parte do nosso território. A gente entrou e era uma escola horrível, toda fechada. E aí começa todo esse trabalho com essa pessoa que veio com uma força também, e a gente cria o movimento Sem Creches, no momento em que as creches passam para a área da Educação. E é nesse meio tempo que começa toda a transformação e as creches vão passar para a área da Educação só em 2008?

2.1. Movimento sem creches; Cons Tutelar

1.2. Relações com escolas do bairro; 2.1.direitos cças;2.2. Braz

M – Não foi em 2001, 2002?

S - Não, mas nós só fomos passar para a Educação mesmo, mudando a Política só em 2008, ou um pouco antes, porque a gente começou a estudar quando? As bolsas foram em 2004, entendeu?

R - Foi por causa disso que teve essa mudança.

S - Foi por causa disso porque nós resistimos para não demitir as educadoras que não tinham a Pedagogia. Lembro que o João Miranda, foi uma turma, o Bráz, a gente foi tudo para a Secretaria de Educação e foi ai que tivemos um prazo para nós e para a cidade – e então as pessoas que tinham nível médio, foram para a Faculdade, que foi a história da Mil Bolsas, que é uma história comprida, mas, voltando lá na primeira infância – a gente estava sem creche e criamos o Movimento Sem Creches e nós fomos em coletivos. Nessa época o doutor Vidal Serrado era o Promotor da Infância e Juventude e fomos conversar com ele, pois a gente queria saber como fazer para conseguir as vagas em creches e e ele foi maravilhoso, ele falou “pode falar que eu vou lá falar com essas mães” e ele veio, e

2.3. Ator externo: Dr Vidal Serrano

começou a dar endereço, a data da criança, tudo certinho para elas e tinha o Buiu, que era uma das crianças.

E – Uma espécie de busca ativa?

S - É, isso mesmo, nós montamos ponto de busca ativa em todo lugar de Heliópolis, fazia na quadra da UNAS, lá embaixo tinha as fichas, nós juntamos muita gente, no Zelão, no alojamento, fazíamos as fichas na mesa de sinuca e aí a gente conseguiu juntar muita demanda. Fizemos a representação e o Promotor explicou tudinho para a gente e fizemos do jeito que ele mandou e enviamos tudo para a Secretaria da Educação e pra ele. Quando chegou na Secretaria de Educação, o secretário chamou a gente e era muito papel, e nós fizemos tudo bonitinho com data, endereço e tudo mais. Então foi essa a nossa primeira ação e nós fomos os primeiros na cidade de São Paulo a fazer essa ação. Nós fizemos uma ação com o Ministério Público, entramos com uma ação de direitos difusos coletivos para vagas em creches e começou a estourar convênios. A Unas era uma das mais entidades estruturadas e fomos trabalhando e muito e também com muita formação, conseguimos diminuir o déficit de vagas. Hoje tem muito pouco déficit. Claro que não é o ideal porque a infância ela não é daqui do nosso lugar, mas a infância em termos de Política Pública não tem atendimento adequado porque eles mudaram, foram enxugando, porque antes a criança saía da creche com seis anos, ela saía já para ir para a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), mas não saía tão novinha como está saindo agora (hoje aos 4 anos incompletos) e na Emei não se fica com a criança em período integral como na creche. Hoje mesmo eu presenciei o caso de uma criança que não está vindo no CCA e descobrimos que ela falta porque tem que ficar com o irmão de 5 anos – porque não tem período integral na Emei, porque a mãe está em casa também, está desempregada, com depressão. Então por aí a gente vê que já se rompe a infância dessa garota. Porquê? Porque as crianças de EMEI são crianças de 4, 5 anos, que precisam de cuidados e o CCA começa aos 6 anos, quando a criança já vai para o ensino fundamental - então você vê que ainda tem muito trabalho por fazer.

2.1. Busca ativa p/ lev. Déficit vagas =resultado: convênios

N - Assim, eu acho que eles já trouxeram bastante coisa que a gente partilha nas nossas reuniões. Eu estou na Unas há dez anos e entrei com 18 anos. Comecei na região do Jardim São Savério, quando a Unas se expandiu para a região. Conheci a Unas também como método de trabalho como o Reginaldo. Eu fui cobrir a licença de uma educadora no CCA, que até então, enquanto eu era adolescente ali, eu via no Osem e a gente brincava muito, era esconde-esconde a noite, mas eu não sabia a função daquele serviço ali. Eu entrei nesse serviço, e eu digo que o que eu sou hoje, a minha formação tanto profissional, como a formação social mesmo, eu aprendi tudo na Unas, porquê? Antes disso eu tinha a minha vivência, mas lidar com a vivência do outro é bem mais difícil porque eu acho que com o outro você tenta buscar soluções que talvez para você, não buscaria, então para você, acho que você sofreria com aquilo que você está tendo, com aquilo que você está vivendo, aquela vulnerabilidade que você tinha, mas com o outro não, você sempre busca uma forma diferente de lidar com isso.

1.2. Valoriz. e empoderamento pessoas do território; 2.3. Formação

M - No coletivo.

N - É, de uma forma coletiva, por exemplo, eu falo muito que a gente se fortalece nesse sentido, a gente vai para psicólogo, a gente acha que vai para o psicólogo porque a gente está doído, mas não está doído não, é porque eu acho que as vezes a gente precisa ir e acho que é um benefício grande falar isso. A gente tem histórias dentro dos nossos projetos e quando me perguntam sobre o que é prioritário nos projetos que encampamos eu respondo: “ não tem prioritário, todos são prioritários”, pois quando a população busca o serviço é porque já estão passando por algum tipo de prioridade. A a gente atendia uma demanda de crianças e adolescentes que eu acho que nestes últimos dois anos, Solange, e aí tem uns seis meses que eu estou no CCA ali no Maristela, eu estou vendo tanta coisa, tanta criança, adolescentes se automutilando, criança apanhando do tráfico porque fez um roubo lá dentro, criança abusada sexualmente. E a gente tem alguma coisa muito forte que é o

1.2. Problemas sociais e respostas coletivas

coletivo, os encaminhamentos: se vai no Curumins, no NPJ. Veio um dia desses uma avó falando: “o que eu faço, ele fica nervoso comigo, ele se arranha todo, eu estou tentando fazer ele ir lá no hospital São Paulo para tentar um diagnóstico, que realmente o menino tem algum tipo, mas não estou conseguindo, e eles falam que tem que voltar para fazer outro exame”, eu falei “vó, de imediato eu vou fazer uma carta de encaminhamento aqui, tem a Juliana ali na UBS, ela é assistente social” e eu expliquei, o menino tem um temperamento muito forte, então quando ele se contradiz com a avó ou qualquer coisa, ele pega e se arranha, ele chega todo marcado. Então fazemos esse encaminhamento para a Juliana, e aí eu me comprometo de ir lá na Juliana, e ela vai, aí ela trouxe uma resposta para mim, ela mandou na própria ficha de encaminhamento “Nicolau, a partir de tal data o Cauê vai participar do grupo de adolescentes, com psicólogo e tal, tal”.

K - É o caminho das pedras.

N - E é isso que estávamos falando: que aquele mesmo Cauê que está ali, é o que passa na UBS, é o que passa no CCA e é o que passa na escola. Então como é que nós enquanto região, a gente pode resolver? A gente até tirou agora uma solução com a Alessandra que nós iremos fazer uma reunião por mês com a rede - vamos sentar e vamos conversar todo mundo: a UBS, o CCA, a Escola e discutir esses casos. Exemplo: o Pedro não está indo na escola porque ele foi espancado porque ele roubou a biqueira lá, cinco mil reais na biqueira, foi lá no centro e comprou um monte de tênis réplica para vender, aí sabe o que os caras da biqueira fizeram com ele? Colocaram ele dentro de um quartinho - ele e os irmãos - um irmão tem 13, o outro tem 12 e mais o sobrinho do gerente da biqueira e apanharam. A mãe me mandou mensagem chorando e eu fui lá conversar com a mãe, fui no hospital, no hospital você não vai poder falar que a criança apanhou do gerente da biqueira, você vai ter que falar que o menino brigou numa rua, mas só que o menino já vinha apresentando indícios do roubo de mercado. São coisas que as vezes você precisa estar preparado para lidar, porque senão você surta junto com eles.

M - E ter possibilidades de encaminhamentos diante dessa esquizofrenia total que é o sistema público.

N - Sim e a gente sabe que não vai salvar o mundo. Aquela menina que está com indícios de prostituição, infelizmente tem coisas que a gente vai até um ponto, porque a gente quer agir com o coração, sabe, Marília? Outro exemplo: a mãe do Arthur é uma mulher que fez um gato e vimos isso numa visita que a gente fez na casa dela - ela está com um gato da casa da irmã que puxa um cano para a casa dela que é para eles tomarem banho, a luz também é de gato. Já tiraram o relógio dela e você faz todo o encaminhamento, vai para o CRAS, a gente faz aquela cesta básica e você vai olhar e você tem mais vinte lá na mesma situação.

S - Acho que nosso trabalho é muito importante e eu costumo dizer que a gente tapa buraco, mas a gente conceitua, porque eu sei que nós estamos atuando com a toxina da sociedade, é com o que a gente trabalha, é a toxina que a sociedade produz que está nessas crianças, até em nós também porque a gente também está misturado e por isso a gente vai brigar e se fortalece. Nessa semana a gente teve prova disso, porque a gente não está pedindo esmola, porque a criminalização das ONGs está aí, está tudo dentro disso. É um pacote que eles vão afinando, afinando para ser igual era antes - quem não lembra? Você deve ter conhecido muito isso, não é? As damas das caridades, vocês lembram das senhoras das caridades, as senhoras evangélicas. Também porque para acabar com isso eu lembro que a gente teve quer ser política, tem hora que você tem que ser política, você não pode ir chutando o pé na porta, mas você tem que arrumar um jeito de entrar. A FUNSAI que é a igreja que comanda tudo ali, mas é para os pobres, então tudo que tem aquelas casas, aquelas coisas. Então a gente foi desmontando aquilo aqui na região, falando que abrigo não é daquele jeito, tem que ter o aditamento do Estatuto da Criança e do Adolescente, porque eles pegavam as crianças pobrezinhas daqui, e colocavam lá e devolviam no final de semana, mas não era isso que a mãe precisava. Isso tudo é um trabalho que você tem

1.3. Artic em rede interesetorial no território

1.2.; 2.1. Trab social insuficiente, mas fortalecido

1.2.; 2.2. Direito e não caridade

que entender o todo, entender essa situação em que a gente está, entender a nossa expectativa que é a de formar o cidadão, dessa parceria do garoto cidadão, porque isso vai dar um looping para a gente poder ter fôlego e continuar na luta com a Política Pública, porque a gente está vendo que tem muita gente desempregada, tem gente perdendo o benefício, a escola não dá conta e as crianças estão fugindo da escola, elas não estão indo. O meu espanto foi saber que tem muita criança ainda fora da escola.

E – M...e você?

M - Eu acho que eles já falaram tanta coisa. Eu estou aqui há dez anos também, então quando eu cheguei (é que algumas tem quarenta anos de história) já estava muito, tudo muito começado. Já tinha uma estória muito consistente e a Unas já tinha muito respeito, pelo jeito de fazer essa militância tão intensa, desse grupo que é tão diverso e enfim, tem muita história, então quando eu cheguei já tinha muito respeito, tanto dos movimentos quanto do poder público. Isso eu já percebi logo de cara, porque eu era uma funcionária pública concursada, o que não quer dizer nada, agora eu ser da Unas quer dizer muita coisa. Então eu percebi logo ali que essa luta ela tem muito mais a ver com a militância, com o Movimento, com a história dessa organização do que exatamente uma questão burocrática ou técnica, mas que também faz parte da luta, a gente também precisa ter estratégias para poder construir, participar da construção dessas Políticas Públicas. Quando eu cheguei, há dez anos, a UNAS tinha umas 500 pessoas trabalhando diretamente, hoje ela tem quase mil, então ela teve um crescimento muito grande e isso traz um monte de desafio também, tanto do ponto de vista da formação. Então como é que todo esse povo que está chegando vai compreender essa história, a missão que essa entidade construiu para si mesma? Enfim eu acho que muito do meu trabalho e do que eu venho participando é nesse sentido, de como é que a gente compreende essa rede, essa articulação, esse Movimento que tem 40 anos e deixa ele vivo, mantém ele vivo, prosperando e crescendo, então acho que no CEU, o espaço que eu faço a gestão, ele já é um exemplo, o fruto do sucesso da Unas neste sentido, porque ele é um espaço público municipal que tem uma gestão totalmente indicada pela Unas e isso não tem nenhuma lei, nenhum Decreto, nenhuma Portaria que garanta esse modo de operar do poder público, mas é pura e simplesmente o respeito que cada prefeito tem com a Unas, porque entra prefeito e sai prefeito e eles falam: “Não, não vamos mexer com esse povo aí porque eles são articulados, são fortes”. E acho que são fortes tanto do ponto de vista da história e da qualidade dos serviços, porque todo convênio que a Unas firma tem muito essa preocupação, porque a gente se debruça tanto sobre formação e muita reunião e formação - porque a qualidade do serviço é um ponto importante nessa política também.

1.2; 1.3. Lutas Unas= militância/Movimento-estrat p/ Pol Publ; cresc - Unas

2.2. Reconhecimento externo força e trab Unas

A gente não pode errar assim no sentido de prestar um serviço ruim e acho que a Solange trouxe isso muito na fala dela de que essa luta por Política Pública, não é só do acesso a Política, é também de transformar a própria política, então você tem ali um modelo que é assistencialista, você, com a qualidade do seu trabalho no dia a dia e, ao longo do tempo, você vai provando para os governos, para o Estado que existe uma outra maneira de fazer e que o povo sabe, o povo sabe mais do que quem está lá parado no gabinete, o povo sabe porque vive aquilo na pele e então o povo que tem que dizer como é que tem que funcionar a coisa. Eu acho que essa luta por Política Pública ela tem a ver com tudo isso com o mérito que se alcança, mérito nesse sentido de qualidade do trabalho, do quanto a gente consegue mostrar isso para a sociedade, a visibilidade do que a gente faz. Às vezes é uma dor muito grande quando a gente percebe que a própria comunidade não compreende, a gente fala muito sobre isso nas nossas rodas, de como que a gente faz para o povo entender qual que é o nosso trabalho, que a gente não é o poder público, que as pessoas misturam e ainda mais agora num contexto em que a gente está carente de tudo, então eles já acham que asfaltar a rua é obrigação da Unas, entendeu? Faltou a merenda na escola, a culpa é da Unas - enfim, essa mistura também entre prestar um serviço com convênio, via convênio, ter uma parceria ali com o poder público e fazer militância, porque ser movimento social é uma coisa muito complexa, que confunde muito a população, mas ao mesmo tempo o fato

2.2.;2.3. Estrat. Mudança modelo Pol Publ;saberes pop.

1.3.;2.1;2.2. Confusão população: Unas e poder públ; solução:Pol. Rotton Un

de você estar ali dentro, você começa a perceber o poder e a potência que isso tem. Hoje eu não consigo enxergar uma outra maneira que não seja assim, que não seja debaixo para cima, porque quando a Política vem de cima para baixo, na hora a gente já percebe e a gente já vê que aquilo não vai dar certo, porque realmente não existe a experiência que eu acho que é a marca da Unas - a experiência de viver o problema, de estar dentro do problema, de trazer isso que a Katia fala e que é muito importante: esse perfil do trabalhador da Unas, não é de trazer um especialista de fora para ensinar para a favela como é que a favela vai se desenvolver, não, somos nós aqui que vamos juntos, aprender juntos e fazer esse desenvolvimento juntos, que é isso também que a Solange fala, do empoderamento e isso começa lá no atendimento também porque é um modo contínuo, quer dizer, você vai formando também novas lideranças ao longo desse percurso que vão lutar por Políticas Públicas porque a luta é permanente, e ainda falta muita coisa, tem muitos buracos. Então essa discussão de Política Pública é muito interessante porque ela envolve paixões, ela envolve história de vida, ela envolve memória, ela envolve mecanismos de pressão popular, de como a gente se organiza. E não é uma coisa que dá para você criar uma maneira linear e dizer: “Vamos falar sobre Política Pública e vai ser assim” - não, porque passa por afetos, passa pela maneira como a gente se relaciona, os enfrentamentos que a gente tem internamente, externamente. Outra coisa que eu acho importante: a Unas, pelo tamanho que é hoje, a prestação de serviço que ela faz, governo nenhum dá conta de fazer. Historicamente os governos acabam ficando um pouco nesse papel de ter que respeitar a Unas,

2.2. Ator: João Miranda; rel de reciprocidade com poder publ.

Porque quando o João Miranda fala dessa história que a Solange contou da época que foi fazer a transição da Assistência Social para a Educação nas creches – a Unas decidiu que não ia demitir ninguém e enfrentou a Prefeitura dizendo que se obrigasse a fazer isso, a Unas iria fechar todas as creches, quer dizer, se fecha todas as creches ia deixar o Prefeito em apuros, entendeu, como assim? Então esse poder também vem um pouco daí e aí acho que, ao longo dos anos, a gente foi aprendendo a negociar e a gente sabe também da importância que a gente tem, enfim, na prestação e na condução dos serviços da própria cidade.

2.3. Estratégia de part qualificada nos

S – E é uma aprendizagem cotidiana.

M - Aprendizagem também de participação nos Conselhos que a Solange falou com essa disputa que acontece na cidade desses órgãos todos, desses Colegiados todos, desses Conselhos todos, porque se leva o debate e a Unas tem muita experiência, se você pega uma associação, um organismo ali, uma ONG que, ou tem outros princípios, de mercado, totalmente descolados, que é o que mais tem por aí e numa condição de enfrentamento, numa roda de debate junto com a Unas, necessariamente o nível do debate dispara lá em cima porque não tem como não puxar, então eu penso que, até de um jeito atravessado, até quando a gente perde, o papel da Unas é importante. É porque se traz o debate para esse lugar...

2.3. Part. Qualificada Unas nas ações intersetoriais locais

S - A gente viu essa semana fizemos a escola feminista, tem a Leonor, aquela história que eu te contei lá e tal, que se concretizou e a gente colocou isso no Facebook – e tivemos bastante inscrição e chegaram umas moças bonitas, diferentes e eu achei que eram de fora, e algumas delas eram daqui de dentro, e elas disseram: “ eu não sabia que tinha tudo isso, eu não sabia”. E eu pensei, elas são novas aqui. Teve uma que lembrou de mim e elas estudam, mas aquilo foi bom para sentir a essência de tudo isso, então elas foram fazendo, foram se informando. A outra coisa foi um projeto que a gente tem excelência em prevenção de DST/AIDS porque nós somos os pioneiros nesse trabalho de prevenção da Saúde - então a gente vai lendo, se informando e sabe que precisa de mais. Outra situação foi essa semana, que nós fomos aqui no centro e tem o Conselho da Mulher, teve a eleição e nos colocaram na Vila Mariana, tudo bem, a gente falou: “Não vamos criar caso, não tem problema e a gente vai lá e tal” - e nós como sempre, as meninas maravilhosas, nós estouramos com trezentas pessoas, de mulheres que foram, mas até aí tudo bem e quando

a gente chegou eles iam anular Vila Mariana e nós íamos ficar de fora e foi muito legal porque nós combinamos, ia chegando uma, chegando outra, chegando outra, aí eles ficaram meio assim: “Nossa quanta mulher” e no final foi a gente que deu as cartas.

M - Dá o tom.

R - Eu só queria complementar o que ela estava falando: tudo o que o Nicolau falou, a Katia, a Solange e a Marília agora, acho que isso mostra a importância que a Unas tem nas Políticas Públicas, porque essa criança que você falou que está na escola, está nos equipamentos públicos, elas não tem, não se sente a vontade de falar, como elas se sentem à vontade de falar no CCA, por exemplo. A mãe não se sente acolhida como ela se sente numa creche da Unas, o tratamento é diferenciado. A gente foi fazer um trabalho lá no CCA da Índia e estava eu e a Regina Barros e a gente fez umas atividades com as crianças e estava falando da Educação, da importância da Educação e uma criança falou assim, “Eu não me sinto seguro na minha casa, eu não me sinto seguro na escola, único lugar que eu me sinto seguro e à vontade é aqui porque aqui eu posso ser eu mesmo, sem julgamento” - até as outras crianças pararam para escutar e foi muito forte, espontânea e verdadeira a fala dessa criança, e ao mesmo tempo que estava com essa fala, tinha uma fala de socorro de eu não tenho outro lugar, o único lugar que eu posso ter voz e tenho a escuta é aqui nesse espaço. E sabemos que isso é muito pouco para uma criança, muito pouco para um adolescente, muito pouco para alguém que está querendo se desenvolver, crescer na vida, ter oportunidades e a gente vê aí o CCA onde tudo é jogado nas costas desses educadores e eles ficam com essa responsabilidade e as vezes ficam com essa dor na consciência de achar que tem coisas que a gente não tem governança para auxiliar, mas isso é interessante de ver como eles tratam, sabe, quem está ali sabe como as crianças observam.

1.2.;2.1.;2.4.

Possibilidades:
cuidados e
confiança nos
CCA

2.1.; 2.3._
estratégia de
escuta ativa de
cças adolesc.

M - Só para complementar para marcar bem isso - as creches da Unas, o Reginaldo fala do atendimento que tem nos CCAs, nas creches, que é diferenciado, de fato é porque tem algumas inovações das práticas pedagógicas que você não encontra nem na rede direta e isso é fruto de formação e parcerias que a Unas foi buscar no poder público. Foi buscar para qualificar o trabalho das educadoras, então o fato de passar da Assistência Social para a Educação e o fato das pessoas terem ido fazer Pedagogia como formação inicial, não garante qualidade do trabalho, não garante de jeito nenhum, o que garante a qualidade de trabalho é a inovação no campo pedagógico são essas lutas permanentes da entidade de qualificar o trabalho, então quando a Unas, por exemplo, foi atrás, da Abring que fez o convênio...

1.2.;2.1.; 2.4.
Qualidade trab
creches e CCA:
formação e
parcerias

S - Do Avisa Lá.

M - Do Avisa Lá, desculpa. O Avisa Lá foi fazer uma formação para as creches, até hoje é uma referência para quem está lá dentro das creches, diretores, coordenadores e educadoras. Ainda hoje se fala muito disso porque foi uma discussão de práticas pedagógicas ali que mudou tudo, então, sobre a autonomia da criança, do atendimento, do acolhimento que é feito com as famílias, parece que é uma discussão menor, mas isso faz toda a diferença quando a gente discute Política Pública, por exemplo, nas creches das Unas hoje as crianças se servem, fazem seu próprio prato, escolhem o que vão comer, comem no prato de vidro com garfo e faca e se você entrar numa EMEF que a criança é muito mais velha, então ela já estaria mais preparada, digamos assim, para ter mais autonomia, ela come naquela cumbuquinha de plástico desgracenta, com aquela colherzinha fedida de plástico também, num prato feito que alguém fez para ela, então esse tipo de atendimento, a gente já faz há anos.

1,2.; 2.1; 2.3.
Estratégia:
prat.
Ped./autonomia
da criança

E – Não é um tratamento de massa.

M - É, então, mas isso não é fruto de uma Política Pública governamental ou uma preocupação que o Estado tenha, não, é fruto de uma preocupação que a própria organização, que a própria UNAS tem, porquê? Porque tem a ver com isso, de ser uma

referência como atendimento até para a gente poder fazer a luta por direitos e ter mais força na hora de fazer essa luta, pois aí ninguém vai acusar a gente de fazer um mal atendimento, na hora de fazer essa luta, esse embate político, isso acho que é uma questão que já está dentro do corpo da gente.

E - Você tocou nas pessoas que é a segunda pergunta: quem seriam essas pessoas importantes que vocês conseguem identificar nesses 40 anos que, trazem essa marca, que está sendo construída, de geração a geração – de quem era criança e depois passa a ser educador, por exemplo. Quem vocês conseguem identificar nessa história de 40 anos e que são importantes nesse processo da Unas?

N - Nos meus dez de Unas, é porque eu acho que o trabalho de uma geração, por exemplo, quando eu entrei eu passei acho que por quatro projetos da Unas, na época da Denise, eu entrei como educador e não tinha prática de educador, porque eu estava cursando Educação Física, mas dentro de sala eu não sabia ainda como, e ela tinha uma coisa que era muito, aí você entra com gás porque também é o primeiro emprego, você quer ir para os atos, quer ir para os lugares, mas tinha uma coisa específica da Denise, que ela me cutucava. Por exemplo: numa roda de conversa, vou pegar um texto, ela falava: “Mas esse texto, lê de novo, o que você pode ir além desse texto?” E eu voltava para a sala e pensava que ela não devia estar gostando do meu planejamento, o que me despertou pedagogicamente. Tive a Kelly como uma pessoa como referência também naquela época, quando eu fui para o Georgina, foi uma pessoa que acho que me deu um *up* pedagogicamente, no sentido de concepção socioeducativa mesmo, de vínculo, de política, na profissão, de liderança, eu acho que ela foi uma das pessoas que me orientou muito.

S – E foram também as próprias gestoras.

N - Isso, que eu passei porque elas também foram ensinadas pela época da Solange, pela época da Marília, do Reginaldo, pela época da Cleide porque são pessoas que já estavam na gestão, mas que passaram pelo mesmo processo que eu passei, então foi uma bagagem de ir passando. No caso do CCA, ele tem uma função além da escola, que é essa função de busca, de comunidade, como foi no caso de uma situação com o Suplicy e aquela ideia foi uma ideia de jerico, de levar dois adolescentes para fazer o convite para ele participar da Semana dos Direitos Humanos porque ele tinha uma bagagem na pasta e levamos dois adolescentes da Comissão na Câmara Municipal ele tinha agendado para receber a gente, as crianças entraram e sentou o Suplicy aqui e as duas crianças ali e veio ele com o livrinho ...

E – Sobre a renda mínima?

N - Isso, com o livrinho da renda mínima - ele abaixou a cabeça e perguntou para uma criança: “Você é quem?” – ela respondeu: “Jamilé, e o seu nome?” Porque ele também já é um senhor de idade e as crianças falando na linguagem deles. Era a época da farinata, elas falando que tinha alimentação, que tinha não sei o que e no final eles elaboraram uma carta e entregaram para o Suplicy participar da nossa Semana dos Direitos Humanos e ficamos pensando – que com a agenda que ele tem, será que ele viria e foi uma grande surpresa para a gente porque quando a gente recebeu a notícia da assessoria que ele ia participar da nossa Semana de Direitos Humanos, a gente tinha toda uma programação, e ele veio, ele cantou, ele conversou e até eu me surpreendi com as crianças porque elas prestaram atenção e ele contando a história de Martin Luther King, então esse horizonte foi introduzido na gente - de não ficar entre quatro paredes, não ter um limite, você pode ir além.

S – Quando cheguei aqui eu tinha 24 anos, eu vim de uma militância da Zona Sul, eu estava num Movimento de Meninas de Rua, eu sou do lado do Santos Dias, da Ana Dias e eu vim para cá por causa de um curso que a FAU e a ONU fizeram - de formação de técnico em desenvolvimento socioeconômico, tinha bolsa e iam pessoas de vários lugares. No final a

gente conheceu gente de todas as cidades porque na década de 1980 se juntavam todos os Movimentos e eles eram muito fortes para combater a ditadura, combater toda aquela repressão que tinha, e depois os partidos políticos, inclusive o PT cooptaram a liderança. Eu tenho muito respeito, aprendi muito com a Genésia, com a Cida (a mãe da Kátia), a Neguinha, a Cleide e a Paulinha, com aquele que não está mais com a gente, o Miguel, o João Miranda, o Geraldo. A gente era uma família o sentido de que a gente não tinha tempo ruim, não tinha hora. A gente tinha uma coisa legal e como é até hoje, que a gente é uma grande família né, que hoje já tem os filhos, os netos e tal, mas até hoje, e minha família não é daqui, eu só tenho um filho meu, mas eu tenho vários filhos, eu vivi, eu vivo isso, então não sinto falta de estar em outro lugar a não ser aqui, mas minhas referências. O Bráz – eu já estava aqui quando o Bráz chegou. Eu estou falando de pessoas que vem com o coração, que vem, que dão a sua vida para tudo isso. E hoje essa grandiosidade que é, com tudo, a gente não deixa perder a essência porque a essência está na gente, está na Katia, está nesse menino, no Nicolau, no Reginaldo e nos outros jovens que estão aí, na Carol, na Bárbara, na Rafaela que são pessoas que vêm com o mesmo afinco e são de uma geração diferente, de a gente dizer nós estamos aqui, seu irmão, sua irmã, é uma irmã só, sua irmã, e eu estou falando isso porque é uma coisa que brota, porque tem que cuidar do broto para depois colher flor e fruto, então quando a gente fala da Leonarda, da poesia, das coisas poéticas que a gente faz, a gente fala que ela virou semente e cresceu, é uma menina, uma coisa que vira semente, floresce. A Luíza Erundina também foi uma pessoa de grande, o Lula, que não se pode esquecer que o Lula vinha aqui até antes, eu lembro de a gente ir para o Mackenzie e eu ia com os meninos, juntei um monte de menino e fui para o Mackenzie e encontramos o Suplicy e eu lembro que ele pulou. No Mackenzie tem um lugar que era mais alto e a gente ficou embaixo, ele, o segurança não deixou a gente chegar lá e ele pulou lá de cima para vir no nosso meio e falar com a gente, e o Lula também desceu, Lula não deu conta de pular, mas ele deu um jeito de descer. E ali a gente começa uma história muito bacana. A gente pisava em barro como a Kátia disse antes e a gente foi construindo e melhorando, melhorando. Então muita gente passou por aqui, muitas assistentes sociais, muitas pessoas passaram, muitas pessoas ficaram, por exemplo, a Marília que vem com essa beleza toda dela, essa paciência que ela tem, que ela teve o tempo de estar estudando, de ser uma funcionária pública, de passar por milhões e ela conhece cada um, ela vivencia e ela tem isso de ouvir falar e essa coisa é bem bacana. Então ela faz parte disso tudo - pessoas que vem e fazem parte de Heliópolis como a Regina Barros, fazem parte de tudo isso - e isso é muito importante para nós porque o que essas pessoas entendem - de falar de psicanálise que nem a gente estava falando, a importância que tem de a gente ir para outros lugares. Você imagina aqui dentro são onze núcleos, se a gente for pensar - quantos CCAs temos aqui?

K – São sete.

S - Sete CCAs aqui dentro, mais os quatro fora que são da região, mas a gente se comunga, então a gente tem reunião, formação e se preocupa com isso, se preocupa com aquilo.

M - É uma rede.

S - E é uma rede e aí isso que é o mais bacana, o mais legal e é isso que a gente precisa se perceber é que as vezes a gente não se percebe, então essa história a gente tem que falar toda hora. A gente consegue trazer Política Pública para complementar isso porque a gente viu que tinha criança abusada e a gente trouxe o Curumim, a gente viu que tinha muitos casos precisando, nós trouxemos o NPJ, nós trouxemos a mulher que foi uma luta, o Centro Dia do Idoso. Essas coisas que têm aqui não ofereceram para nós, nós fomos buscar, nós promovemos debate, nós promovemos Políticas, nós promovemos Audiências Públicas, a gente foi para Audiências Públicas, então essa história nossa Do Bairro Educador, tem o Suplicy também que ele faz parte de uma história longa. Eu acho que é isso que vem, é a nossa casa, a gente tem muito forte essa questão que é a nossa casa, nós não queremos sair. Bairro Educador, um lugar de transformação, que nasça flores, que as crianças não sejam

intoxicadas com a toxina da sociedade, que é isso que a gente lida no dia a dia, às vezes até tirar revólver de criança e ele dá e não é para todo mundo fazer isso, mas eu conhecia a criança - eu tenho a essência de quem é ele, de olhar no olho dele e ele me conhecer pelo olho e me dar, então como ele, como ela, como muitos de nós trazem e os psicanalistas ficam doidinhos com nós, mas a gente cria nossos métodos. Isso me dá o maior orgulho quando eu vejo as meninas, quando eu vejo a juventude que está aí falando, esses meninos, essas meninas, tem uma menina que me abraça que foi da creche, que foi da gente, que se formou, tão lindas, bonitinhas, maravilhosas, cuidando das crianças.

N – E você começa a ver né, porque eu tinha dezoito anos, hoje você vai lá, estão todos empregados...

S - E aí a gente vê, as meninas que a gente ia buscar fora antigamente e hoje aqui, hoje o pessoal de fora ainda vem trabalhar aqui e as meninas têm o orgulho de estar na creche, de estar no CCA, de estar sendo educadora aqui e ali, então é uma coisa bacana.

E – Vocês falaram muito dos pontos fortes da Unas - e os pontos fracos?

M - Deixa só eu complementar sobre as pessoas que você perguntou. Para mim, a minha principal referência foi a Arlete, foi quem me trouxe. Eu acho que a Arlete ela trouxe uma coisa importante que é a história do Bairro Educador. O Reginaldo falou disso, a Solange falou bastante disso também, mas eu lembro muito de quando eu cheguei aqui, uma das primeiras pessoas que eu conheci aqui foi a Genésia e nos meus primeiros anos aqui eu tinha uma relação diária com a Genésia e depois ela acabou tendo infarto e hoje ela não está todo dia aqui com a gente. Naquela época ela ainda estava e a Genésia é muito forte e eu lembro que uma das primeiras coisas que ela falou para mim, numa discussão eu, ela, Arlete, sobre formação e eu disse: “a gente precisa ver se pode fazer – e ela falou: “Marília, você está em Heliópolis, aqui a gente não pergunta, a gente ocupa”. Aquilo me marcou tanto que até hoje quando eu fico meio insegura, com alguma postura mais incisiva que eu tenho que tomar, eu lembro da Genésia falando: “aqui a gente ocupa”. Então tem a história desse DNA do Bairro Educador que é, mesmo naquela época das ocupações ainda essa história que eu já ouvi várias pessoas contando que, por exemplo, aquele terreno ali onde fica a Emei Gonzaguinha, ninguém podia ocupar, porque as próprias pessoas diziam que seria uma escola. Eu estou lembrando disso para falar da Arlete porque eu acho que esse DNA sempre existiu, o Bráz trouxe uma prática, uma coisa muito importante que é de colocar a escola na jogada, que a gente já falou várias vezes aqui. Sabemos que a escola não dá conta, mas a escola jamais pode ser uma oposição para esse processo de desenvolvimento e acho que o Bráz fez isso, de trabalhar com a ideia de que a escola é fundamental para o desenvolvimento da comunidade, embora ela tenha mil dificuldades de fazer isso, zilhões de dificuldades.

Então acho que a Arlete trouxe, até pelo temperamento que ela tinha, porque sempre foi uma mulher muito amorosa, ela conseguia fazer isso de um jeito muito bonito, que era de integrar todo mundo. Não existia oposição perto da Arlete, mesmo o inimigo respeitava porque ela tinha esse jeito de mediar todas as crises. Então para mim ela sempre foi minha primeira referência, foi quem me trouxe para cá, mas ela está muito presente ainda para mim, na minha memória diária mesmo, como fazer a coisa dar certo e eu fico tentando puxar ela comigo, lembrar da experiência que a gente teve junto, então tenho essa força que eu acho que vem disso, da combatividade da Genésia, essa mulher com uma energia mais yang, vamos dizer assim e tinha a doçura da Arlete. Esse equilíbrio das duas mulheres faz muito sentido e tem toda a base da mudança e tem muita gente, eu acho difícil citar, mas tem toda uma galera que a gente se vê praticamente todo dia, eu vejo mais a Solange do que vejo a minha mãe, então quando eu estou no sufoco eu já sei para quem ligar - então essa base de militância que tem liderança, são lideranças, no local onde elas atuam, são referências e são muitas pessoas, muitas pessoas.

E – E os pontos fracos?

2.2. Atrizes: Arlete; Genésia
Estratégia: ocupação

2.3. - Educação= valor; 3.1.; 3.2 – Origem Bairro Educ:

2.2. Atrizes: Arlete e Genésia: força, determinação, capacidade de integração, acolhimento

S – Nossa!... tem tantos.

M - Nós mesmos, nosso cansaço diante desse capitalismo selvagem que escraviza nosso corpo, nossa mente. Hoje, quando se conversa, observo que as pessoas falam sempre de um cansaço.

E - Parece que é tudo em dobro.

S - É respirar isso, por exemplo, a Genésia é uma paraibana, uma mulher de uma força, de uma inteligência, que ela freou, o corpo dela freou, a saúde dela freou e é mais ou menos o que está acontecendo comigo, porque eu fico com minha pressão muito alta, mas eu não perco o pique, o meu jeito de levantar é o mesmo jeito que eu levantava, mas eu sinto esse cansaço e quando eu falo de cansaço é físico, porque eu não aguento mais andar do jeito que eu andava, era muito rápido, a dinâmica com as crianças de amá-los, que eu amo muito, mas acho, como eu já falei, nós vamos arrumando e ajeitando as coisas para a gente não sofrer mais, evitar o sofrimento do outro, mas a gente sofre, a gente somatiza no corpo. Hoje a maioria de nós é doente, a gente não tem tratamento de psicanálise de mil reais, mas a gente serve de estudo, porque a gente está dando ideia para eles, mas tudo bem, não tem problema não.

2.4. Limites:
adoecimento
gestores e
educadores

M - É que é tanto da gente exigir do nosso próprio corpo e também das nossas relações porque as vezes a gente se reúne e fala muito dos problemas e as vezes tem uma dificuldade de olhar de fora o tanto que nós fazemos. Isso que a gente está fazendo aqui hoje, ou quando a gente vai fazer uma visita, ou quando a gente vai trabalhar em algum lugar, ou quando alguém fala para gente.

S - Mas a gente se cobra muito, o nosso trabalho nunca está bom, nós somos ruins porque a gente não dá conta, a gente nunca dá conta de manter uma frequência de 100%, a gente não dá conta de atender todos, a gente não dá conta de tirar as crianças todas das drogas, a gente não dá conta das mães que estão depressivas, ou que estão enlouquecendo, a gente não dá conta, a gente não dá conta de tirar o menino do tráfico, entendeu? Então é esse não dar conta e essa cobrança que a gente tem e a gente só consegue ver isso quando a gente está falando, por exemplo, eu, a Marília, quem está aqui entende porque a gente tem que parar tanto, porque tem que estudar tanto, porque é que a gente tem que ler tanto, porque que a gente tem que participar de tantos movimentos. Talvez se a gente comesse a dividir isso não ficaria pesado para ninguém.

2.4. Limites
do trab social
em contexto de
desigualdade

N - Mas não acho que seja uma escolha, acho que você acaba sendo escolhido, então se você pegar minha história lá atrás eu não pensava em ser uma liderança, em virar coordenador, criar um projeto e ser diretor da Unas. Não tem um planejamento meu, uma ambição.

M - Um plano de carreira...

N - É, e tal, porque as vezes a direção para algumas pessoas, estar na direção da Unas é status...

M – Isso para quem não está.

N - É, só para quem não está porque eles acham que quem está na direção da Unas é rico, que está na diretoria da Unas tem acesso direto com o poder público e então pode fazer o que quiser. Então isso confunde muito, confunde e a única coisa que eles pensam é confundir a Unas com o poder público e achar que a gente tem que resolver todos os problemas. E a gente sempre fala: “eu não vou resolver o seu problema, eu vou trabalhar junto com você para resolver um problema nosso” - então tem muito isso, e acho que um desafio que a gente tem é que como foi crescendo, foi tendo vitórias, acho que a maneira e a forma que a Unas conquistou isso ao longo dos anos, já não funciona mais. E a gente ainda não conseguiu uma fórmula de usar essa participação, essa articulação de uma maneira que atrai hoje, por exemplo, os jovens, que atrai a comunidade hoje como

antigamente, porque antigamente era uma maneira, antigamente era uma forma de fazer essa articulação e hoje, essa forma não funciona.

R - Mas você percebe que naquela época a função do CCA, naquela época havia uma necessidade muito grande de ter aquilo ali, as crianças precisavam ir de qualquer jeito, para estar naquele local, hoje através dessas Políticas Públicas que foram avançando, se você for ver bem quando a gente fala em Bairro Educador, Heliópolis é bem mais avançado do que qualquer comunidade daqui de São Paulo e não adianta a gente discutir isso, sabe, Marília. Temos o teatro na terça-feira para criança e adolescente de lá, a criança já vem de lá para cá porque é oferta de coisa que não tem em outro lugar e que quando a Solange fala que vai trazer oficinas novas, é para trazer esse gás de novo porque a gente está numa era que acho que é isso mesmo, tem que repensar tudo,, porque hoje o adolescente vai estar no local onde ele gosta e fazer coisas que ele gosta.

2.1.; Trab
Heliop em
relação aos
demais

M - Eu acho que dá para discutir isso de vários pontos de partida, tem uma coisa que é o atendimento que a gente faz e como a gente faz isso estar vivo ainda hoje porque o mundo vai mudando e a gente tem que ir mudando junto com ele, e que é como que a gente atualiza a leitura da realidade. Acho que isso é uma coisa que a gente tem procurado fazer e com muita dificuldade e esse é um desafio grande, que eu acho que é um pouco isso que o Nicolau também traz, eu acho que é uma coisa que é da gente como militante, que é uma outra abertura, porque tem uma cultura. Quando eu cheguei aqui já tinha trinta anos de história, então eu estou me constituindo dentro dessa história ainda, mas eu cheguei e já existia uma cultura de luta ali. Às vezes eu saio muito machucada as vezes, porque é um choque da minha cultura, desse jeito de falar gritando, de acusar o outro, porque é uma militância que é uma militância de porta de fábrica ou é uma militância não só, acho que de partido e isso me causa estranheza. Eu acho que é uma militância de rua e eu não tinha essa experiência, por exemplo, quando a Solange traz, a gente ia lá e ocupava a Câmara Municipal, a gente ia, não, a gente sabe de confronto com polícia, com os grileiros. Então essa violência, essa militância que se constituiu nesse ambiente de tanta violência e de enfrentamento direto ali, de sair no braço mesmo, o Bráz ele tem uma história aqui dentro do CEU de quando ele era diretor e ele ficou vinte anos como diretor aqui, que se o moleque fumasse maconha dentro da quadra ele pegava no braço, ele era carateca, ele sabe lutar caratê e eu não vou pegar no braço, não tem condições. Não vou sair esmurrando porque eu vou apanhar, eu não sei fazer isso, eu vou de outro jeito, então tem tudo isso também, quem a gente é, essas pessoas novas que vão entrando, que vão trazendo outras experiências de vida mesmo para esse grupo. A impressão que eu tenho é que tinha uma coisa meio homogênea, dos primeiros, das lideranças mais antigas e eu acho que essas lideranças da segunda geração, não é nem da terceira, da segunda geração, acho que eu, o Reginaldo que estamos aqui falando por elas eu acho que a gente não tem a mesma experiência que as lideranças mais antigas, a gente tem outras experiências, então esses conflitos que as vezes surgem na nossa linguagem, na nossa comunicação, na maneira como a gente se articula, se organiza, dói muito, levam para lugares.

R - Nós temos um papel fundamental porque fazer a transição da primeira geração para essa terceira porque a gente vivenciou, a gente pôde ver o que, pôde acompanhar essa vitória, essa luta que eles tiveram, essa outra geração que está chegando agora não teve isso.

M - Nem sabe que existiu.

R - Então nosso papel é mostrar o que a geração anterior fez, a nossa geração e a importância deles também de continuar esse processo.

2.3. Estrat –
intergeracional
(responsab.)

M - A primeira, é porque todo mundo tinha um objetivo só que era morar, sair do aluguel, aí foi caminhando, a gente continuou neste caminho. Os nossos inimigos são os partidos políticos, são os oportunistas que acham que ONG dá dinheiro e vem disputar com a gente, são os rachas daqueles que não achavam que não tinha que ser desse jeito, que tinha que

ter mais, que tinha que enganar o povo, que tem que cobrar. Então é isso que vai, claro que a geração que estuda, que consegue um bom cargo, que nem, um bom cargo hoje, uma ADI de creche, uma menina que fez Pedagogia hoje ela ganha quase três mil reais, não é um bom salário? Ela vai andar bem arrumada, vai comprar as coisinhas dela. Quem é coordenadora ganha quase cinco, ela vai poder comprar um carro para poder viver melhor e é isso.

K - A população não vê isso ...

S - Mas aí acham que é ladrão. Você melhora a cara, por exemplo, a Genésia lutou quantos anos, ela tem quantos filhos? Ela tem três meninos, que hoje são homens, que trabalham e que são meninos que estudaram e se ouve falar: “olha lá”.

K - Ela tem uma chácara em Ibiúna, só para entender o que a Solange está falando e aí o povo fala que o João Miranda e a Genésia têm fazendas de gado.

S - Se o boi deitar o rabo, fica de fora. É que a cunhada da Genésia cuidou de uma pessoa no hospital Heliópolis que tinha HIV e esse cara não tinha herdeiro e nem nada e ele deu um terreno para ela, para ela ser cuidadora dele, que ela dividiu com a Genésia. E deu um pedaço, então a Cleide comprou um terreninho e fez uma casa, e é tudo perto um do outro, a Genésia falou pra mim: “vamos lá, neguinha”, eu falei: “Deus me livre, que tem morcego, é um lugar onde a planta não vinga porque é pé de serra e então tem muita ferrugem” - sei lá, um negócio de desgraça, mas eu gosto de viver o que eu vivo aqui.

K - Não é muito longe, meu pai, eu tenho um mega de um pai gente, é um mega, quem conhece meu pai sabe que ele é um mega de um pai, meu pai deu uma casa para mim e outra para o meu irmão, e tadinho, foram muitas horas extras e o povo falava que a minha mãe roubava a Unas.

S - Então aí teve os rachas, você vê o partido não rachou, a Marta não foi para outro lugar? A Marta no ano que o Mandela ganhou o Prêmio Nobel da Paz, a gente aqui ainda pisava na merda e a gente parou de pisar no cocô, quando veio o PAC, nos governos Lula e Dilma que fizeram rede de esgoto. Então é muito fácil agora você estar aqui sentado. Na Unas nós temos cinquenta e um projetos, é programa e projeto, cinquenta e um. A gente acha que tem que aprender, que todo mundo tem que conhecer a gente. Antigamente a rádio era de corneta e todo mundo era obrigado a ouvir o que a gente estava falando, hoje não, hoje é nas ondas curtas e médias, sei lá, do rádio. Então a gente se cobra, olha a nossa doideira, o que é que a gente cobra de nós? A gente cobra uma população que é mais de um cento e oitenta mil habitantes, de jovens aqui de zero a vinte e um anos é 40%, então tem muito. No universo de CCA a gente atende mil e quinhentas crianças, mil e quinhentas crianças e adolescentes, fora as creches, tem mais. Estou falando e isso para você entender, nesse CEU aqui passa gato, cachorro, passa muita gente, a gente conseguiu ter três CEUs nessa região, então o que a gente tem hoje não é pouca coisa para a gente ficar nos autoflagelando, lógico que a gente precisa melhorar, claro que a gente precisa fazer todo esse debate, mas a gente precisa fazer esse debate também que a gente é bom, a gente não é a última Coca Cola do deserto, também não pode achar que é o máximo da ignorância, mas a gente está tentando construir e é isso que é bom, porque se você conviver com a gente vai falar “nossa, esse povo é doido”.

E – Vamos falar agora sobre o Bairro Educador?

N - Só uma coisa que eu falo para a população: se hoje o prefeito fechar o CCA, quem está do lado de vocês para defender vocês? Quem? Aí todo mundo fica em silêncio. Depois falam: Regina Barros, até ela ia defender a gente, Suplicy, Mercadante e foram citando nomes de pessoas de fora, mas, e aqui dentro, quem? Aí nós falamos: “os gestores com certeza, não só por defender o salário deles, os coordenadores pedagógicos também, os educadores também e a família, aí deu um pau quando falou que a família ia estar com a gente e teve gente que falou: “Não, a família já não”.

2.4. Função
trab social

S - Não vai ter todos, acho que quase não teve família aqui com a gente na última eleição.

N – Então é isso que eu estou falando, nós que estamos aqui nessa roda, nós temos essa noção, mas quando a gente chegou lá só falaram da diretoria, vai fechar porque não tem ninguém lutando pela gente. Só que essa pessoa que falou, ela não coordena o projeto, ela não sabe como é o dia a dia lá, o trabalho que é feito com a família, a visita domiciliar a gente faz aqui, os projetos fazem, não existe outro lugar, me fala outro lugar que tenha isso?

M - Não tem.

N - Vê se a escola faz isso? Não faz.

R - A Solange tem uma questão assim de nível de cidade no sentido que eu falo de conhecimento mesmo. É muita informação, as vezes eu acho que isso também é uma coisa que a gente precisa trabalhar, com a gente mesmo pois é muita informação que vem dali, vem daqui e aí todo mundo se desespera e fica doido, não é possível: “Ah vai fechar o CCA de cá” - aí amanhã já tem outra notícia que o ...

S - O que eu falei para você? Fica quieto.

R - A Solange falou: “fica quieto” - não vou falar é nada, eu estou falando há um ano que não é assim que funciona. O CCA é uma Política Pública e para você fechar, vai desestruturar toda uma estrutura educacional, realmente, porque mil e quinhentas crianças fora de um local para estar, é complicado. Às vezes eu acho isso uma fragilidade, vamos ter notícias concretas com pessoas que estão na cidade, sabe, ouvir a pessoa, não ficar jogando nos grupos um monte de informação.

S - Porque a gente vai ouvir... ela sabe disso, como que é formada a cidade, então tem vários municípios, não é só Heliópolis, existem outras regiões, as pessoas colocam no grupo e então criou um grupo e joga lá naquele grupo que é das cidades, só que as pessoas trazem os problemas delas, não é o problema, eu falei para eles, isso é improbidade administrativa. Fechou isso aí porque esse carinha aí, essa pessoa da organização, essa organização em si ela não pensou do jeito que a gente pensou, a gente se estruturou esse tempo todo para a gente ter gente, tudo aqui é profissional, as pessoas têm responsabilidade para fazer as coisas, o que aconteceu? Ele não conseguiu, quando teve a procissão ???? nós quase endoidamos, mas a gente conseguiu fazer, paramos tudo, foi lá, foi fazer curso, não tem, é preto no branco, dinheiro é para ser gastado, prestação de contas, não, papel fala, entendeu? Então o que acontece? Foi improbidade, a pessoa estava devendo, ela não depositava o dinheiro que estava, tudo isso eu fui olhar, agora são cento e quatro serviços que ele vai fechar, cento e quatro de trinta e cinco organizações, claro que foi perseguição, claro que nós também temos que ficar, nós ficamos com nossa anteninha em pé, nós estamos dentro do espaço de debate na cidade, a gente presta atenção aqui, nós temos gente que fiscaliza o que a gente faz, nós mesmos que fiscalizamos, tem gente de fora fiscalizando. Na UNAS tem auditoria todo ano e porque é que a gente está criando Conselho Externo? Estamos criando Conselho Externo que é formado por pessoas externas, para poder monitorar o nosso trabalho, pois quanto mais transparência melhor, porque nós não vamos cair nisso. Tem um negócio chamado, é o SISC, não é?

M - A planilha SISC.

R - Não, tem um negócio lá, tem outro nome... acho que é o SISC mesmo, se não estiver certo de um, trava os programas todos e tal. É o SISC mesmo.

K - Imagino que isso vá sair nos outros grupos também que desde que eu entrei aqui, que eu comecei a entender essa história, eu sempre escuto que é a questão da comunicação, comunicação é um grande desafio, um grande problema, só que de uns tempos para cá eu tenho pensado, comunicação é um problema no mundo, é uma angustia no mundo assim. Então não é a UNAS que vai resolver, a gente é vítima dessa sociedade, da informação e da comunicação.

S - Se fosse um governo legal, justo, ele chegava para a organização e diria: “o que você precisa?” Eu venho te dar formação, o que nós fizemos, nós buscamos formação fora. Eu lembro que uma vez uma universidade, eu trouxe de fora, fui eu que trouxe isso até, o cara, olha só da Receita Federal, ele fez campanha comigo, eu fui a presidente que mais arrecadou dinheiro para o Fundo que eu fiz a campanha do “Leãozinho amigo”, né, e foi uma campanha que tivemos os delegados da Receita Federal andando comigo, em tudo que era lugar e ele ofereceu isso para todas as ONGs da Cidade de São Paulo, só algumas que acolheram, entendeu? Então é um jeito ruim de se fazer política que esse cara vai fazer, mas também está passando o pente, entendeu? É ruim? É, porque é papel, eles não tiveram, é que nem a gente, a gente fica esperto, que a gente não dorme com o olho do outro, que as vezes faz com jeitinho, jeitinho e depois na hora que vier uma auditoria você vai ver o jeitinho onde é que vai parar.

E – Então chegamos agora no Bairro Educador, como surge, quem participa ou participou... acho que a Solange já falou um pouco lá atrás, em que contexto que ele surge, em que medida ele facilita como estratégia de território?

N - Quer começar pelos antigos?

M – Bom, isso começa antes de eu vir para cá, então não participei das primeiras conversas sobre isso, mas eu já ouvi muitas histórias assim e já conhecia a Arlete naquele momento e então a gente conversava muito sobre isso, acho que esse termo Bairro Educador, ele vem com a Arlete, me corrijam se eu estiver errada, o termo, acho que já existia uma discussão da relação da escola e a comunidade, do trabalho em rede, os princípios, os princípios que hoje são os princípios do Bairro Educador – os cinco princípios, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a escola como centro de liderança e tudo passa pela Educação. Então esses princípios já eram uma realidade, e acho que quando a Arlete vem ela cunha o termo, e ela traz o termo de uma discussão que ela viveu enquanto gestora de CEU na época lá da Marta, no CEU Rosa da China, que é da discussão das Cidades Educadoras. Acho que ela traz também uma, algumas parcerias nesse momento importantes que deram muita formação aqui dentro, né, então o cidade escola aprendiz, por exemplo que tem esse trabalho no bairro escola, foi uma grande referência, então esses primeiros passos eles tiveram essa genética, vamos dizer assim, em termos de conceito, porque todo o resto a gente já falou, esse DNA do Bairro Educador que é a própria constituição da Unas ela nasce desse ideal, de desenvolvimento local, de luta por direitos. O que eu acho que de uns anos para cá tem avançado é ter essa dimensão dos princípios e tem um determinado momento, agora sou péssima para data, vocês vão lembrar disso melhor que eu, que a Unas muda a missão dela, porque eu lembro que quando eu cheguei aqui a missão da Unas era desenvolvimento, contribuir para o desenvolvimento integral de Heliópolis e não tinha o Bairro Educador. E num determinado momento a Unas incorpora na sua própria missão, a construção do Bairro Educador.

3.1. Origem
Bairro Educador

Então acho que aí a gente vai para um patamar assim de referência para fora de Heliópolis também, então hoje, eu falo isso toda vez que eu posso porque é uma coisa que a gente custa para reconhecer entre nós assim, mas não tem um dia que eu ou eu dou uma entrevista, ou recebo uma visita, ou eu vou falar em algum lugar, então de repente você se vê virando palestrante sem querer e acho que todos nós fizemos isso, a gente é convidado muito para participar da construção de outros Bairros Educadores dentro da Cidade e até mesmo em outros Estados e outros países até, então a gente criou uma marca que vem, que tem referências, não é que a gente inventou a roda não, existia essa discussão na Cidade, existia essa discussão no mundo, no contexto que era favorável para isso acontecer, acho que as lideranças aqui sacaram, compraram essa ideia, como uma narrativa importante para o amadurecimento da própria instituição e hoje a gente é uma referência, e é uma referência que exige muito da gente também, exige que a gente esteja disponível para influenciar em outros lugares, que a gente esteja disponível para receber as pessoas aqui, para abrir a porta de casa e mostrar a cozinha, a sala e tudo mais.

3.1. Memória
local; ênfase
na Educação
como valor;
Complexo
Helip – ref.

Fazer essa conexão com a academia que é uma coisa, que as vezes a gente faz quase todo dia, receber estagiário, receber universidade, fazer parte de pesquisa como a gente está fazendo agora, porque isso ajuda a gente também a se pensar, mas também coloca a gente num lugar dentro da história da educação, dentro da história do desenvolvimento das comunidades, num lugar importante. Esses dias eu fiquei pensando, antes do golpe de 1964, teve toda aquela efervescência do Paulo Freire, dos Centros Populares de Cultura, tinham as escolas vocacionais e então antes do golpe me deu um calafrio quando me veio esse pensamento: será que eu estou vivendo isso? Estamos ...é isso, a resposta a gente já tem, mas a gente faz parte desse momento de efervescência de um Brasil mais popular, um Brasil mais justo, acho que quando a Solange traz a referência do Lula e de toda essa luta tem a ver, porque nós fizemos essa construção juntos. A gente precisa ter muita consciência do nosso papel na história, isso aqui não é pouca coisa, essa experiência, se tudo der errado, e eu espero muito que não dê porque é nossa vida que está em jogo, mas se tudo der errado, daqui vinte, trinta anos vão estar estudando a gente né, porque o que a gente conquista aqui não é pouco. Então vamos torcer para nada dar errado e a gente só aprofundar esse trabalho e conseguir passar logo essa maré de desgraça que está na nossa vida e conseguir avançar, porque essa sensação que a gente tinha há cinco, seis anos atrás que era, estamos avançando, é difícil, o mundo é injusto, nós estamos numa luta, mas eu tinha muito presente no meu corpo que a gente estava avançando. Agora acho que o sentimento, a emoção é outra, de tristeza, de retrocesso, de que a gente está dando murro em ponta de faca, que a gente está secando gelo, mas eu também tenho a esperança até ouvindo os mais antigos de que isso é um momento histórico, que isso passa né, que outros momentos virão. Então assim, a história do Bairro Educador ela é o nosso cartão de visitas, ela é o que dá força política para a gente, ela é o que congrega as pessoas, faz as pessoas terem vontade de estar junto com a gente, porque quem veio procurar de uma forma está procurando apoio, pedindo ajuda também, né. E ela é também essa potência, porque ela não é uma coisa que está pronta, o bairro educador é uma coisa que se constitui todos os dias, ele não tem fim, não é? Isso é uma questão entre a gente porque tem gente que tira sarro entre nós assim em off, olha lá, quando dá alguma coisa errada, olha o Bairro Educador, quando alguma contradição acontece, que porcaria de Bairro Educador é esse?

Helip – ref. acadêmica e histórica

2.1. Papel histórico da Unas/Bairro Educador

S - É isso o que eu estou trazendo, a gente se cobra muito.

M - É, mas acho que as vezes não tem, nem todo mundo tem ainda esse entendimento de que o Bairro Educador nunca vai estar pronto porque não é essa a educação que a gente defende, da apostila, da cartilha, é uma educação integral, para sempre, eterna, até o ultimo dia, é inconclusa, exatamente.

3.1.3.2. Base Bairro Educador – ed integral

S - A gente foi se fortalecendo. Eu acho que essa questão do estudo, do ler, da formação, a gente sempre foi atrás disso, sempre, e eu hoje vejo o seguinte - a perspectiva é essa, a gente tem muito trabalho pela frente, mas começa de uma maneira visivelmente transformadora e se a gente for fazer um retorno de tudo o que a gente viveu é muito transformador e nós não temos memória. Então às vezes eu penso que Santo de casa não faz milagre, mas faz sim, porque a gente faz milagre há muito tempo e aí Marília com essa questão de governo em governo, nós avançamos como Brasil, como Constituição, então ninguém pode fazer o que quer, a esquerda não é aquela esquerda que aquele idiota está falando aí, que é o filho desse cara, hoje tem leis, tem Nações Unidas, tem a ONU, tem outras coisas, nós estamos aqui para o mundo, o mundo está vendo, como aconteceu no Chile, não é mais “vou chegar e vou acontecer” - claro que tudo, mas não é do jeito que está, ele é tão idiota que ele está pensando que é lá naquele tempo. Ele está achando que é lá, só que não existe gente articulada como existia lá, quem dera, que tivesse uma esquerda articulada como aquela, entendeu? As pessoas podem vir por necessidade e não por organização, mas hoje a gente ainda consegue fazer esse link de se articular pelos mecanismos de exigibilidade de direita que nós, democracia construímos, que aí tem a Constituição, então a gente consegue fazer isso, com um esforço tremendo.

N - Mas disso que você está falando, eu acho que a gente tem uma construção coletiva muito forte, porque eu vou te falar uma coisa, o Planejamento Estratégico que a Unas faz e que consta na agenda do CEU – todos são incluídos. Quando estamos numa Parada Pedagógica para bolar com a equipe, avaliar o serviço, pensar no que pode melhorar, o trabalho com o território, está alinhado dentro do Planejamento Estratégico que a Unas tem, de quatro em quatro anos. O Bairro Educador tem um direcionamento de um planejamento feito por todo mundo que está aqui, de funcionário lá de baixo até lá em cima, tem a participação de todo mundo. Então surge muito daí porque os nossos pensamentos e nossos ideais norteiam o que está ali planejado. Muitas vezes Solange, participar da cidade, participar do grupo pedagógico lá com a juventude, desses mecanismos, o CEU como que a gente ocupa, está tudo norteado, pois foi dali que a gente planejou em conjunto, então não é uma coisa que é uma novidade, até quando vamos lá participar da eleição da mulher, não é só a eleição da mulher, elas entendem porque elas, lá no fundo, participaram dos movimentos de Planejamento Estratégico e sabem que ali é um mecanismo para trazer algo de melhoria para dentro da comunidade. Então eu acho que a gente tem uma diretriz que a gente segue e que é construída coletivamente por todos os funcionários, diretoria, equipamentos.

2.3 – Estrat
=Planej.;
2.2.;3.3. =
Ação em
território

S – Tem uma coisa que eu queria falar sobre o Bairro Educador. A gente tem um planejamento, só que para a maioria de nós, o projeto coletivo é mais importante do que o individual, então muito de nós deu a vida e dá até hoje por isso que nós estamos aqui até essa hora e amanhã a gente está de novo na luta e sabe que vai rolando, mas lógico, a gente tem, estou falando isso que a nossa luta é todo dia. Eu ia cantar uma musiquinha para você: “Da seiva nasceu a rama, da rama nasceu a flor, da flor nasceu a Unas e da Unas, o Bairro Educador”. A gente brincava assim, por conta da nossa luta, porque na verdade, nossa luta tem muita alegria, essa menina aqui (a Kátia) é uma graça, ela é muito inteligente, é uma menina que faz, nós vendemos mil sorvetes, ela é alegre em todos os lugares, então nós somos assim, as vezes tem hora quando a maré sobe, quando a gente fala, eles param para ouvir a gente falar, porque a gente cita pensador, a gente lê o livro, a gente sabe quem são, então a gente sabe e na hora que a gente fala, o mundo para.

2.3. – 3.2.; 3.3.
– Estrat –
planej coletivo

E – E o que seria fundamental para vocês sobre o funcionamento dessa rede, entendendo o Bairro Educador como uma estratégia, além disso que vocês falaram, do projeto coletivo?

S - Eu acho que a gente precisa encarar como rede e eu acho que nós somos meio displicentes nisso ainda porque a gente precisa se conversar como rede, não se conversar como grupo que faz planejamento, para fazer isso como rede, para fazer isso que o Nicolau falou, mas de uma maneira entre nós mesmos, porque hoje nós somos uma rede, se você for pensar nós somos cinquenta e um programas e a maioria de projetos e programas, sei lá, por exemplo, a gente tem serviços que a gente precisava fechar entres nós, por exemplo: Economia, NPJ.

2.3. – Estrat –
atuação em
rede; 2.4.
Limites-
Comunicação

N - Falta comunicação ...

K - Acho que tem isso que a Solange traz que é um olhar interno, para olhar para a rede Unas, a rede que a própria Unas é, mas tem também um salto que eu acho que a gente precisa dar que é para além da Unas...

S - Que é o fórum que a gente fala.

M - Pensando no Bairro Educador né, por exemplo, a gente tem uma dificuldade, a gente tem a Campos Salles, a gente nasce dessa história com a Campos Salles, mas as outras escolas da região a gente não consegue acessar, não é uma coisa fácil, então para além dessa questão das famílias, desse atendimento, de a gente ter o entendimento das famílias de tudo o que a gente faz, da potência que a gente tem como bairro, eu acho que as instituições também não, a gente não tem conseguido essa conversa porque, porque a

2.4. – Limites –
não
acesso/comunica
ção c/ outras da
região escolas
(autorit).

cultura da escola não permite isso, porque a gente vive num lugar, num país ainda muito autoritário, porque as pessoas não reconhecem suas próprias potencialidades ali como educadoras que são, então tem uma subserviência ao poder público e falta de autonomia mesmo nesse entendimento de que autonomia é um princípio fundamental na vida da gente e nem todos chegaram nesse entendimento, então é muito difícil, você vai, você procura uma escola e o diretor não te recebe, ou te recebe ali só por educação, mas não encaminha nada ali.

N - Não acredita.

M - Não acredita no trabalho, eu acho que pensar em Bairro Educador, primeiro que cada instituição tem suas dificuldades, vamos articular com a Saúde, a Saúde também parece que estão piores que nós. Tem as minhas demandas internas que as vezes você não tem nem um funcionário para vir na reunião, você não consegue fazer com que venha um médico ou que venha um enfermeiro, enfim, para conversar ali porque não dão nem conta do atendimento que eles têm que fazer lá. Então, o que seria fundamental para o Bairro Educador? As coisas estão coladas ali nessa luta. Eu entendo que a nossa luta sempre vai ser essa, então não dá nem para pensar no que é o ideal, porque se a luta pelo que falta no Bairro Educador, desse bairro que se organiza para suprir as suas faltas, não dá para imaginar um mundo em que não haja falta de um Bairro Educador. Entende o que eu estou falando assim? Parece que filosofei, mas isso ajuda a gente a pensar um pouco que nunca vai ter, a gente nunca vai ter esse bairro terminado, porquê? Porque a própria luta por esse bairro é a carência, a falta, agora seria maravilhoso se entrasse um governo e conseguisse fazer um governo intersecretarial, o que acontece ali em cima nas esferas de poder pudesse ter a escuta do que a gente leva, mas é tudo fantasia, porque não tem a menor perspectiva de que isso vá acontecer um dia.

R - Vou trazer um exemplo aqui na prática do que a Marília está falando: - a gente estava na Caminhada da Paz, acho que era a décima Caminhada da Paz ou a nona e o Brás foi e a gente falou com a população e muita gente com a bandeirinha branca, lenço branco nas casas e nós estávamos andando e uma mulher estava bem assim - de braços cruzados e eu conhecia ela e disse: “Vamos para a caminhada?” - e o Brás estava atrás de mim, aí ela falou: “Eu não vou para essa Caminhada, essa caminhada tem não sei quantos anos e a violência está aí, continua a violência, essa caminhada não adianta de nada, porque vocês fazem a caminhada?” Quando eu fui parar para responder o Brás respondeu: “O que você falou aí é tudo verdade mesmo, mas você pela pergunta, já respondeu, a gente faz a Caminhada porque tem violência e no dia que parar a violência, pára a caminhada, enquanto tiver violência, a gente vai caminhar e você poderia se juntar com a gente também” – e a mulher ficou pensando...

E - Como se vocês tivessem criado a violência?

R – E ela disse depois: “É, é verdade, o que você está falando é verdade, vou acompanhar vocês” - então isso fez a mulher pensar - porque ficou claro o sentido da Caminhada e eu penso que nesse caso o Brás mostrou o conceito de Bairro Educador e em outra ocasião eu queria que as crianças de um CCA entendessem o que era o Bairro Educador, o que eles entendiam e então estavam lá os cinco conceitos e eu querendo que eles decorassem: autonomia, responsabilidade e o Loro José que é um senhor que cuida da rádio lá falou: “Assim, não, tudo o que você está falando não adianta nada, porque para mim Bairro Educador você tem que sentir” – e eu fiquei pensando e perguntei pra ele: “E como que você sente?” e ele falou: “Vou dar um exemplo aqui eu não tenho estudo, nem nada, mas eu entendo o que é o Bairro Educador, eu estou lá limpando a rua toda com o aparelho, varro lá todo dia e tinha um vizinho lá que pegou e jogou um lixo, acabei de varrer e ele jogou o lixo, aí peguei e falei para ele: “Oh senhor, o senhor vai deixar esse lixo aqui, acabei de varrer. “ e ele respondeu: “Não, mas daqui a pouco o lixeiro passa” – e eu disse a ele: “Não, esse é o Bairro Educador e eu vou te explicar, o Bairro Educador é um passando o ensinamento para o outro, então vou te passar um ensinamento que eu aprendi também

2.4. – Limites ações interestoriais

3.1.; 3.2. o que é o Bairro Educador (ação e responsabilidades coletivas)

que os dias que passam o lixeiro aqui é de segunda, quarta e sexta, então o senhor tem que pegar o lixo aqui e jogar nesse dia, porque isso vai trazer rato, vai trazer sujeira aqui e nossa rua que está bonita, vai ficar feia e eu sei que você não quer isso, porque você mora aqui não é?” E o cara ficou sem palavras, sem ação - depois que ele acabou de falar - todo mundo bateu palma. Pra mim isso é o Bairro Educador. E o João Miranda também uma vez, estava com um pessoal de Santos, umas trinta, quarenta pessoas mostrando o trabalho da Unas, o CEU, da luta e todo mundo bateu palma no final e uma pessoa perguntou: “Nossa senhora ele dá aula onde, na USP?” e eu falei: “Não, não falei que ele não é professor, ele nem tem a quarta série. Ele dá aula da vida, ele é nosso professor, mas não tem nenhuma Faculdade.

M - Eu acho que tem uma coisa um pouco que é o espírito do Bairro Educador que é esse senso de comunidade e que as vezes a gente fica meio em crise e nos faz pensar: será que isso possível nesse número, século XXI, na cidade de São Paulo e nessa conjuntura? Por isso que acho que a gente faz tanta análise de conjuntura, não tem uma reunião nossa que a gente não faça análise de conjuntura porque a gente fica nessa angústia de tentar entender o mundo. O nosso desejo que é de viver em comunidade com solidariedade, com afeto, com respeito, com autonomia para poder tomar decisões e será que isso cabe neste mundo? Acho que no fundo, no fundo todo mundo aqui se pergunta todos os dias: será que não é um sonho, não é muito Dom Quixote de querer, de viver uma grande fantasia? - mas aí a realidade impera e diante dessa realidade, a gente resiste, porque lá no fundo, o nosso desejo é esse. Então eu acho que a alma do Bairro Educador é esse desejo, esse sonho de viver numa comunidade, com essa ideia de comunidade mesmo, clássica, daquilo que é comum. Penso que todo mundo aqui é comunista no sentido do comunismo utópico mesmo, do bem comum, de que as pessoas têm direitos, que as pessoas se respeitam, que as pessoas têm a possibilidade de ser feliz, de ser, de ter sua dignidade garantida, mas eu acho que é esse o embate, entre o sonho, que o Bráz fala de que existe a realidade e onde você quer chegar, existe o problema e onde você quer chegar e a realidade é todo este caminho. Então nesse sentido, o Bairro Educador é isso, o caminho entre a realidade e o sonho, a utopia. E é fazer junto, não dá para fazer sozinho, por isso que é o bairro fazendo, você faz com seu vizinho, você faz com quem está ali na tua rua, com quem está ali no seu projeto, com quem você convive.

3.2.;3.3.
Bairro
Educador –
senso de
comunidade;

4.1.; 4.2.
Percepção de
onde partiu e
chegou

E - Para terminar eu gostaria que vocês falassem sobre como foi essa reflexão conjunta no grupo dessas memórias?

N - Eu acho que além da troca, a gente sempre aprende mais quando conversa. E esse tem sido um trabalho não só aqui, mas em outros locais que a gente vem frequentando e falando dessa história, das nossas angústias, dos nossos medos, do que a gente está avançando. Eu acho que isso tem sido um exercício muito inspirador porque quando a Solange fala que às vezes a gente está cansado, nosso corpo pede uma cama, nosso corpo pede um lugar para sair, para você parar e pensar em nada, mas ao mesmo tempo você volta na segunda-feira e sabe que tem um milhão de coisas para fazer, sem nem saber o que fazer primeiro. Às vezes, nós fazemos mais para o outro do que para a gente mesmo, mas posso falar porque eu sou assim, as vezes a gente precisa porque nosso corpo está pedindo isso. Então esse grupo favoreceu refletir, você olha a história dela de quando ela veio lá daquela época que o Reginaldo contou que ela ia nas casas das pessoas e a gente olha também o quanto nessa nova geração as pessoas também não se movimentam tanto igual a geração anterior, ou se importa igual a gente que está ali à frente dos serviços, os pais. Essa geração que veio antes é uma inspiração para mim, mas para muitas pessoas ainda está deixando a desejar e como a gente cutuca essas pessoas para serem um Chile da vida, para acordar e se manifestar? Porque o Chile tem uma esquerda unida, eles estão entendendo o que eles são, talvez nós tenhamos que esperar chegar à precariedade total, para o povo se levantar. Então pra mim ouvir essas reflexões traz uma bagagem - igual a Marília fala, quando eu vou para um local que eu vou falar da Unas, eu sei o que eu vou falar da Unas, vou falar um pouco da história dela, da história dele lá na juventude que eu conheço, da juventude, da história dessa

4.1.; 4.2. Falar
da história de
Heliop e ser
ouvido

mulher aqui – do pedagógico que ela tem, um pouco das pessoas que eu tenho como referência. Então - ouvir tudo isso é muito bom.

E - E você, K...?

K - Eu gostei. Me fez lembrar de todo o meu início, minha trajetória e perceber onde eu cheguei e ainda quero alcançar mais e mais. O que o Nicolau falou agora me lembrou o que aconteceu no domingo em casa: as irmãs da finada da minha mãe estavam lá e elas são do interior de São Paulo e eu conversando com meu primo porque eu penso em ir embora para o interior e eu comecei a sondar com o meu primo se lá tem algum projeto social, se tem alguma ONG e ele me disse que não tem nada e eu falei do trabalho na Unas e ele se interessou e quer vir com mais tempo pra conhecer melhor e conhecer o CEI Tia Cidinha (nome da minha mãe) e que é uma coisa que a instituição gratificou toda a família, não foi só os filhos da tia Cidinha e o meu pai, mas sim toda a família. Então eles enchem a boca para falar disso. Mas sobre a entrevista aqui eu gostei muito, até mesmo para ouvir todos aqui: a Solange que é uma mulher referência para mim, pois a gente começou a trabalhar junto em 2016 e eu não tinha um contato com a Solange diretamente, mas eu falo para todo mundo que eu aprendi a amar essa mulher de graça, porque a gente aprende muito com a Solange em todos os sentidos, de saber perceber o outro, no empoderamento, na visão. Vou dar um exemplo: tem uma criança que chega lá todo dia, cabelinho bagunçado e é muito fácil a gente falar, aquela criança lá de cabelo bagunçado e essa mãe não sei o quê, olha o relaxo. E a partir da Solange, da postura dela tentamos entender o contexto daquela criança, daquela família, não só chegar pontuando. Eu espero ter contribuído...

S - Eu ficaria aqui até meia noite falando porque eu falo e vivo isso ao mesmo tempo e a gente vai coroadando essas pessoas sabe, elas sendo meninas, jovens e têm meninas hoje aqui no Heliópolis que são pós-graduadas e eu sempre falo que a gente tem que entender o outro, porque a escola e a universidade ensina a colocar na caixinha e a gente tira da caixinha, e aí vou dar um exemplo bem rápido que aconteceu essa semana: chegaram três moças lá, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora, para falar de duas meninas, essas meninas estão com a gente já tem mais de três anos e uma delas sofreu abuso do pai e para ela foi um sofrimento e a gente descobriu ali, e já tinha os Curumins, o lugar para levar e a gente está falando muito de trabalhar em rede. Essas meninas pediram para ir lá conversar com a gente e elas atendem essas garotas há três anos e elas vieram falar. Falaram da higiene das meninas, então ali a gente teve todo um trabalho para mostrar. Elas vieram de um jeito e saíram de outro porque nós fizemos toda a contextualização da situação e ficou muito bom. Tanto que saíram juntas para fazerem a visita na casa, depois de eu ter contextualizado sobre a condição dessas meninas em casa – pois elas estão na puberdade, às vezes não tem sabão, as vezes elas mesmas que têm que cuidar das coisas delas e é muito difícil, olha o tanto que elas andam, olha como elas chegam, - então vamos fazer um kit higiene e elas ficaram todas felizes.

Então para mim estar aqui é muito bom, falar de tudo isso é muito bom, falar disso todo dia é muito bom, é diferente como ele disse, eu ando a cidade toda porque eu já fui Conselheira Tutelar, Conselheira Municipal, então eu sei como é os outros lugares, quer dizer, eu já tive experiência de estar em outros lugares e aqui é o mundo encantado de Heliópolis, é encantado sim, gente, é encantado, é pedrinha preciosa, então cada um de nós tem um jeito. Esses momentos de poder falar, de escutar, de estar aqui, então para a gente isso é muito bom, saber que você vai fazer um documento, que isso vai servir para você, que você vai devolver para nós e isso vai servir para nós, então eu agradeço. Muito Obrigada!

E – E você, R..., que é o cara da comunicação?

R - Da comunicação são eles aqui, mas é bom quando a gente tem essas oportunidades e é como a Marília falou mesmo, que a gente percebe essa diferença daqui – sejam os estudantes de outras áreas, outras ONGs, o poder público, a iniciativa privada, **todo mundo**

4.1.;4.2.-
Relação de troca:
pesquisa e ação
social de Hel.

Interesse pelo
trab Unas
(refer.)

acaba vindo aqui para conhecer um pouquinho o trabalho da Unas e como a gente organiza, como a gente articula. Já teve até iniciativa privada que veio aqui e queria fazer um projeto piloto pra fazer igual Heliópolis porque diziam que nós éramos referência – porque se não der certo em Heliópolis, em outra comunidade não vai dar certo. E deu certo aqui e hoje está inspirando outras comunidades. Então é muito legal saber que você é referência naquilo que você faz e você consegue ajudar também o próximo e isso é muito bacana. Tem uma moça que está trabalhando hoje na Unas que ela é assistente social e eu fui fazer uma palestra lá onde ela trabalhava, era outra ONG, no Vida jovem e aí a gente foi lá e ela falou: “Nossa Reginaldo, que legal, vocês estão aqui, são da Unas, eu sou assistente social por causa de uma pessoa que é de lá da Unas.” E eu perguntei quem era e ela disse que era a Solange. Então é muito interessante e legal - você acabar se tornando referência de uma maneira ou de outra e as pessoas se espelham em você, ter você como referência, ter um apoio, poder contribuir, o que significa deixar seu ego individual para poder pensar no coletivo. E nós estamos aqui até agora falando, não vi ninguém acelerando o horário para poder ir embora, todo mundo aqui batendo papo, as vezes nesses momentos que a gente pode conversar é muito bom, porque na correria do dia a dia, é incrível, no dia a dia a gente não tem tempo, para parar e bater um papo. Foi muito legal!

M - Eu conheço o Reginaldo há dez anos e hoje foi a primeira vez que eu ouvi um pouco mais da sua história, de como você chegou.

R - Então a vida aqui é muito corrida e as vezes também é o chicote nas nossas costas mesmo, então por isso que vir aqui para falar de coisas boas, porque ali fora a gente só fala das coisas ruins. Então vamos falar do que tem que falar, de toda a riqueza do nosso trabalho também.

S - A gente não consegue falar com nós mesmos.

R - Não consegue, porque a gente é ruim nisso e nós estávamos falando da comunicação e nisso a gente ainda tem que evoluir muito porque a gente faz muita coisa. Teve um cara que veio aqui - o Alexandre do Catraca Livre - ele vai em todas as favelas de São Paulo, ele e falou pra mim: “Pô, Reginaldo, não tem nenhuma ONG aqui em São Paulo que faça um trabalho igual a UNAS, porque aqui tem diversidade, tem gente que é muito boa na educação, que é boa nos esportes, a Unas é boa em tudo. Vocês são um avestruz perto das outras ONGs que são galinhas e eu fiquei pensando: nós somos avestruz porque a gente bota um ovão grandão e se coloca num buraco ali e ficamos aqui no nosso mundinho e as outras ONGs botam um ovinho e sai para todo mundo saber? Fiquei pensando no que ele falou...”

K - Mas você sabe que eu tive algumas experiências com amigas minhas, que já trabalharam na instituição, hoje não estão mais e elas tiveram dificuldade de arrumar emprego porque trabalharam na Unas, porque é um currículo totalmente empoderado. As pessoas ainda têm resistência de pegar um currículo de quem já trabalhou na Unas

S - E é muito bom fazer parte de tudo isso, eu me sinto - com todos os problemas que eu vou falar para vocês - a gente leva muita rasteira também porque a gente é muito bom – e eu demoro para ver maldade porque eu tento entender o ser humano do começo ao fim. E o povo ruim quer cooptar a gente, quer destruir a gente, dividir a gente, então a gente tem que perceber, olhar, se perceber que cada um de nós é um. O João Miranda falou uma coisa que é verdade: Quem quiser descer, pára na estação, porque a linha não tem fim.” Mas pra mim é muito bom fazer parte disso porque a gente saber que nós não estamos apertando parafuso e tudo o que a gente faz tem um sentido, entendeu? Então é, é isso aí.

E – M...?

M - Eu acho sempre bom aprender, cada vez que a gente senta numa roda assim, numa rodinha e quanto menor, melhor, a gente se entende e aprende. Acho que falar também ajuda e nós somos um grupo que fala muito, todo mundo fala muito porque isso é uma

4.1.4.2 – Falar e ouvir (desconhecimento das histórias pessoais)

4.1.;4.2. Sentido do trab em Heliop.

4.1.; 4.2. Falar e ouvir – rel reciprocidade

maneira que temos também de organizar nossos pensamentos. Falar é uma coisa boa sempre. Eu acho que para a gente, a pesquisa em si desde que você trouxe a proposta é muito útil, a gente é organizado, esse estudo que você vai fazer de como a Unas impacta nas Políticas Públicas para a gente é estratégico, porque vamos ter mais informação sobre a gente mesmo. Eu gosto muito desse tema, fiquei muito feliz com a sua escolha e eu me senti bem assim, acho que a gente está num dia muito quente, muito calor, está todo mundo cansado, eu não estava muito bem, fiquei meio doentinha essa semana, mas eu acho que a gente fez uma conversa boa, eu gostei do que eu ouvi, das perguntas que você fez e estamos aí, se precisar complementar, se precisar de mais alguma coisa.

E – Eu agradeço muito mesmo, a gente vai estar com outros grupos - para favorecer as falas e as escutas e por isso os grupos precisavam ser pequenos.

S - Muito bacana, você vai ver, é bem bacana.

E - Depois que eu conseguir transcrever o áudio da entrevista - eu envio a vocês para verem se ficou bom e se desejam alterar algo, fiquem à vontade. Depois peço que me retornem. Novamente agradeço muito, obrigada!

Todos – Obrigado você!

Grupo Focal 2

Data: 07/11/2019

Horário: 19h30

Local: Sala da UAB – CEU Heliópolis

Participantes: Mércia (M); Fátima (F); Entrevistadora: Marineide (E)

Duração: 1h11'

E – Boa noite, eu sou a Marineide e essa é a segunda entrevista da pesquisa e será feita com a Fatima e a Mércia. É uma pesquisa de Mestrado pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso/Brasil) que objetiva estudar as influências da Unas e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias na região. De antemão agradeço a disponibilidade de vocês em participar dessa entrevista. Eu organizei a entrevista em 3 partes. Primeiro vamos tratar da participação na UNAS e de cada uma de vocês na relação com as Políticas Públicas para as infâncias e de como, na opinião de vocês, a UNAS contribuiu para isso. A segunda parte é sobre o Bairro Educador e em que medida essa estratégia de rede educativa favoreceu ou não essas Políticas e para finalizar, na 3ª parte, a intenção é a de promover uma reflexão sobre a entrevista e as memórias que foram provocadas. Esse material, após transcrito voltará para vocês para verificarem se desejam modificar algo, sendo que tudo, ao final, ficará para a Unas depois. Pra começar, eu queria saber de vocês qual o papel da Unas na produção de Políticas para as infâncias na região, o que vocês acham, vocês que convivem com Movimentos, com outras entidades?

M – Eu acho que primeiro tem que lembrar esse histórico que ela vai se construindo a partir da prática, trazendo o olhar de que as pessoas têm que ser sujeito da política instalada no local onde você mora. Então acho que a forma que ela vai se construindo, vem se dando desse jeito. Em relação à nossa luta, é importante lembrar que a criança não está fora desse contexto - e por quê? Porque é por causa da criança que a gente começa a luta também. Qual mãe que consegue ver seu filho morando em um bairro, sem pensar que tem que pensar no futuro dessa criança com garantias de direitos? Então acho que a Unas já tinha esse olhar do direito e como pertencimento do local na intervenção de Políticas Públicas, visto que, tem a história das Mães Crecheiras, não é, Fatima? Acho que daria para falar bastante do Movimento das Mães Crecheiras, uma vez que as mães não tinham onde deixar a criança porque não tinha creche na região e era um déficit enorme e também não se tinha esse olhar que as creches teriam que estar no processo de Educação, não só como cuidados, que a criança tenha o que comer. Então essa reflexão vai se dando na prática, porque com as Mães Crecheiras a gente começa a observar que quando a gente fala de Erundina, ela deu o suporte de olhar da assistente social, do Serviço Social, de que como poderia avançar na qualificação dentro da Política Pública de que não seja apenas um lugar onde a criança fique e que não tenha o que comer. E para isso também surge a Unas e o Movimento começa a perceber a necessidade de intervir como suporte nas organizações sociais a essas Políticas para a criança e o adolescente, entre eles - e nesse contexto - tem uma militância muito grande na efetivação dos Conselhos Tutelares. Participávamos bastante na discussão na Cidade de como é que poderia garantir uma lei que desse o direito integral a essa criança e por isso que surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA) e a gente fez muito movimento, a ponto de muitas vezes, ir até Brasília, ônibus quebrado, não é Fátima?

1.2.; 2.1. Ideia do direito e pertencimento local nas Pol Publ

1.1.;1.2. Ação com os Cons Tutelares

F – É, dormir em estádio de futebol.

M – É, juntavam comida e levava o que não podia comprar, mas não deixava de participar porque a gente já tinha esse entendimento de quem ia garantir Políticas Públicas são as pessoas e não podia ficar esperando só do governo.

2.1. ação da pop. nas Pol Publ.

F - Mas acho que esse foi o segundo passo porque, no início, a gente se preocupava muito com a moradia mesmo porque a gente sofreu vários golpes aqui, pois em vários momentos o poder público queria despejar a população que morava aqui, então era muito preocupante. Eu já tinha uma visão mais voltada para a Educação, até me preocupava um pouco porque não tinha a discussão da Educação e no decorrer do tempo, isso foi aparecendo muito forte na Unas, que só a Educação ou só, grande parte da Educação pode ajudar nessa transformação. Acho que a vinda do Bráz para o Campos Salles abriu muito esse olhar também.

1.1. Primeiro passo: luta moradia;despejos; Educ=Valor

E - Teve a Arlete também, não é?

F - Sim, a Arlete veio depois, a Arlete era militante da zona Leste, ela era diretora de escolas municipais da zona Leste e nós fomos gestoras na mesma época, em 2003 e 2004. Só depois ela veio para cá.

1.1.;2.1. Presença e histórico Arlete P. vinda para Hel.

E – E quando que ela veio?

F - Ah não me lembro, Mércia você lembra? Eu acho que...

M - Foi na gestão da Marta.

F - Acho que foi antes, aliás, na gestão da Marta a Arlete ficou no CEU Rosa da China como diretora lá e depois ela veio para Heliópolis. Era ainda no governo do Kassab quando ela veio.

1.1.:2.1.
Histórico prof
Arlete Persoli

M - Sim.

F - É por aí e aí acho que esse movimento assim da escola estar mais próxima também serviu para as lideranças perceberem a importância da Educação e a gente já tinha essa preocupação que a Mércia falou de a criança não ficar na rua, tanto é que eu comecei com a irmã Helena e o padre João Júlio, que abriram lá onde é a quadra, quadra não, onde é a Unas hoje.

M - Onde é a sede da Unas hoje.

F - É, ali era um barracão, lembra Mércia? Tenho até uma foto dali, era um barracão que funcionava como Osem na época que é o CCA agora, mas era muito precário, era de barro, chovia e entrava água nas salas - era daquelas madeiras vermelhas - que eu esqueci o nome.

M - Madeirit.

F - Isso, Madeirit, era eu e um moço chamado Otávio Jose da Silva Junior. Ele foi assassinado e até ganhou o nome depois em uma escola municipal, na gestão da Luíza Erundina, que é ali perto do Gonzaguinha, a EMEI tem o nome dele. Ele foi assassinado em um comício do Lula, mas que a Luíza Erundina estaria e acho que foi em 1989. Um cara sem noção saiu atirando e matou e ele cantava também, ele estava no palco, foi nessa época. E foi assim, eu lembro até hoje que quando virou mesmo Osem no papel, a gente foi, fui eu, João Miguel, João Miranda e mais gente. Nós fomos numa reunião com o Jânio Quadros para pegar uma permissão para que eu pudesse trabalhar, porque eu não tinha 18 anos ainda. E aí eu não podia trabalhar pois tinha que ser maior de 18 anos e o Prefeito Jânio Quadros deu uma permissão.

M - Não tinha ainda o ECA.

F - Não tinha, então ele deu uma permissão que eu podia trabalhar porque eu já tinha ficado mais de um ano como voluntária e quando surgiu uma vaga, o pessoal conseguiu uma reunião com ele e ele autorizou que eu trabalhasse e então eu fiquei um tempo, mas era da Associação do Heliópolis porque ainda não tinha a Unas e depois passou para a igreja Santa Edwiges e foi duro, mudou o padre, foi bem difícil o trabalho e nós ficamos sozinhos. O pessoal queria que eu fosse diretora na época, eu já era maior e eles queriam uma pessoa mais experiente e eu fiquei, mas a gente não tinha um tostão. Ficamos uns dois meses sem nada, eu lembro, até brinco que era arroz e alface, pois a prioridade era a comida das crianças.

E - Eram atividades no contraturno escolar?

F - Era contraturno com crianças de sete a quatorze anos. E a Mãe Crecheira que a Mércia - era só o que a gente tinha.

1.1. Antes
dos
convenios de
creches:
Mães
Crecheiras

E – E a Mãe Crecheira funcionava onde?

F - Era no Núcleo do Heliópolis.

M - Isso, parece que tinham algumas mães, umas duas, três só - porque eram algumas mães que aceitavam acolher essas crianças e nessa época também era interessante que começou a sensibilizar alguns técnicos da Assistência Social (SAS na época) comprometidos e que vinham na favela Heliópolis para ver a situação dessas crianças. Foi nessa época também a implantação da rádio Heliópolis.

E - Rádio Comunitária?

M - Rádio Comunitária Heliópolis em que só tinha a corneta, para chamar o povo e a gente trabalhava fora. Eu lembro que eu trabalhava na época num cargo de confiança do Dom Paulo Evaristo Arns com meninos de rua e os finais de semana eu vinha fazer rádio. O pessoal vinha com o vinil, subindo a rua para a gente colocar para tocar porque nós não tínhamos vinil e ali anunciava que perdeu o cachorro, perdeu o papagaio, era tudo.

1.2. Presença
Radio Comunit.

E - Era uma referência no bairro?

M - É, virou referência também para chamar para as assembleias.

F - Eu fui também locutora da rádio.

M - E foi também um momento de organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com um destaque enorme neste processo, pois essa articulação a gente já fazia, que não era uma articulação fechada, mas que a gente tinha que buscar parceiros que acreditava na luta e de que forma deveria ser a luta e e que a luta não era de assistencialismo, era de transformação.

2.2. CEBs –
parceiro na luta
por
transformações
sociais

F - E que a Teologia da Libertação era bem forte na época.

M – Isso mesmo. Tinha o Frei Sergio que estava muito junto, as irmãs da Madre Cabrini, elas tinham uma postura muito comprometida e a gente se reunia na sede regional. Quando você pergunta o que tem a ver com o Bairro Educador, também neste momento esse Movimento despertava nas pessoas da importância de ver lá na frente, então com isso a gente se reunia para discutir o que são as CEBs, os documentos da igreja católica da época, da teologia da Libertação.

2.2.; 3.1; 3.2.

CEBs - ação
futura

F - Era bastante informativo.

M – Entender o que eram esses documentos que estavam saindo, o que queria se discutir da Constituição.

F - E depois teve uns cursos que até o Ariovaldo dava, você lembra do Ari?

M - O Ari, jornalista.

F - Tinha uns livrinhos, umas coisas assim explicando. Até hoje ele trabalha no Sindicato acho que dos Químicos, como jornalista. Ele fazia uns cursinhos para a gente e éramos novinhas e tudo a gente queria aprender, porque se achava que a gente ia mudar o mundo.

M - E era aquela seleção de livros: O que é a Teologia da Libertação;; O que é ideologia?; O que é Comunidade de Base? O que é a Constituinte? Esses livros a gente devorava e eles traziam essa visão mesmo. Então quando começou a vir a história da Constituinte, a gente andava a favela toda a pé, sem medo, falando, discutindo com o grupo, ao mesmo tempo o pessoal começou a atuar como liderança, ver onde que tinha referência. Essa prática trouxe uma formação de que as pessoas entendiam que era necessário a prática – e era prática e teoria, prática e teoria, teoria e prática e isso era bem claro dentro do Movimento que visava uma transformação e com essa forma que eu acho que foi saindo a necessidade de reivindicações, foi o que a Fatima falou, tudo nasceu do Movimento de Moradia, mas vindo de uma forma integral, porque aí foi também surgindo a necessidade de que ninguém entrava aqui só por entrar, não, tem um grupo aqui, não, então vamos discutir e escutar.

2.2; 2.3.
Estudos e formação nas CEBs (estratégia)

1.1.; 1.2.
Ação para transformar – de forma integral (discussões e escuta)

F - Quem chegava já precisava se entender, porque na época a gente dependia muito de quem via de fora, da chamada ‘classe média’ – que eram os seminaristas, o frei, a freira – a gente dependia muito dessas pessoas de fora.

2.2. Atores: Apoios externos (seminaristas, pessoal da igreja católica)

M - Dos apoiadores.

F - Dos apoiadores, tem esse nome e que foram super importantes, tanto para a formação do Movimento, quanto para a minha vida pessoal também. Sou professora com a ajuda de uma freira que é a irmã Helena e dos companheiros aqui também.

M1 – E tinha autonomia.

F - Sim, tinha autonomia e nesse período foi se dando uma nova Constituição no país e as pessoas que vinham de fora já vinham sabendo que não seriam os salvadores da pátria, não.

E - E os principais atores, atrizes nesse processo. Vocês falaram alguns nomes, mas quem vocês acham - daqui de dentro e de fora - que foram fundamentais para essa história e para as Políticas para as Infâncias?

M - Eu acho que se for falar de militância eu acho que a gente tem que lembrar, por exemplo, eu estava lembrando enquanto a gente contava a história sobre a visão do Bairro Educador e já se tinha esse olhar, por exemplo, quando eu fico lembrando da Lena aqui, a Fatima como educadora, ao mesmo tempo a Lena falou “eu não quero ser educadora, quero ser cozinheira” – e se aposentou como cozinheira, mas entendendo a importância do alimento e do processo educativo.

3.1. Bairro Ed= aceitação opções das pessoas

F - E é a comida mais gostosa do mundo.

M - Acho que é uma pessoa que se der tempo de ouvir, vale a pena ouvir.

E - Como chama?

M2 – Lena, Maria Helena, mas ela gosta que chame de Helena.

E - Ela está aonde agora?

M - Ela tem contato comigo porque ela participa do grupo Movimento Fé e Política que se reúne uma vez por mês para conversar sobre essas histórias, sobre hoje, que postura nós vamos ter hoje. Sobre as pessoas que contribuíram, acho que é da igreja, das CEBS, que não é essa igreja de hoje, é o Papa de hoje, engraçado, nós temos o Papa de hoje, mas não temos a igreja com a gente. Esse Papa, coitado, está sofrendo para caramba. Eu acho que era um momento que a gente já se reunia com uma posição ecumênica.

2.2. Atores:
CEBs – antes igreja com o povo; agora - Papa c/ o povo sem igreja

F - A gente nasceu da igreja não é, Mércia? O Miguel Borges Leal que é uma figura super importante nessa história, foi o primeiro presidente da Unas. Ele andava cheio de crucifixo e sempre trazia a bíblia para as discussões. A Igreja Católica era muito forte.

2.2. Atores:
Miguel Borges - 1. Pres. Unas (presença igr cat.)

M - Para você ter uma ideia o Miguel ia negociar com a COHAB, COHAB ele ia lá e dizia que na bíblia está falando que ninguém pode ficar pobre mais pobre e rico mais rico, tem que saber dividir. Teve uma época que o Dom Paulo queria ordenar o Miguel como padre, sem passar na faculdade, pelo conhecimento teológico e filosófico que ele tinha. Então tem essas pessoas que foram se constituindo pelo debate de construção do saber. Por isso que nós somos raízes do Paulo Freire, Heliópolis participou do primeiro congresso com Paulo Freire e que eu também era educadora de Paulo Freire- que foi a época que a Erundina pagou melhor para os educadores. O MOVA até hoje tem raiz forte em Heliópolis, não deixamos morrer – o MOVA é o carro chefe dessa construção do saber. Então o Movimento entendia que não deveria ficar só na luta pela Moradia. E a discussão para Políticas Públicas. É importante lembrar que todas as negociações discutiam o planejamento da cidade e isso tem muito dedo nosso aqui de participação, entre eles o de construir um Bairro Educador, pois nas discussões sobre as áreas residenciais se previa já a garantia de escolas, de parquinho, de creche e de infraestrutura pra tudo isso.

2.2. Atores: D Paulo E Arns; Paulo Freire; Luiza Erundina

F - É, porque no início tinha aqueles projetos de urbanização, antes da Erundina foi o Jânio.

M - Jânio que fez novos predinhos.

F - Então, ele construiu casinhas que eram umas caixinhas de fósforo muito longe, e não tinha nada, só casinha e barro e aqui em Heliópolis até teve, tem um pedacinho das casinhas dele e que, aos poucos, as as pessoas foram transformando, ficaram maiores, eles construindo em cima, então não tem mais essa característica, mas era um período bem difícil. E acho que tem outros nomes importantes dessa época: a irmã Helena, o Padre João Júlio, o Dito. O Dito foi tão importante para a gente. Teve também o Padre Dedinho, que já faleceu – e ele era uma graça.

2.2. Pol. Habit Janio Quadros (transf .posterior)

E - Como ele chama?

F - Dedinho - era da Igreja Santa Edwiges. Quando ele estava, a gente conseguia fazer um trabalho super junto.

M - Tanto é que a primeira liberação para poder articular Heliópolis esse padre e mais uma equipe conversaram com o Dom Paulo sobre como liberar esse povo,

começaram a discutir até com o Dom Celso - nosso bispo regional também. Dom Celso foi também uma presença muito marcante, de entender que tinha que ter Políticas Públicas e que Heliópolis não poderia ser apenas uma favela. Tanto que até hoje Heliópolis é cobiçado pra ser Shopping Center e hoje a gente discute nas AEIS (Áreas de Especial Interesse Social) e eu participo da AEIS - onde se discute a comercialização da região e nós, junto com os moradores, peitamos para não deixar. Então ainda tem ameaça porque é uma área rica né, uma área valorizada. E fica muito próxima de tudo em SP.

2.2. Heliop. não ser apenas uma favela/urbanização

E - E os limites e as possibilidades que vocês conseguem identificar nas ações da Unas em relação as Políticas para as Infâncias? Quais são esses pontos - olhando hoje?

F - Olhando mais de fora hoje - pois não tenho uma militância - eu acho que ao mesmo tempo que é importante, que precisa ter, por exemplo, convênios hoje para a educação infantil. Os convênios contribuem pois aumentam as vagas, mas também acho que é um ponto frágil, pois contribui e justifica a privatização da educação infantil, porque na nossa região mesmo acho que tem três creches diretas e agora é tudo indireto ou convênios – então, ao mesmo tempo que é importante porque acho que o Estado chegou numa hora que não deu conta, ao mesmo tempo a gente contribui para a privatização da educação pública.

2.4. Problemat, sobre convênios

M - E que não seja assumida diretamente pelo Estado.

F – Eu sei que esse é um movimento hoje que acontece no Brasil como um todo.

M – E isso é um claro paradoxo.

F - É.

M - Ao mesmo tempo que precisa, tem essa fragilidade – como no caso da Unas - nós sabemos o endereço e a vizinhança e os outros convênios?

F - É, tanto é que tem denúncia muitas vezes de convênios ruins, com atendimento que faz mal para a criança.

E – Nessa linha dos pontos frágeis?

M - Isso mesmo. O que estamos vendo agora, no governo atual porque, por exemplo, o que ameaça um Bairro Educador no qual a gente acredita? Primeiro o processo de Educação, quando você sabe que existe um desmonte das Políticas Públicas e um desmonte da forma integral de ver o ser humano, preconceituosa, acho que, por exemplo, a questão de LGBTI - que eu acho que é uma ameaça, quando na escola você não pode conversar e você tem que incluir a bíblia, já teve essa ameaça. Outra ameaça é a intolerância religiosa, hoje a gente vê que é muito forte e não se pode discutir mais isso? Outra questão, por exemplo, nós sabemos que tem sido feita uma intervenção na Casa da Mulher Brasileira – o que faz com que nós tenhamos que bater de frente com as ameaças hoje instaladas no governo, que no governo anterior nós não tínhamos, pois era uma porta aberta para acolher

2.4. limites: desmonte Pol Publ.; ameaças: intolerâncias

estes que precisavam ser inseridos e hoje está se dando o contrário, então é um sistema repressor.

F - Eles estão matando hoje.

M – Então esse sistema repressor, por exemplo, na eleição do Conselho Tutelar, onde tem que ter só os evangélicos, porque vai seguir uma linha arcaica - então eu acho que essas são as ameaças maiores.

2.4. Limites: ameaças das intolerâncias (evang. nos Cons Tut.)

E - Olhando a história da Unas, porque estamos falando dessa trajetória da UNAS como um movimento social que colaborou para essas Políticas para as Infâncias, que pontos frágeis vocês conseguem ver?

M - Então, mas agora você fala: porque você disse isso? Porque primeiro que a Unas hoje se organiza como Movimento. É isso que a Fatima trouxe bem - quando a gente trabalha dentro de um equipamento conveniado e eu sou uma delas, tem hora que você pergunta: até que ponto você não é mão de obra barata; até que ponto você não está contribuindo com o sistema que quer privatizar; até que ponto você não desqualifica esse cuidado? E isso tudo é discutido internamente, quando se reúnem todos os gestores da UNAS, porquê?

2.4. Limites: Contradições: Mov Soc x ONGs

Porque a gente sabe que essa é uma forma de enfrentamento, uma vez que não há Políticas para essa ação e agora você pergunta: “mas então vocês não são escutados para a intervenção de políticas públicas?” Até somos, porque a gente tenta como estratégia, garantir presença nas instâncias de articulação e de decisão como o Conselho de Políticas Públicas, Conselho de Mulheres, Conselho Tutelar – e nesse caso - elegemos os dois Conselhos da região, também conseguimos eleger gente no Conselho de Juventude, que tem outro olhar também. Então acho que o desafio é esse enfrentamento, mesmo porque nós não estamos fora do mundo.

2.4. Estrat – repr. Conselhos

F - E a Unas tem uma força tão grande no decorrer desses anos que eu acho que nenhum governo ignora essa força que ela tem. Há sempre muitas demandas, lógico que com mais ou menos dificuldade para ser atendidas, mas ignorada nunca é e penso que isso acho já é um passo muito importante.

2.1. Reconheciment o Unas p/ poder publ.

E - Sim... e se vocês pudessem mudar algo nessa história, na relação com os poderes públicos o que vocês fariam?

M - Uma pergunta que quando a esperança parece que está querendo ir para o ralo, aí ela vem...

F - Olha, eu enquanto escola instituição foi triste neste governo de ver, pela primeira coisa o Prefeito Dória cortar pela metade o leite. Nós tínhamos quatrocentas e poucas crianças, duzentas tinham direito a receber, que era quem estava registrado no CRAS, que tinha lá aquele registro e os pais quietinhos, ninguém reclamou, ninguém falou nada. Depois, agora está com uma ameaça aí e já aconteceu nos CEUs, que é a diminuiu pela metade o pessoal da limpeza, aqui também, a gente que trabalha com criança dependia muito dessa pessoa que ficava no banheiro e diminuiu esse pessoal pela metade e os pais também quietinhos. Então parece que

2.4. Limites – descont. Adm e governos e políticas impopulares

oprime tanto que as pessoas, parece que nem pensam sobre o assunto. Isso eu acho que é uma coisa tão ruim que está acontecendo e não é em São Paulo.

E - Então, se vocês pudessem mudar essa situação - o que vocês fariam, se vocês pudessem mudar a relação do movimento com os poderes públicos?

M - Eu vou falar a verdade. Eu sou muito radical nas minhas posturas – agora vendo o que está acontecendo no Chile eu fico pensando: quando é que nós vamos para a rua de fato, pois revolução vai ter que se dar. Acho que o que a Fátima traz, é o que mais falta mexer, pois na hora que a pessoa se tocar que está com a panela vazia mesmo, talvez nós vamos conseguir ir para a rua, quando estiver no fim da linha e esse ponto eu acho que ainda não chegou, pois o processo está vindo muito lento, como se diz, eu dou um beliscão bem devagarinho, que você não está sentindo. Então, quanto tempo nós vamos esperar para que as pessoas percebam o sentido do beliscão e que se perceba que não se tem um quilo de feijão para pôr no fogo.

2.4. Limites-
projetos pol. de
desmonte
ações sociais

F - E foi uma descoberta que eu fiz logo de menina, logo que acabou a ditadura militar que eu pensei: é muito mais fácil você trabalhar num governo autoritário do que um que se diz democrático, porque você se esconde atrás dessa fumaça de democracia e isso paralisa as pessoas e não acontece nada, mas por outro lado também eu acho que aquela coisa da formação que a gente tinha no início a gente perdeu muito, talvez pela mudança que a sociedade viveu nos últimos anos, mas a gente perdeu isso – eu sinto pelos pais, você fala alguma coisa e eles ficam calados.

E - O que você acha que se perdeu?

F - Eu acho que está todo mundo olhando para o umbigo. O medo, acho que a internet também veio para o bem e o para o mal, pois acontece uma coisa lá, mataram uma criancinha em outro país, mas parece que foi aqui do nosso lado, que foi vizinho. Lógico que a gente sente, fica triste, mas a internet tem esse poder de trazer tanto medo também, principalmente para quem tem criança pequena, para os professores, eu vejo os professores muito amedrontados de que tudo pode acontecer e também os pais.

E - E o que mais vocês querem falar sobre a UnaS antes de a gente entrar no tema do Bairro Educador?

M – Sobre a UNAS eu falo para os jovens que estão chegando e vem chegando muita juventude aí na Unas porque ela está enorme – hoje são quase oitocentos colaboradores que a gente chama. É uma empresa, então eu fico pensando quando tem um convênio no CREAS e de repente aquela pessoa que é técnico formado em Pedagogia, Psicologia, ou Serviço Social e tem a tendência de falar “eu sou do CREAS”, e eu falo não: “nós somos da Associação dos Núcleos de Moradores de Heliópolis e Região” - porque ser conveniada e ter esse poder, além de estar lá como técnico - pise no chão, eu sou desse chão, então, e eu acho que isso é rico, é rica a forma como se constituiu a Unas e é uma pena que o rompimento dela com alguns parceiros que a Fátima colocou e que a gente, se a gente se encontrasse hoje ia ser a maior festa. Por exemplo: nós temos o padre Celso Torres que mora aqui na região, ele contribuiu muito, que quando a gente se encontrasse, mas quem é que

1.2.;1.3. –
espírito
coletivo;
enraizament
o local; 2.4.
Limites: pol
partidária

nos dividiu também? A visão política, a visão política partidária, por mais que a gente juntou, nós tivemos um baque aí.

F - É, porque nós tivemos uma pessoa que ajudou muito nessa questão da terra que foi o José Mentor, ex-deputado federal, e que houve um racha muito grande e também por isso eu até me afastei um pouco mais da Unas. Hoje eu faço parte, mas não com muito afinco - que foi esse grupo com o José Mentor.

E - Você o apoiou?

F – É mais do que a política, sempre falei desde quando eu era menina: “eu acho que a questão da amizade, da gratidão, ela é maior” - e eu sinto muita gratidão pelo Mentor, pela irmã Helena que me incentivou a estudar, porque se não fosse ela eu não seria professora, pois ela conseguiu uma Bolsa para mim, para fazer Magistério num colégio particular aqui, que fechou, que era o Modelo, o João Miranda, o Miguel, a Genésia são pessoas que fizeram parte da minha vida e que foram fundamentais e, principalmente, para eu conseguir estudar e ser a pessoa que eu sou hoje. E eu fico muito triste com esse rompimento porque as vezes acho que eu não mereço, porque eu estive no começo, na luta toda e aí de repente um dia sai um livro sobre as Memórias de Heliópolis e eu não falava nada e nem fui procurada. Eu fui a primeira secretária da Unas, o Miguel foi o primeiro presidente da Unas, o João Miranda era vice, na época. Então essa escolha também, que é uma escolha ideológica da história. Eu não quero nada da Unas, mas acho que não podem jogar a nossa história no lixo, porque tudo era tão envolvente e tão forte que a história da nossa vida se confunde com a história da Unas, dos Movimentos – eu não consigo separar: Fatima é isso e a Unas é isso - ainda mais naquela época que a gente vivia e respirava e era só o Movimento. Eu sempre falo para o meu filho que eu não ia em balada, não fazia nada que um jovem fazia porque pra gente a política era muito envolvente. A nossa balada era um baile no Candidata, era festa de aniversário dos amigos, e eu não me arrependo, lógico, foi super importante para mim, mas eu fico um pouco chateada com essa divisão, sabe, e eu, e pra mim gratidão é tudo assim, é uma parte importante da vida.

M - Eu acho que o levou a esse rompimento, acho que é interessante ver e eu fui descobrir no interior que eu fui usada por este político porque você abre a sua visão de que você vê o mundo além da política partidária, porque além, da política partidária quando você tem um projeto que é para contribuir com a transformação social e ele não é aprovado, porque precisa fortalecer o meu projeto individual. Tanto é que, quando o grupo daqui rompeu com ele, com essa pessoa, eu não estava aqui, eu estava no interior e o que eu aprendi a fazer aqui em Heliópolis, eu fui fazer no interior, que é onde eu fui cuidar das minhas filhas, só que ainda com o vínculo com essa pessoa – e o que aconteceu? Eu fui para um lugar que era área rural, muita fazenda e eu encontrei muito jovem de dezesseis anos que não sabia ler e escrever, então o que eu aprendi aqui eu tentei fazer lá - fui montar uma escola de alfabetização de adultos, pelo Mova e lá não tinha esse suporte que a gente tinha, fazer convênio com o Mova e tal. Lembro até que eu fui denunciada numa rádio na cidade que é ilegal eu estar alfabetizando, pois eu não era da Secretaria de Educação e nem nada, era uma simples moradora e abri cinco salas cheias de jovens que não

sabiam ler e escrever, pelo método Paulo Freire. E em um determinado dia eu fui na rádio falar o seguinte “ilegal é ter analfabeto num país”. Então eu cheguei nessa pessoa, porque que eu ainda tinha vínculo com ele no interior, e apresentei um projeto e ele me respondeu que para mim ele daria uma ajuda de custo, para o projeto não e eu falei: “então não serve para mim também” – e aí desmontou, para mim desmontou, porque, poxa, eu era freira, de hábito, você lembra? eu subia no palanque para defender o nosso projeto, a pessoa conseguiu conquistar a gente, porque também não podemos negar que teve uma posição legal, que fez a gente conquistar muita coisa aqui, mas eu fiquei pensando: não está vindo o político, e não a política, e tanto é, a Fatima é, ela soube fazer história e empoderar, nós temos amigos nossos que você sabe, até hoje que são vinculados a essa pessoa e que passam fome e a gente tentou fazer essas pessoas saírem desse lugar levar para a faculdade. Então o nosso rompimento também se deu um pouco disso, nós queríamos também tê-lo por perto pois a gente sente também lá no fundo, pois foi companheiro e esteve um dia com a gente.

E - E são as escolhas. Cada um faz suas escolhas.

F - E também, em 1993, 1994 eu entrei na Prefeitura e me dediquei muito a essa educação formal, então eu não acompanhei muito. Até hoje eu não entendo muito bem o que aconteceu - essa parte eu não conhecia, desse racha e tudo mais, então para mim é como se não tivesse existido e eu me dediquei muito a essa questão e foi quando eu conheci o Braz também e a gente fez um trabalho bem bacana no Campos Salles aqui e que eu tento levar pra onde eu vou, então acho que não é simples. O Braz tinha uma equipe que, por destino deu certo, chegaram duas coordenadoras fantásticas e que são nossas amigas.

E - A equipe é fundamental.

F - É, e nossa, era muito bom. Acho que o Campos Salles também abriu uma porta para entender um pouco essa educação mais formal e a importância do Conselho de Escola e foi muito bom, muito bonito, o que fez a gente crescer bastante. E eu, por opção, fiquei mais voltada para isso e tentei fazer carreira na educação. Hoje estou perto de me aposentar, se as reformas não mudarem.

3.1. Origem Bairro Educador:
Emef C Salles – abertura part Conselho Escola

E – E sobre o Bairro Educador, vamos falar um pouquinho dele já na segunda parte. Do que vocês viveram - o que é o Bairro Educador, como ele surge, em que contexto, quem participou, e o papel da UNAS nessa articulação do bairro educador?

F - Aí a Mércia pode falar mais que eu.

M - Então, eu acho que na questão da Unas, acho que primeiro surgiu a ideia de Bairro Educador, com essa postura do Braz e da Arlete, porque a Arlete puxava muito debate. A Arlete vivia 24 horas refletindo junto, primeiro sobre como vai se construir essa Educação, além da Moradia e que a UNAS tem que estar como comunidade na escola e a escola dentro da comunidade, então começa a ideia de pensar que isso é Bairro Educador, a partir dessa relação que tinha que fazer, mas

3.1.; 3.2. Origem Bairro Educ- ações Arlete P e Braz Nogueira

não basta abrir como a Escola da Ponte, com algumas reflexões, mas saber de que forma se pode avançar porque o que tinha era só essa escola. Eu lembro que, na época, eu era do Conselho Tutelar do Ipiranga em duas gestões e eu vinha aqui, porque o carro que pegava a gente para fazer as ocorrências ficava estacionado, porque aqui era uma garagem.

F - Era uma garagem da subprefeitura.

M - De sucata, tinha tudo. Então nisso começou-se a discutir o Bairro Educador, principalmente pelos recursos que tinham dentro da comunidade e que estava ocioso, porque só tinham dois carros com um espaço desse enorme e carros quebrados.

3.1; 3.2.; 3.3.
Espaço p/
Centro
Conviv e
depois CEU
H, = fruto
ação Cons
Escola Emef

M - Tinha os caminhões também que carregaram entulho. E aí começaram as reflexões - sobre aquilo que a Fátima falou da questão dos Conselhos porque os Conselhos começaram a passar não só para a decisão do que acontecia na escola, mas com a proposta que nós tínhamos para essa região, para Heliópolis principalmente, para Heliópolis, e isso foi trazendo um lugar de pensar que se queria um bairro bom, um bairro sem violência porque nessa fase anterior era uma época que a gente saía e encontrava defunto, não sei como a gente vivia daquele jeito.

3.1.3.2. Valor=
não violência.

F - Eu chorava tanto na escola.

M - E a gente começou a querer buscar respostas, com a indignação de que isso não poderia acontecer porque é onde a gente mora, onde a gente estava e que tinha que mudar essa forma. Então me parece que aí é onde começa essa discussão, essa reflexão do Bairro Educador e que aí logo vem a Arlete, logo a Unas começa a articular junto com a Cidade e com a subprefeitura, com o subprefeito a discussão do que queria aqui, propondo projeto, apresentando projeto que gostaria, e o João Miranda conta com muito, e isso sai em muita revista.

3.1;3.2;3.3.
1)Presença
Arlete P;2)
Unas; 3)
Artic PMSP

E o desafio maior foi quando, porque a favela era olhada sempre como coitadinho e isso é ruim, além de coitadinho, éramos vistos com preconceito e nós tínhamos muito preconceito com a divisa, principalmente com São Caetano. então São Caetano tinha um preconceito com Heliópolis. Lembro que o João Miranda começou a sair, dar entrevista, do que ia ser Heliópolis e aí surgiu um projeto 'Favela Colorida' – que eram pessoas que vinham de fora, muitos universitários, você lembra? Muitos universitários, fazendo pesquisas.

3.1.
Preconceito a
ser rompido –
morar em
favela

F - E também a São Marcos ajudou também, esses jovens.

M - Então cada um queria fazer projeto da favela colorida e então fomos pintar as fachadas das favelas e nesse grupo daqui sempre refletia que não seria só a fachada da favela pra mudar, por que lá tem um morador dentro e tem outras coisas que necessitam. Então começaram a fazer parceiras. O João Miranda conta que a forma de conhecer o Ruy Otake foi quando ele falou numa rádio que tinha vergonha, que ele passava aqui e via a favela aqui e que ela estava enfeando a cidade.

3.1.; 3.2.
Gênese do
Bairro
Educador e
CEU Hel.

F - Bem aquela visão do pequeno burguês, mas agora o Ruy é um parceiro de ouro.

M - E aí o João Miranda, sabendo foi nessa mesma rádio, sei lá onde era, foi lá e falou o contrário – desafiando o Ruy a fazer uma parceria com a gente e hoje é o amigo de Heliópolis e foi nessa parceria que nasceu o Redondinho – os prédios de apartamentos.

E - O próprio CEU Heliópolis - também é projeto dele?

M - O CEU, a biblioteca, ele deu suporte para a biblioteca comunitária, também como Bairro Educador, os Direitos Humanos, a Caminhada da Paz e outros movimentos.

3.1.;3.2. Ações do Bairro Educador

F- Acho que os Seminários de educação que a Unas faz todo ano.

M - Dentro da pauta da Educação.

2.4.- Estratégia – Seminários de Formação

F – E são Seminários importantíssimos.

E - E as relações do Bairro Educador com os territórios, os diferentes territórios aqui?

M – As relações se dão como articulação de rede, por exemplo, a Saúde faz articulação de rede, por isso que a UNAS tem representante nos Conselhos de Saúde setorial, regional, municipal e em alguns momentos a gente consegue ir para o nacional, então a articulação com outras regiões, nas reuniões se vai alinhando quem poderia estar junto. O mesmo ocorre na moradia, na juventude que nós tivemos recentemente a Conferência da Juventude aqui no CEU Heliópolis.

2.3. Estratégia – ação em rede intersectorial

F – E da Educação também.

M - É, da Educação e também o Conselho de Políticas para as Mulheres, então ela se dá esse diálogo entre região, intersectorial dessa forma, dialogando na participação dentro desse mecanismo de estreitamento dos Conselhos.

E – E o que é, na opinião de vocês, fundamental para o funcionamento dessa rede e que sem isso essa rede não acontece?

M1 – Eu acho que é aquele desafio das pessoas terem a consciência da importância da participação porque uma coisa é o que o antigo, quando eu falo eu me coloco como antiga é como eu vejo a juventude lá na frente – desses jovens irem construindo, então a gente tem feito na Unas, por exemplo, alguns encontros de gerações, pega a juventude, os idosos. Fátima, você acredita que veio a dona Edith, lembra dela?

2.3. – Participação e ações intergeracionais (continuidade do legado)

F - Lembro, que gracinha!

M - A dona Edith é da primeira turma de militância. Ela já era velhinha na época e agora deu um show de política.

M2 – Uma que seria legal também é a mãe da Genilce, a dona Carmelita, ela estava com a gente desde o início.

M - Isso, ela veio para a Conferência de Gestores. Essa dona Edith que já deve estar com quase 90 anos, hoje ela está no Centro do Idoso, quando é para ir votar ela diz assim: “não vai me dizer que vocês não vão só porque estão velhos, tem que ir” -

2.3. – Participação e ações intergeracionais (continuidade do legado)

ela mexe com todo mundo, sabe? E aí a gente tem feito esses encontros, porque a gente informa como era, como estava e a juventude também como está vendo, então acho que isso é geracional.

F - E eu vou falar enquanto professora que o Reginaldo um dia esteve lá no CEU e tem um aluno que foi meu aluno e que trabalha aqui com vocês que é o Igor, ele foi meu aluno no primeiro ano, a Mariana também, a Mariana do Conselho Tutelar agora também foi minha aluna no primeiro ano. Ele e o Reginaldo contando que quando ele foi para o colegial, ele discordou do professor, foi chamado a atenção e ele quis conversar com a coordenadora, com a diretora, então acho que essa autonomia que a gente tenta trabalhar, isso repercute em algum momento. O pessoal da escola até me zoa, aqui no Campos Salles que eu só ajudei a formar bandido porque muitos dos meus alunos, infelizmente, viraram bandidos, e mass assim, tem essa garra. A Mariana sempre falava que era professora por minha causa.

Valor= autonomia

E – E hoje ela é Conselheira Tutelar, não é?

F - É, uma das filhas dela se chama Letícia e ela me disse há pouco tempo atrás que é Letícia por causa da minha Letícia, então acho que esse posicionamento desses jovens, de saberem o que querem, como querem, acho que a gente tem uma sementinha aí enquanto movimento, enquanto escola. Acho que é isso o que faz ela caminhar, porque a gente não pode aceitar tudo de cabeça baixa e dizer amém, tem que, tem que apontar o que está errado e, se possível, apontar soluções, então acho que esse jovem que passa por Heliópolis, pelo Campos Salles, na grande maioria eles são assim e isso acho que traz grande orgulho para a gente.

M - E outra coisa que avançou: a gente teve um momento aqui na Unas que para ser educador, ser professor infantil, o curso de Magistério dava conta e a Unas, crescendo com professores e de repente surgiu a exigência da Pedagogia e foi legal que aí o João Miranda como presidente da Unas foi negociar com as universidades e fez um desafio: qual a faculdade que teria interesse de pegar esse pessoal que tem a experiência e oferecer o curso de Pedagogia, foi quando a gente conseguiu o convênio com a São Marcos, mil bolsas para os cursos de Psicologia, Pedagogia, Direito e embora no finalzinho ela morreu, a São Marcos morreu, mas foi importante tudo isso.

2.3 – Formação; enfrentamento c/ pod. Públ.

2.4. Possibilidade: Qualificação dos profiss..

F – Também teve o curso de Administração que a minha irmã fez.

M - É, Administração também. Eu lembro que a foto mais bela que eu via, que quem estava aqui no Heliópolis e não via isso era das seis e meia, sete horas a juventude toda indo para a Faculdade, chegava na Faculdade lá na São Marcos porque eu aproveitei e também fui fazer minha Psicologia. Chegava lá e só dava o pessoal do convênio da Unas - Heliópolis, o que criou um choque cultural, com professor, era professor renunciando, não querendo dar aula porque claro, a gente levou para a Faculdade um déficit de aprendizagem de escola estadual, então assim, mas não faz mal, queríamos estudar e nos formar – então houve essa garra, essa força.

E - Vocês têm algum lugar que vocês saibam que possa ter isso, dessas mil, pessoas, quantos se formaram?

M - Ah, não teria, não sei se a presidente Cleide teria esses dados.

E - Eu vou falar com ela.

F - Talvez ela tenha, minha irmã disse que no curso dela houve uma desistência bem grande, porque chega o momento que eles começaram a cobrar também, era um valor simbólico, mas teve cobrança.

M - E o choque cultural é muito difícil, o choque cultural de Faculdade é difícil.

F - É, nossa!

E - E esse choque é para todos, para quem está lá, não só para os professores, mas para os outros estudantes, então é recíproco.

M - E eu lembro que eu tinha uma professora de Psicologia que ela, até hoje tenho vontade de encontrá-la porque eu não sei onde está, que a primeira coisa que ela foi falar sobre a Psicologia que é de elite, ou você vai para Clínica, mas a Psicologia Social, que estávamos procurando, não tinha professor preparado, mas ela falava assim. Então foi o sindicato falar e eu lembro quando o sindicato começou a falar a tabela de preço eu falava para a Cleide: "vamos ter que se formar para tomar esse sindicato".

E – E agora, o que está por ser feito: Vocês falaram muita coisa, sem dúvida a Unas fez e faz essa história, mas o que está por ser feito ainda pela Unas nas Políticas para as Infâncias? O que está por ser feito e, por alguma razão, não foi feito?

M – Nós já garantimos por lei o direito de a criança estar em CEI, independente se é pobre ou rico, se tem comida ou não tem.

M - Porque houve um tempo a creche, por exemplo, era direito da mãe e agora é o direito da criança e isso é um avanço, mas ainda tem déficit de vagas na educação infantil.

F - Só na nossa região tem três mil e poucas crianças e faltam vaga para CEI. A

M - Eu acho que esse olhar, por exemplo, quando eu falei de educação infantil é uma pena que é sem olhar o contexto das famílias. Eu estava no Conselho Tutelar e por exemplo, a criança de três anos, ela fica sozinha em casa no outro período, pois a mãe tem que trabalhar e não mudou o sistema dela. E parece que agora vai piorar ...

1.2.; 2.1.
Necessidades das famílias

F - É isso que me preocupa com. O CEI é integral e com o fundamental, tem o CCA. E há hoje uma mentira dizendo que as escolas serão de período integral – mentira, pois só aumentou algumas horas no turno, pois aumenta duas horas/aula, então isso não é integral nem aqui e nem na China. Só que ninguém fala dessa criança de quatro a seis anos que ela vai pra o EMEI, ela tem seis horas de aula, mas não garante o período integral, pois o horário é das sete a uma e da uma às dezenove horas. Então é uma farsa.

F- Por exemplo, a questão dos professores. É muita criança em sala de aula, então é feita uma divisão a partir de quê? Outra coisa também que eu acho que na época

do Conselho a gente já fazia, a gente foi o único Conselho da região e da zona Leste que conseguiu enviar algo diferente, quando gerou o sistema online, porque o sistema online não acompanha sempre a questão geográfica, pois o menino morra na Estrada das Lágrimas e não é perto, então é perto lá para o CEU.

E - Como que é o sistema online?

F - É assim, no Google você acessa: SME e na distância de até 2km da escola a criança não precisa de transporte público. Isso também foi uma balela que inventaram para acabar com o transporte da Prefeitura. Foi uma balela que inventaram porque esse programa ele considera a linha reta. Eu tenho crianças no CEU Meninos, que é onde tem o maior número de crianças que acontece isso porque elas estão longe. A gente tem criança que mora aqui perto da Estrada do So, e o sistema diz que ela mora a menos de 2km da escola. O EU Meninos é mais uns 2km, só que em linha reta. Pra você ter uma ideia, só do infantil I, que vai para o II agora, nós tínhamos cem pedidos de transferência, vinte desistiram porque deram um jeito e querem continuar lá, oitenta estão mantendo o pedido de transferência e para onde eles querem ir? Aqui para Francisco Lisboa, ou para Cidade do Sol, então vê como essas crianças moram longe. A gente tem uma rotatividade enorme e inventaram essa mentira para justificar e para dizer que está atendendo todo mundo e isso não é verdade.

M - Aí falam que são os pais que não querem, põem a culpa nos pais. E ele fez a opção de não querer.

F - O perueiro cobra 150 reais para levar essa criança até lá.

E – E a Prefeitura não paga?

F - Não, é o próprio pai que paga. Nós temos uma média de 70% de crianças que vão de perua na EMEI, de 450 crianças, o dia em que o perueiro falar que vai fazer greve e tivemos umas paradas deles no ano passado, a gente não atende aluno, porque fica todo mundo na mão deles, e eles ficam bravos comigo porque eu brigo com eles porque eles deixam criança meio dia lá e eu falo para os pais que eles precisam fiscalizar, eu aviso toda hora. Eles ficam sabendo e ficam todos nervosinhos, mas é uma realidade que a Prefeitura, a Secretaria de Educação finge que não está acontecendo. E eu falei com a diretora regional numa reunião que teve mês passado e ela falou que isso não tem previsão de mudar, então é a nossa criança que sofre, aí perguntou se tinha um prédio que estivesse alugando ou vendendo para abrir EMEI, então eu passei um contato e mandei para ela, mandei foto, endereço e tudo, porque se abrisse um EMEI ali com três a quatro salas por período, essas crianças que estão lá já resolveria, pelo menos para essas crianças porque é uma judiação, é de chorar.

M - Então a gente vê que não tem a política para a criança e o adolescente, e o que existe é mascarado.

F – Uma política maquiada.

2.4. Limites – política insuficiente para a cça/ adolesc.

E - Vocês querem falar mais alguma coisa sobre o Bairro educador, sobre essa estratégia?

M - Eu acho que é só retomar e fortalecer o que a Fatima falou: que isso se constrói no dia a dia, você não pode é deixar de olhar as coisas e não ver saída e achar que tem que ser assim mesmo, porque a gente não aceita o que vem de cima, ah, mas vamos tentar mudar, vamos lá discutir. Eu acho que essa forma de não ficar na acomodação acaba mexendo com aquelas pessoas que acham: “Pô, todo mundo está indo e só eu que não vou?”

3.1.; 3.2. Não acomodação/ mobilização e luta

F - É, e eu acho que essa coisa do cuidar da criança, no Bairro Educador, essa ideia está pegando, pois todo mundo que vê uma criança sozinha, já quer levar para a escola e já pergunta que criança é essa.

E - Então é uma co-responsabilização social com as infâncias?

F - Eu acho que essa ideia está crescendo, porque que eu lembro quando eu voltei para essa gestão agora em 2013, as peruas chegam cedo na escola – seis ou seis e pouco já estão na porta dos CEUS que só abrem as sete e eu abro e deixo as crianças esperarem dentro do CEU. Nisso eu quase apanhei dos diretores que acham que isso não é responsabilidade deles e eu sempre afirmo que é sim nossa responsabilidade, em especial, nos dias de chuva e prevenir acidentes, pois a criança pode quere atravessa a rua,

M - E essa é a necessidade das famílias.

F - Então foi uma discussão muito bacana que a gente conseguiu fazer, que agora tem o novo gestor e ele mantém - abre mais cedo o portão, as crianças ficam lá no CEU porque não adianta você falar para o perueiro, não trazer a criança mais cedo e ele vai continuar trazendo, porque ele tem vários horários.

E – E tem a necessidade das famílias, os pais precisam trabalhar.

M - E sabe o que eu também acho legal do Bairro Educador é essa relação de formação que se tem no processo construtivo que aquilo que a Fatima falou, como a gente sai fora do sistema. Somos uma Associação de Moradores de Bairros e que isso se dá no processo em que as pessoas vão se empoderando e até as famílias vão brigar lá na escola pelos seus direitos, entendeu? Então, porque a gente nunca perdeu a importância de estar reunindo as pessoas que a gente atende, para a reunião de famílias que é além dos temas da escola e também para discutir as políticas.

2.4. – Formação; empoderamento popular; ideia de direitos para alcançar as Pol Públ.

F - Porque na escola ainda, infelizmente, a gente tem muito a visão da classe média, do favor, tem muito essa visão.

M - A gente passou por uma experiência essa semana para discutir na rede a eleição do Conselho Tutelar que eu achei interessante e alguém entrou numa escola aqui da nossa comunidade, que todo mundo conhece e levou tudo, levou computador. E na reunião estava o CONSEG, estavam as UBSs, estava o candidato ao Conselho Tutelar que outro dia foi lá para falar e eu achei interessante que aí de repente o CONSEG começou a falar sobre o jovem daqui, da nossa comunidade e blábláblá e aí a pergunta começou a ser contrária: queremos saber por que entraram na escola?

Primeiro, porque não tem mais escola aberta aos finais de semana, sábados e domingos, não tem, então esses jovens entravam para jogar bola, então ele foi lá, pegou e acabou. Segundo, como é que acontece a escuta desses jovens? Se não tem essas duas coisas, como é que vai ser a segurança e foi desmontada a ideia dele, porque é o seguinte, primeira coisa, tinha escola aberta, quando tinha escola aberta aconteceu isso? Não aconteceu.

F - Eu fui levar uns relatórios no início do ano para uma escola próxima dos alunos que foram para o primeiro ano, porque a Delegacia de Ensino não entrega e eu levo naquelas que ficam perto e o que vi ali é que parece cadeia, porque você não consegue quase nem ver a pessoa que está do outro lado assim. Se acha que isso é segurança e é justamente o contrário.

3.2. Ideia outras escolas da região: cadeia (falsa ideia de segurança)

E - Me parece que essa é uma ideia que foi sendo construída aqui no Heliópolis, também por conta do trabalho do Campos Salles. Agora, para finalizar como foi para vocês recuperar essas memórias na entrevista?

M - Primeiro eu estou feliz de encontrar com a Fatima aqui, porque eu fiquei me perguntando: quem é essa Fatima? Quem é essa Fátima? E a gente se conhece muito – se encontra aqui no CEU, as nossas filhas são amigas, estudaram juntas, temos uma visão muito próxima e eu fico pensando que por mais que a gente tenha algumas tristezas, as vezes do caminho de escolha, como você falou bem, no caminho, fazemos escolhas, mas fica essa, esse carinho, essa visão de que a gente faz o melhor e que a gente não está fora.

4.1.;4.2. – reencontros; permanência do carinho, de fazer o melhor; pertencimento

F - É, eu também estou super feliz quando eu vi que era a Mércia Maria. Eu fiquei bem feliz porque a gente conversava muito, trocava muito e aí a vida também vai, mas toda vez que eu encontro com ela, com a Genésia, com o pessoal em geral, é uma relação de carinho muito gostosa. Então eu fiquei feliz porque eu achei que lembrava menos do que eu lembro.

4.1.; 4.2 – reativação de memórias; poss. de encontro.

M - Eu lembrava de muita coisa que você falou.

E- Interessante porque a memória ela é um fiozinho que quando a gente puxa, mais desenrolando mais e mais coisas...

M - E é interessante porque a Genésia não podia ficar fora, na verdade, como o Movimento nosso é forte de mulheres, então a gente fala que se não fosse a Genésia... porque os homens vieram atrás da Genésia.

F - Do João e da Genésia, mas você não vai falar com ela?

E - Eu deixei as pessoas a vontade para escolherem os dias, ela estava na lista, ela está naquele grupo do WhatsApp. Espero poder conhece-la e entrevista-la também.

M - Mas eu vou dar um toque para ela, porque eu sei que sábado ela vai viajar.

F - Ela tem essa história a mais, antes da gente.

M – Foi ela quem enfrentou os grileiros.

E - Todos falaram disso, todos que passaram pelas entrevistas.

aqui.

M - Ela acolhia na casa dela nos finais de semana esses padres e freiras e eu estava no meio e colocava a panela de pressão dela no fogão. Eu sei que, de repente, tinha comida para todo mundo e dormiam lá, ficavam lá.

F - Era uma época muito gostosa também.

E – Uma época – na ditadura que a gente tinha também um inimigo claríssimo.

F - É, e o inimigo claro é mais fácil.

M - Agora esse que se veste, está difícil.

E - Eu agradeço muitíssimo, acho que foi muito bom, fizemos a primeira entrevista com cinco pessoas, distribuindo a fala, e com duas, nessa condição, com essa perspectiva histórica de reencontro, foi ótimo. Já o próximo grupo vai ter uma outra característica, pois cada grupo é um grupo. Eu agradeço muito a disponibilidade de vocês e a atenção.

F - Eu que agradeço.

M - E eu pensei, será que não vou conseguir agendar, porque tem um monte de eleição agora no final de semana, porque foi impugnada a eleição das mulheres e vai ter que ter outra do Conselho de Políticas para as Mulheres, então a gente está na correria porque domingo nós vamos votar.

E – Eu entendo. Obrigada novamente.

Grupo Focal 3

Data: 09/11/2019 (sábado)

Horário:15h30

Local: sala 08 - 2. andar - CEU Heliópolis

Participantes: Braz (B); Patrícia Ramos (P); Entrevistadora Marineide (E)

Duração: 1h22'

E – Bom, gente, nós vamos começar com um certo atraso, mas assim que chegarem os outros, se integram. Eu sou a Marineide - faço Mestrado na Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e pesquiso as influências da UNAS e do Bairro Educador nas Políticas Públicas para as Infâncias daqui de Heliópolis. Minha intenção é também entender a estratégia do Bairro Educador. Eu tenho aqui um roteiro organizado em três partes. A primeira para tratar da UNAS e da articulação com as Políticas para as Infâncias e o segundo é sobre o Bairro Educador, o que é, como surgiu e por último, fazer com o grupo uma reflexão sobre a entrevista, porque a memória tem isso de provocar o outro e infelizmente a gente não conseguiu um grupo maior por conta das agendas. Agradeço muito a presença.

A primeira pergunta é: na opinião de vocês qual o papel da UNAS na produção das Políticas Públicas para as infâncias? Vou só esclarecer que eu chamo de infâncias no plural, entendendo que nem todas as crianças no país podem viver a infância, - então em que sentido, na opinião de vocês, a UNAS contribuiu para a produção dessas Políticas?

B – Bom, a UNAS durante um certo período, o pessoal via a UNAS como poder público, essa visão hoje está mudando, porquê? Porque a UNAS está presente, na luta, na defesa das pessoas a UNAS. Então hoje nós temos 17 creches aqui e essas 17 creches existem por causa da UNAS, senão não existiriam, mas o trabalho de duas pessoas da UNAS, a Mércia e a Solange, elas têm uma preocupação muito grande com a infância mais diretamente.

1.1. Defesa das pessoas e das infâncias; 2.2. Atrizes: Mércia e Solange

E - Eu já entrevistei as duas.

B- – A UNAS é fundamental assim, quando você coloca as infâncias que seria uma porção de gente que tem infância rejeitada. Esses dias eu estava vendo que às vezes uma pessoa com dez anos já acabou a infância dela porque ela teve que trabalhar. Então na medida em que a UNAS luta para que cada pessoa tenha o seu direito garantido, logicamente que está aumentando o número de mulheres e de homens, crianças que estão estudando e o trabalho da UNAS é uma pedra no sapato dos políticos e os políticos têm que assumir e atender a essa criança aí. Então a organização da UNAS e a força da UNAS é muito grande para pressionar o poder público para que o poder público desenvolva Políticas Públicas para as crianças dessa região.

2.1. trab infantil- limite a viver a infância; luta Unas – direitos das crianças

M – É que a UNAS fortalece nessa luta para construir as Políticas Públicas das infâncias. Tem os CCAs, tem projetos, tem as creches como o Braz citou e além disso, agora tem os projetos para os jovens. Então a UNAS ela ajuda nessa efetivação da Política para garantir mesmo e não só garante, como fortalece a luta junto com a gente.

B - Os CCAs, a primeira luta foi essa.

E - Que era o OSEM?

P - Isso.

1.2.; 2.1. CCA – primeira luta da Unas

B - Era a garantia para muitas crianças num período mais amplo de Educação, tem as escolas e os CCAs.

P – E essas crianças e adolescentes também que ficam nos CCAs, tem a infância, dos ciclos, o lazer, o desenvolvimento pedagógico, a aprendizagem, como ser cidadão, mas a gente tenta buscar em cada idade essa questão da infância, dos seus ciclos e não deixar passando eles.

E - E essas pessoas que fizeram diferença, você deu o exemplo da Mércia e da Solange, obviamente você também, Braz, teve um papel fundamental, mas que outros atores e atrizes vocês conseguem identificar nessa história de Heliópolis?

B - Acho que a principal aí nessa questão de políticas públicas é a Genésia, porque a Genésia e o João Miranda, porque viviam de aluguel, então eles começaram a sonhar a ter uma casa própria para comer melhor e aí para poder se alimentar e aí tinham os grileiros. Os grileiros chegavam, ameaçavam as pessoas e as pessoas iam embora e eles pegavam novamente os barracos e e assentavam. E a Genésia achou que isso era um absurdo e ela, junto com as mulheres da região, pois os homens não

2.2. Genésia; Confusão população: Unas e poder públ. 1ª luta - moradia

estavam nesse momento, só as mulheres, então a luta pela efetivação das Políticas Públicas ela começa exatamente por conta de casa, de querer fazer uma moradia, aí eles começaram a organizar o povo, logicamente que tem muita gente que vê a UNAS como poder público e essas pessoas falam mal da UNAS, só que a UNAS não é poder público, então as pessoas não entenderam ainda qual é o papel da UNAS, é fazer com que o Estado e o Governo desenvolvam Políticas Públicas para atender toda a população daqui, principalmente as crianças.

E - E a primeira organização foi por moradia?

B - A Genésia, o João Miranda, o Miguel Leal, toda essa gente deve entrar aí. O próprio Geraldo, o Geraldo da Solange, o Geraldo tem as coisas dele, o povo critica, mas nunca vi alguém que tem um amor pela UNAS como o Geraldo. Então se for para falar de pessoas, a Cleide é fundamental, a Cleide queria casa, via a possibilidade de ter uma casa e ela está lá até hoje, só que não é só pela casa, é pela qualidade de vida geral das pessoas.

Atores: Genésia,
João Miranda,
Miguel Leal,
Geraldo, Cleide

E - E você acha que tem mais alguém, além dessas?

P – Acho que tem essas, que são pessoas super importantes, acho que o Buiú também - em questão de energia, de direito, ele sempre está junto, conversando, de estar articulando lá fora - e eu acho que é uma pessoa também fundamental.

2.2. Atores: Buiú

E - Nessa trajetória toda o que vocês conseguem identificar como pontos frágeis, os fortes vocês falaram bastante, mas quais seriam os pontos frágeis desse processo da UNAS?

B - Frágeis? Um ponto frágil é o governo Federal que não entende e não valoriza essa luta, esse tipo de organização que é como está a própria UNAS.

P – Não quer entender, na verdade.

B - É, mas na realidade é egoísmo, se pudesse acompanharia a gente. Outro ponto frágil é que às vezes a gente tem que estar além da política partidária, porque aquele que está dentro, pode ter o seu partido, de preferência o ideal é o partido de esquerda, mas, por exemplo, não se reduzir, não se reduzir ao partidarismo político e ir muito além. Eu há pouco encontrei um cara que foi até a UNAS e não é mais da UNAS, o Marcelo lá de baixo, só que ele é uma pessoa boa, dá para fazer uma porção de coisa junto. O Maxel também é outro cara que também é legal e que também era da UNAS, não é mais. Eu acho que tem que ter uma articulação que vá além da questão partidária e botar toda essa gente boa que quer coisa boa para o povo ir junto e essa articulação ela ainda tem problemas.

2.1.; 2.4. Não
reconheciment
o luta Unas
pelo gov
federal

2.4. Limites da
Pol Partidária

E - Ver o que é o bem comum?

B - É, o bem comum, essa articulação ela é fundamental e botar o povo junto naquilo que pode dar e a maior parte para ir atrás. Então eu acho que a política partidária ela prejudica um pouco o desempenho da UNAS, só que por outro lado, estar ligado a certos políticos dá uma força para nós, só que acontece que a gente tem que pensar numa força aqui, entre as pessoas que estão aqui.

P – É necessário... são coisas necessárias, essa articulação é necessária, independente de qual partido, se você tem um bem comum, você tem que ter o mesmo, todos têm o mesmo olhar, acho que tem que ser articulado junto.

2.4.
Necessidade de articulação c/ poder públ.

B - O que ela está querendo falar é que às vezes, quem é da UNAS, se envolve no discurso para colocar as pessoas em colunas: esquerda, direita, dessa forma, então a gente tem que tomar cuidado com isso porque às vezes a gente faz um discurso partidário e as pessoas que estão ali não estão nem aí para isso, ou estão muito para isso.

E - E se afastam....

B - Então eu acho que tem que ter uma comunicação eficiente neste sentido e que não pode gerar conflitos desnecessários.

E - Além de vocês falarem dos personagens fortes, o que vocês consideram que sejam pontos fortes da UNAS?

2.4. Poss – reconhecimento social trab Unas

P - Acho que esse conhecimento, a visibilidade, além de ser aqui, tem esse conhecimento muito forte lá fora.

E - E isso também fez com que muitos de vocês tenham presença nos Conselhos, e isso talvez faça diferença...

P – Sim, faz toda diferença. E a UNAS tanto aqui quanto fora, tem as pessoas que querem vir, querem conhecer, fazer entrevista.

E - A visibilidade.

P – Sim, a visibilidade.

B - Eu ia falar isso, a identidade. Por exemplo, eu trabalho com palestras, oficinas e etc., eu não ganho um tostão da UNAS, mas por outro lado eu ganho uma coisa muito maior, que é a identidade aqui, que essa memória dela de luta dá para a gente que está envolvido. Eu acho que isso é um ponto muito visível.

E - E também para o movimento.

B - É, eu podia nem participar aqui com vocês agora, mas eu vim e estamos aqui. Então essa história, essa memória é um ponto importante e que une as pessoas, e mais, a gente tem um cuidado muito grande para não ferir suscetibilidades desnecessárias, porquê? Porque é uma coisa boa para a gente, então a história, a memória é um grande capital que nós temos e que une as pessoas.

2.3 – Estrat – Memória – gd capital

E - E essa pesquisa busca também contribuir com isso - para que as pessoas possam recuperar essas passagens, trazer elementos importantes para a reflexão de hoje porque a memória tem essa função de não ficar só no passado, se faz presente e pode projetar no futuro.

B - Acho que uma coisa que tem na UNAS hoje é que todo o pessoal da UNAS antes estava ligado à questão da moradia, quando se conquistou a moradia a gente não parou. A Unas abraçou a Educação, desde o ano 2000, ela abraçou a Educação

1.1.;1.2. Lutas Unas: moradia; 2.3. Educação – como valor

e a Educação passou a ser prioridade e não só a Educação na escola, mas a Educação no geral, a Educação do povo. Hoje muita gente da UNAS entende que a Educação é fundamental porque se ela fosse real para todos, os nossos políticos hoje seriam muito diferentes, o nosso vizinho seria diferente e a gente também seria diferente. A Educação a gente acredita que pode todo mundo construir junto. Quando houve o rompimento e nasceu a UNAS atual, uma parte que ficou ligada só à questão da moradia, desapareceu.

E - Quando houve essa ruptura?

B - Foi, quando eu cheguei...

.E - E a Unas tinha outro nome?

B - Não, já era UNAS, eu cheguei aqui em 1995, final de 1995, logo em seguida teve uma disputa interna: de um lado o João Miranda e do outro lado o Miguel. O Miguel era apoiado por um vereador ao qual ambos estavam ligados. Era o José Mentor. O Miguel continuou com o Mentor e o João não. E aí entrou a Educação como prioridade, não era só mais a moradia, essa UNAS ela cresceu e está crescendo, porquê? Por causa desse confronto e de abraçar a Educação como prioridade. Isso foi depois de 1995, eu acho que alguns anos depois, em 1999, por aí. Nesse aspecto tem um dado muito importante, eu era diretor de escola, tinha uma ligação forte com o João Miranda e na época, dessa divisão, então tinha reuniões, e vinha padre, freiras, políticos e nessas reuniões no final falávamos nós e eu ficava encucado com aquilo e até aí eu estava em cima do muro ainda, entendeu, eu sou diretor de escola, como é que eu vou entrar para uma comunidade e assim, assumir o lado de uma pessoa e contra a outra. Aí um dia depois de vir em várias dessas reuniões, eu vi o João que na época, andando pelo bairro, com bolhas nos pés e ele andando com uma sacolinha e o Isidoro que era presidente do Conselho de Escola me deu uma carona - eu vi o João andando ali dando o papelzinho da chapa I, da chapa dele para a eleição da Unas e eu saí do carro e falei: “João, a partir de hoje eu sou chapa I e você pode contar comigo para o que der e vier dentro da escola, fora da escola, em qualquer lugar”. E eu assumi abertamente, porque eu entendi que quem valorizava a Educação era a chapa I e aliás, foi a coisa mais certa que eu fiz porque sobre o Mentor quando eu falei bem mais tarde, isso que eu estou falando agora para o Mercadante, ele me deu a maior dura.

1.1.; 1.2 – Lutas Unas (disputas internas)

2.3. Opção por priorizar a Educação (1999)

E - Mas se você não tem essa liberdade para poder escolher?

B - É então...

E - O que você poderia citar Patrícia com relação aos pontos frágeis, e pontos favoráveis?

P – Isso é o que eu já falei.

E - E sobre a UNAS no geral?

H – Você sabe que tem uma coisa que eu acho que é muito forte é a solidariedade, na hora do vamos ver, esse povo sabe o que faz, o que quer.

2.3. Valor = solidariedade

E - A união?

P – São persistentes.

B - Exatamente... uma vez, logo que eu cheguei tinha um vigia que fazia o maior alvoroço contra a criançada da escola, chamava os alunos de favelados, marginais, falava abertamente. Esse cara trabalhava na escola, mas só vinha de vez em quando para assinar o ponto. Então aí me falaram e nas minhas férias eu vim 15 dias seguidos e chegava aqui e o ponto dele estava assinado e o danado não estava ali. Ele assinava e ia embora, e ele tripudiava em cima das mulheres, das professoras, da secretária, só que eu não via, não me falavam, aí um dia ele tentou fazer comigo a mesma coisa, aí eu entendi o que elas falavam e o povo falou: “Braz se você autorizar, esse cara não entra mais aqui, nem que a gente tenha que juntar cem pessoas”.

E - Mas ele era da Prefeitura ou de uma empresa terceirizada?

B - Da Prefeitura, era efetivo - e aí , aí juntou o João, a Genésia, uma porção de gente, nós fomos lá na Delegacia de Ensino e falamos, demorou um pouquinho para nos atender, a Genésia virou o cão, até eu fiquei com medo, e aí ficou decidido que ele não ia mais entrar ali, a não ser para pegar o material dele. Só que aí eu descobri que depois ele foi promovido, e eu fui lá e falei “se não entrar com um processo contra esse cara, você é conivente porque esse cara não serve para trabalhar no Campos Salles” e ele foi chamado e no final, pediu as contas. Então você vê a força que tem a comunidade, então quando eu falo que a escola é uma coisa positiva e a população que queria dar um jeito nele, uma coça... e eu falei “Não, isso não”.

M – E ele acabou saindo?

B - Saiu, pediu as contas, quando chegou, a mulher falou, o seu diretor veio aqui e te denunciou e a gente vai entrar com um processo administrativo, e você não tem chance e o cara desmontou. Por isso eu falo da solidariedade e da união, porque na hora do Vamos ver.

E - Vamos falar do Bairro Educador, como ele surge, em que contexto, quem participou no começo e depois como ele foi se desenvolvendo?

P – Começou mesmo com a organização da Genésia e do João, a questão de moradia, depois veio a Cleide. Conta você, Braz, que é mais antigo.

B - Então...

E - Parece que o espírito do Bairro Educador já estava aqui, já existia?

B - Toda comunidade, todo bairro tem força e aqui tinha uma união que eu já falei que começou com a Genésia na luta contra os grileiros, então esse povo ele lutava para que o Estado desenvolvesse Políticas Públicas para melhorar a vida da população daqui, aí não tinha habitação, escola e comunidade. Aí veio o Gilberto Dimeinsten e que depois de dar uma volta em Heliópolis e ir numa sala conversar com os alunos e que os alunos falaram dos princípios, ele se emocionou e quando ele foi embora nós falamos: aqui já teve assassinato, já teve estupros e todo projeto

3.1. Part. G.
Dimeinsten;
Kassab; Schneider

dessa praça é pontual, acabou, largou, então se a gente fechar essa rua aqui na frente e botar bastante brinquedos para as crianças, equipamento para exercícios físicos, nós vamos mudar o perfil dos frequentadores, porque vem a tia, o sobrinho, então vai mudar o perfil, e ele falou: “Você está com sorte, nós vamos falar com o Gilberto Kassab (o prefeito da época) hoje. Durante um certo período, meses, eu encontrava com o Gilberto Dimeinstein e o Gilberto falava: “Braz você recebeu algum comunicado?” e eu achava que ele não falava nada, porque toda quarta-feira ele falava que encontrava com o prefeito e o próprio Kassab veio visitar aqui a UNAS e lá na sede da UNAS depois da reunião ele falou: “quem que é o Braz?” Eu falei “eu” - e ele falou: “Eu fui lá na frente da escola para ver a praça e se eu for, o Gilberto Dimeinstein vai puxar minha orelha”. E o Alexandre Schneider que era Secretário de Educação veio aqui uma vez, mas não falou nada, veio a segunda vez, a terceira vez e só tinha o Campos Salles e a Emei ali do outro lado. Depois em outra ocasião, prefeito Kassab esteve aqui e disse que poderia fazer uma coisa muito maior. Falou que ia fazer o meio de campo com o governador, que era o Serra, aí demorou uns meses e o Alexandre Schneider sabia que de terça-feira de manhã eu estava aqui e numa terça ele me ligou e falou: “Braz pode avisar o povo que nós vamos fazer, está tudo certo”. E aí, e eu falei para o povo que ele vinha aqui, o pessoal achava que eu era louco, não acreditava. O João mesmo, quantas vezes o João falou para mim: “Braz você acredita muito, vai devagar, senão você vai ficar frustrado”. Mas aí começou a construção, teve a licitação.

E - Antes era um Centro de Convivência?

B - Era um Centro de Convivência ali naquele terreno, quer dizer, nós já estávamos desenvolvendo algo para aumentar aquilo, então tivemos o Campos Salles e a igreja, tem mais três CEIs, a ETEC, Centro de Esportes e tem uma universidade, e o dado importantíssimo do Bairro Educador, que tinha iniciativa tinha, mas a sistemática do Bairro Educador, não tinha. Em 2008 teve uma assembleia de moradores ali na UNAS com todos os equipamentos, não sei se era anual e foi votado que os princípios que iriam nortear a nossa ação aqui para a construção do Bairro Educador - seriam os princípios do Campos Salles, que você já sabe ...

2.1.; 3.1.
. 2008 – Definição Unas em assembleia pelo Bairro Educador

E - Sim.

B - E a partir daí começou a coisa sistematicamente, então as educadoras começaram a desenvolver mais.

E - Partiu de um contexto interno da época e influenciado pelas Cidades Educadoras, como ideia trazida pela Marta Suplicy?

B - Na realidade, o Bairro educador é de uma ligação nossa com a Cidade Escola Aprendiz já existia muito antes, aí voltando lá atrás - tinha uma ligação com o Gilberto Kassab, mas a Marta não teve nada com isso.

3.1. Gênese B Educador: Cidade Escola Aprendiz e gestão G Kassab

E - O Bairro Educador nasce do bairro para fora e não de fora para dentro?

B - Aliás, o que a Marta achava era que Heliópolis não precisava de mais nada porque tinha muita já coisa. Esse foi o período que nós mais sofremos. Teve uma vez que eu fui dar uma palestra e cheguei à conclusão de que o centro do Bairro Educador tem que ter no CEU, o Campos Salles e a UNAS, quer dizer, isso é

3.1.; 3.2. O centro do Bairro Educador: CEU, Emef C Salles e Unas
O articulador: CEU Hel.

característica do Bairro Educador, ter um grupo que articula tudo e foi o CEU, Campos Salles e as UNAS, e aí se o Campos Salles e o CEU brigarem, fica a UNAS. Isso para mim fica claríssimo, quando a coisa periga, a gente entra em ação e a UNAS tem esse papel e diante inclusive das autoridades. É um conjunto, é uma só, quando nós fizemos a primeira reunião preparatória à Caminhada da Paz, você sabe, a história da Leonarda e eu propus fazermos a Caminhada porque encontrei o João Miranda a caminho da UNAS e falei da terrível tragédia do assassinato da Leonarda e propus que nos tornássemos leões e leas pela paz, daí surgiu o grupo de mulheres de Heliópolis e criamos a Caminhada pela Paz - eu falei: “Vocês me ajudam a organizar essa caminhada?” e o João falou: “Braz, meu amigo, será possível você fazer uma pergunta dessas para nós, se Campos Salles está, nós também já estamos porque para nós não existe a escola lá e nós aqui, nós somos a mesma coisa.” E aí organizamos... na primeira reunião de preparação tinha trezentas pessoas, cem pessoas e aí nós conseguimos com a organização de bairros, uma Caminhada com cinco mil pessoas - era muita gente e aí a gente começou, a partir dessa Caminhada, a ter mais poder, inclusive diante dos traficantes, porque eles falavam: “Em cada esquina vai ter tiroteio” - e a gente percebeu que depois dessa Caminhada, que existia um medo imaginário muito grande e que não era assim, na realidade. Na segunda caminhada tinha gente do tráfico ajudando o pessoal da Caminhada. Teve uma Caminhada que eu abracei um cara lá embaixo, para baixo do Hospital Heliópolis, que quando eu abracei eu peguei na arma, aí o cara falou: “Braz nós também somos da paz, a gente também quer isso”. Então é tudo coisa da cabeça e eu aqui em Heliópolis, quando eu ficava nesse bairro, que tinha chacina quando eu cheguei aqui, quando eu ficava até tarde, eu saía para a Faculdade, passava trinta minutos eu estava em casa, e para mim, três horas da manhã, duas horas da manhã eu me sentia muito mais seguro aqui em Heliópolis, do que no bairro em que moro.

E- E as relações do Bairro Educador com os territórios de Heliópolis, vocês falaram bastante da UNAS, do CEU, do Campos Salles, mas como que se dá no território que é mais do que isso? Como se dá a participação de outras entidades?

B - Nós temos a Comissão da Saúde e tem as pessoas que articulam todos os equipamentos de saúde do bairro, desde o Hospital de Heliópolis com os Postos de Saúde, essas pessoas são diferença para muita gente aqui, quer dizer, essas pessoas têm ligação com cada equipamento, sabem quem trabalha no equipamento, com quem pode contar no equipamento. Tem uma outra Comissão que mexe com a Moradia, então as pessoas que não tem casa, procuram o Emanuel na questão da moradia. Tem movimento negro que trabalha contra o preconceito, se discute sobre o afrodescendente. Tem o grupo de mulheres, tem o que mais de grupo?

P – Tem de juventude. Tem o grupo de formação.

B - Tem, a Comissão de Formação. Então, quem faz toda a relação com equipamentos são essas pessoas. E o Buiu ele faz o meio de campo mais externo, com os partidos todos, principalmente o partido que está no poder, exatamente para trazer melhorias e coisas para cá.

E - Com os governos?

3.2 Articulações
intersetoriais e de
coletivos identitários

B - O Buiu cuida das Relações Institucionais da comunidade - e eu falei há pouco que o trabalho do Buiu quebra um pouco essa questão partidária, porque é o papel do Buiu sentar, conversar, negociar com todos os partidos, principalmente aqueles que estão no Governo, com o maior número de projetos que tenha para ser negociados.

E - E os outros movimentos, vamos falar dos projetos, por exemplo?

P – Eu posso falar pelo movimento negro que eu faço parte, dentro do movimento negro, há vários projetos e há evangélicos dentro do movimento.

E - Tem muitas igrejas evangélicas aqui?

B - Tem muitas e tem católicas também.

P – É diversificado.

B - No passado tinham pastores com ligação bastante forte. O pastor Carlos, por exemplo, estava sempre junto nas Caminhadas da Paz, e o fato de ser evangélico não impede de ter uma consciência de ver o outro, muito pelo contrário porque tem muitos evangélicos que querem ajudar o outro, tem esse problema.

1.3. Movimento negro – part evangélicos

P – O problema é quem está ali regendo eles. Eu falo isso pelo Luciano que é de Moradia, ele é evangélico, mas a visão que ele tem é totalmente outra, nessa questão que teve de eleição, o pastor dele mesmo estava induzindo os evangélicos sobre o voto mesmo, e ele falou: “eu acredito muito, mas o que o meu pastor está fazendo é errado”. Então ele tem outra concepção. O problema não é a religião, mas sim a forma como eles traduzem a religião.

B - É a religião impedir o cara de ver o outro, acho que é essa a coisa, se o cara é católico ou protestante, e vê o outro, tudo bem, não tem problema nenhum, agora ser cego, não enxergar e não ver o outro, serve também para o católico.

P – Tem católicos e católicos ...

B - Por exemplo, esse grupo de Fé e Política que a Mércia faz parte, teve que conscientizar, além da questão pura e simplesmente religiosa.

E - Toda essa conquista do Bairro Educador, como vocês veem isso? Na opinião de vocês essa experiência pode migrar, pode ser transferida para outro lugar?

B - É que a gente não está presente só aqui, estamos no Boqueirão. Por isso que eu falo que a UNAS no final é união de grupos e região, para englobar essas áreas.

P – A Unas vai para lugares onde realmente necessitam.

E - E São Saviero fica onde?

P – Perto do Parque Bristol.

E - E Boqueirão?

P – Boqueirão é aqui perto da Av. Tancredo Neves. Além do Boqueirão, tem na Av. Cursino, tem na Cursino e tem ali perto da Vila das Mérces.

E - E sobre a migração dessa experiência que eu havia perguntado?

B - Uma transferência dessa experiência não existe, de reproduzir. Eu acho que a experiência de Heliópolis é fundamental porque é inspiradora, mostra que é possível. Agora, reproduzir, uma escola, por exemplo, Campos Salles, tem muita gente que fala porque não reproduz isso? Porque os alunos do Campos Salles são os alunos do Campos Salles, os professores do Campos Salles também - isso é único, essa combinação entre todos é única, então, logicamente que a gente pode ver ciclos comuns, mas nunca a gente vai conseguir reproduzir uma experiência do jeitinho que ela é. A gente pode fazer uma coisa até melhor, mas reproduzir é impossível.

3.3. Bairro Educador –
inspiração p/ outros
contextos.

E - Hoje o Bairro Educador, da forma como ele está aqui, ele se articula a outras redes colaborativas: local, regional, nacional, internacional? Como o Bairro Educador se articula a outras redes semelhantes?

B - Eu acho que a experiência daqui como uma experiência inspiradora, vem muita gente se inspirar para cá, se relacionar com isso e a gente também vai, de certa forma, para o mundo, a Genésia mesmo já foi para a Europa, em alguns países lá da Europa. Teve uma amiga nossa, a Mônica que foi para Harvard e fez um curso lá em Harvard recentemente, então uma característica do Bairro Educador é estar aberto para outras experiências, não é só nossa experiência, mas estar aberta para outras experiências, e isso se você voltar vinte anos atrás, teve gente que veio de Angola. A verdade é que a reação de todos os setores, todas as Secretarias com Heliópolis, com o Bairro Educador é diferente e não seria assim sem essa relação que o Buiú faz com diferentes setores da Prefeitura, porque o Bairro Educador é todo mundo junto a serviço do bem-estar das pessoas.

3.3. Migrações
experiências; trocas

P – Ou também quando tem as Conferências.

B - É, as Conferências.

P – Por exemplo: teve a Conferência da Criança e agora, a Conferência da Assistência, para levar as decisões para os Conselhos, que a gente vai para regional, municipal, estadual. Às vezes chega a ir até em nível federal, então a gente leva as experiências que a gente tem e então tem provas né, tanto lá quanto cá.

2.3. Estrat-
representação
Conselhos

E - O que seria, para vocês, fundamental para o funcionamento dessa rede educativa do Bairro Educador?

P – Acho que acreditar, acho que as pessoas têm que ter noção da resistência, de saber onde está, quais os princípios - isso é super importante.

2,3, valores; estrat: –
resistência; ter
princípios

B - E eu acho que é acreditar nas pessoas, independente da sua faixa etária, seja ela criança ou adulto porque infelizmente no nosso país as crianças não são vistas como crianças, e tem criança passando fome, miséria e dentro da escola, dentro de casa,

é preciso acreditar que todo mundo é competente e dar oportunidade sempre para as pessoas crescerem cada vez mais. E, por exemplo, quem não acredita nas pessoas não pode ser uma liderança, porque vive com a incapacidade das pessoas.

E - Parece que é um combustível... E o que está por ser feito ainda para garantir os direitos às infâncias?

B - Eu acho que uma coisa que está para ser feita é a maternidade, a paternidade, tem que ser responsável. Eu acho que tem que ter muita formação nesse sentido, a gente tem que fazer essas denúncias fortes, porque o jovem hoje precisa planejar, a pessoa pode ser, pode fazer qualquer coisa desde que planeje. Agora ficar nas costas dos pais e não cuidar nem dos seus direitos, então esse é um problema sério que a comunidade toda tem que se preocupar, o bairro de Heliópolis tem que se preocupar e também sobre as relações de gênero, ela tem que ser equacionada, ela não pode estar do jeito que está. Quando vejo as feministas, porque feministas também têm aqui, mas eu penso na minha família, eu sou o mais velho da minha família, fui diretor de escola, fui do Centro de Convivência e o meu irmão que é o mais novo de casa, tem um escritório, está bem de vida, agora entre nós dois tem treze anos de diferença - ele teve filho antes da hora, viveu o momento e eu sofri feito condenado, agora não posso de forma nenhuma achar que eu sou do jeito que eu sou, porque decidi, sofri, andava a pé para ver meu pai e minha mãe todo sábado e as minhas irmãs não, para elas, por serem mulheres, é diferente, então isso me dói. Que mundo é esse? Que o fato de ser homem ou ser mulher, quer dizer, que é muito mais fácil se instituir como homem, profissional do que mulher, apesar que nós temos muita mulher que superou tudo isso e é profissional que está bem.

M – Eu fui mãe nova aos dezesseis anos.

E - Mulheres que se mantém, mantém a família e se profissionalizam.

B - Parece que as mulheres no país só adquiriram direito de voto em 1934, isso é um absurdo. Como pode?

E - O que mais vocês querem falar sobre o Bairro Educador que eu não perguntei?

P – Tem tanta coisa.

B - Eu quero falar salientar que a articulação e a união das pessoas pelo que é comum ajuda muito. É essencial. É e que para todos os problemas do ser humano a solução é coletiva não tem solução individual para certos problemas.

P – Acho que a pessoa tem que ter ciência do que fazer, acho que estudar mais e saber onde está e o que quer para ele.

B - A escuta, segundo meu entender hoje é a coisa mais revolucionária que existe neste país, então, se o professor escutasse os seus alunos, se os alunos escutassem os seus professores, a sociedade brasileira mudaria completamente porque você tem acesso ao outro real e completo. A nossa geração hoje é uma geração especulada, então como eu sou assim eu tento me relacionar com você de acordo com o que eu sou, mas não é assim.

2.4.; 3.2. Limites- a maternidade/paternidade responsável hoje

2.4. – soluções coletivas para os probls humanos

2.3. – Valores - escuta

P - O Olhar né, tem que ter o olhar, a empatia.

B - E só é possível saber que ele é outra pessoa por causa da escuta, essa escuta na verdade muita gente se atrapalha, como se a gente tivesse que ouvir qualquer besteira, não é isso - os psicólogos trabalham com o quê? Às vezes você participa de uma discussão na sala, tudo o que o cara está falando é para disfarçar, então a escuta vale para tudo, a escuta é o meio revolucionário e a gente tem que se abrir para essa escuta. Aqui teve uma coisa que é o seguinte, enquanto a gente daqui do Campos Salles, o João e a Genésia vieram falar da escola de Heliópolis para os professores e o João falou para os professores irem fazer uma rodada por Heliópolis e eles foram e uma aluna viu a professora e a professora entrou na casa dela e o João estava também, continuamos a visita e voltamos para a escola e eu terminava o dia pedindo para eles que em poucas palavras dissessem o que tinham trazido dessas visitas e aí quando chegou a vez dessa professora, chorando igual uma criança ela falou: “Eu dou aula aqui há 19 anos, jamais pensei que eu tivesse uma aluna vivendo nessa situação” - então essa é a escuta. Então, ela teve que ir lá, ver para poder mudar alguma coisa dentro dela - então buscar dentro da escola e atuar lá dentro, que é uma coisa paralela à vida, tanto o professor quanto o aluno, se tivesse uma escuta aqui mais apurada, já resolvia.

E - Você concorda com isso, Mariana?

P- Sim, é real.

B - Você pode estar falando uma fala para mim, pode estar me olhando, mas estar expressando uma coisa, é diferente, estou falando dessa escuta, eu não te interpreto, eu consigo pela sua expressão, se eu ficar numa delas, não vou ter a escuta.

E - Bom, terminamos a entrevista - como que foi essa reflexão pra vocês?

P – Nossa - eu aprendi um monte agora com o Braz.

B - Você vê que quando eu falo, quantas coisas surgem, por isso essa memória ela tem que ser respeitada, então aqui hoje muita gente sabe da história, não exatamente tudo e nem todos precisam ter a mesma história e isso flui, isso dá o conhecimento.

P – Mas é bom você ouvir de pessoas que começaram, que estão faz tempo porque eu estou mais próxima da dona Genésia, da Cleide, da Geralda, do Buiú, mas agora o Braz eu nunca tinha ouvido ele falar e ele trazer coisas que eu não tinha escutado e aí você fala: “Caramba - quanta coisa!”

B - E essas coisas eu conto por aí pelo Brasil, por ter essa memória.

P- É bom você estar no espaço que você está, que você acredita no que você quer e aí você ouve isso e a gente tem mais energia para fazer aquilo que você acredita, eu acho super importante. Foi muito bom!

E - Fico feliz. Então vocês vão receber as transcrições, com certeza desse grupo vocês vão receber e vão ter a oportunidade de mexer, deixar mais clara a ideia.

2.3 – Valor –
respeito à
memória

4.1.; 4.2. Saber
mais sobre os
companheiros de
luta

B - Eu tenho certeza que isso vai ajudar muito.

E - **Eu agradeço mais uma vez a atenção e participação dos dois. Grata!**

Grupo Focal 4

Data: 14/11/2019 (5a feira)

Horário: 19h45

Local: Sala de videoconferência - CEU Heliópolis

Participantes: Mariana (M); Cleide (C); Buiu (B); Entrevistadora - Marineide (E).

Duração: 49 minutos

E - Vamos começar? Eu sou a Marineide - a Mariana já me conhece e o Buiu - eu já te vi nas Caminhadas da Paz. A Cleide poderá se atrasar um pouco, mas ela virá. Eu faço uma pesquisa de Mestrado pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e aí eu resolvi pesquisar as influências da UNAS nas Políticas Públicas para as Infâncias e o Bairro Educador. Eu fiz uma lista de pessoas que poderiam me dar informações sobre isso e fui tentando organizar os grupos para entrevistas, a partir da disponibilidade de vocês. A intenção era que fossem entrevistas coletivas e que esse resgate das memórias pudesse contribuir com vocês e com o trabalho da UNAS.

B - Depois a gente tira foto no final, vamos lá...

E - Isso. A entrevista está dividida em três partes. A primeira para entender a UNAS e o papel na influência nas conquistas das Políticas para as infâncias, porque infâncias? Porque eu parto do princípio que nem todas as crianças conseguem viver o tempo da infância. e que temos várias infâncias.

M – Ainda mais aqui.

E - Ainda mais aqui. A segunda parte é sobre o Bairro Educador, quando surge, em que contexto, como a UNAS articula isso, o papel da UNAS no Bairro Educador, e no finalzinho - a terceira parte da entrevista - é para uma reflexão sobre essas memórias, o que o processo de resgate dessas memórias contribuiu para vocês pensarem. Então esse é o quarto encontro com diferentes pessoa e são diferentes visões, o que é natural, as vezes tem o pessoal mais novo junto com o pessoal mais antigo que teve outra história, então o que vai me fazer também voltar com estes dados para vocês porque é uma pesquisa participante e vocês poderem modificar, se desejarem e é também uma possibilidade para vocês refletirem sobre essa história, coletivamente, e por isso eu pedi os e-mails, a ideia é transcrever essas entrevistas e no grupo aqui, esse grupo devolver para vocês três, e aí vocês vejam se concordam, se vocês querem mudar, porque às vezes também na linguagem oral a gente fala uma coisa que não é bem aquilo que se gostaria de falar e quando se passa para a linguagem escrita, pode ter outro sentido.

M – Pode começar.

E - Na opinião de vocês qual o papel da UNAS na produção de Políticas Públicas para as infâncias na região? Que papel que a UNAS teve, em especial, na segunda metade da década de 1990 para cá?

M – Um papel muito importante, fundamental porque não tinha creches para a comunidade e a luta veio das mães crecheiras que queriam colocar seus filhos na creche e a UNAS começou a articular, a se organizar. A gente aprendeu a se organizar enquanto comunidade, enquanto instituição e começou a ir para luta atrás de Políticas Públicas para infância mesmo, que acho que nesse tempo ainda era o assistencialismo que era por conta de que a mãe precisava trabalhar e não tinha onde deixar a criança, era um direito da criança e isso veio se reforçando com o passar dos anos e se tornou direito da criança e na área da Educação, tanto que antes era creche, agora é CEI (Centro de Educação Infantil) - antes era chamado de creche porque era só o cuidado, então ela tem um papel fundamental na vida dessas crianças e na vida dessas famílias, que começa a luta por garantia de direitos, começa a conquistar os primeiros CEIs, e vem se ampliando cada dia que passa.

1.1. Mov Mães

Crecheiras- apr
organização em
comunidade

E - O que você acha, Buiu?

B - Primeiro que essa luta nossa tem quarenta anos, quase quarenta anos e é fruto de oportunidade. Nós estamos aqui hoje, nós somos dessa geração que foi aluno dessa instituição, eu fui aluno da UNAS com cinco anos e na época chamava OSEM, e já mudou muito o nome, mas a política é a política do contra turno escolar. E a Unas vai além disso, com as aulas de cidadania, com as oficinas, com esse trabalho da criança ser sujeito da sua própria história, essa integração que a gente vive numa comunidade, que nós somos um povo só, indiferente da raça, da crença, da religião. Então é isso que a gente trabalha muito, essa coisa mais da infância - desses Centros que a gente tem, são dezessete CEIs. A Unas é uma das maiores organizações da cidade que administra creches, com muita competência e muitas das lutas das infâncias da cidade foram travadas aqui em Heliópolis. Eu me lembro que na época o Secretário de Educação era o Alexandre Schneider, no governo Gilberto Kassab e estabeleceu-se uma Portaria que os professores que eram contratados apenas com Magistério, então tinha muita gente que vinha do Nordeste, inclusive, outros que eram daqui e não tinham concluído a formação pedagógica, mas que tinha concluído o Magistério, alguns já tinham passado inclusive, em concurso público em outros Estados só com o Magistério e eles baixaram uma Portaria aqui que, em tese, a gente teria que demitir todas as nossas educadoras de creche e aí nós fizemos uma luta de cidade. Nessa época eu já estava à frente da articulação política da UNAS. Eu estou pulando etapas, porque a nossa luta da infância vem também porque eu já passei por diversas funções na Unas, além de ser aluno, já como coordenador de Relações Institucionais, fui coordenador do Movimento Sem Creche, que era um movimento que organizava as mães, com reuniões uma vez por mês para que reivindicassem os seus direitos, pois tinha uma fila de espera gigantesca por vagas, naquela época e não tinha o sistema online que tem hoje. Hoje é o sistema que seleciona onde a criança vai, tem um perímetro de distância que ela pode estar e que ficou mais transparente, ao mesmo tempo está distante da realidade.

1.1. Hist. Lutas
Unas; CCA

1.1;1.2 – lutas da
cidade em
Heliópolis -
creches

2.4. Limites e
possib – formação
NS educadores

M – Muito distante.

B - Muito distante da realidade ainda e precisa avançar muito, mas naquela época era a gente que definia através da participação, da pontuação, as mães que mais frequentavam o Movimento, tinha mais coisas no movimento, do Movimento Sem Creche que eu com 17, 18 anos já era o coordenador na Unas desse Movimento e nós tínhamos 200 mães que participavam ativamente e foi deste Movimento que começou a crescer também e que pressionou o poder público que tinha que não só construir, mas tinha que ter mais equipamento aqui voltado à primeira infância. Então foi esse Movimento que articulou todo esse movimento da Unas. Hoje eu cuido mais das Relações Institucionais, através do diálogo com as diferentes Secretarias e foi por esse diálogo que foi possível convencer o prefeito na época, Kassab e o secretário Alexandre Schneider, que a gente queria uma solução para que os nossos educadores se formassem em Pedagogia e para que nenhum pudesse ser demitido. Óbvio que tinha que preservar o direito da criança, mas também tinha que preservar o direito do trabalhador e da trabalhadora.

E - Você lembra mais ou menos o ano disso?

B - Foi mais ou menos no ano de 2007, 2008 para 2009. Foi um Decreto mais voltado aqui para o município, teve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - que foi uma lei nacional, mas teve um Decreto daqui do município. Com toda essa luta, a gente reverteu isso e que não serviu só para Heliópolis, serviu para toda a cidade de São Paulo. Por isso nossas educadoras e educadores tiveram que estudar e aí a gente também teve uma parceria estratégica e importante com o Centro Universitário São Marcos nesse mesmo período, Deus é muito generoso com a gente, nesse mesmo período, a gente conseguiu uma parceria com a São Marcos e conseguimos formar mais de quatro mil pessoas aqui em Heliópolis e isso foi um marco histórico para a nossa região e para o Brasil inteiro.

2.2. Rel. c/ SME;

2.4. Possibilidades;
1000 vagas ens sup
- C U S Marcos -
marco histórico
para a região

E - Em várias áreas?

B- Em várias áreas, especificamente na área de Pedagogia - que foi o curso que as pessoas mais se inscreveram.

E - E como que era isso, você pode falar um pouquinho?

B - Foram mil bolsas que a São Marcos ofereceu, sendo 100% gratuitas e as outras não foram gratuitas, tinha bolsa de 50, de 60% e depois a São Marcos teve uma crise e nós tivemos que entrar em contato com o FIES, na época com o Fernando Haddad, que era o Ministro da Educação, porque não era por conta da crise, que era da São Marcos, que nossos alunos iam ficar sem se formar, sem estudar. Parte conseguiu se formar mesmo na São Marcos e terminou e parte, quando a São Marcos fechou as portas, foram migradas para outra instituição, mas tiveram o direito e a garantia de terminar os cursos. Então isso é uma vitória muito importante para a Unas, para a região, para a infância e uma vitória que fez também a gente não demitir, na época, cerca de 250, 300 trabalhadoras que não tinham a formação pedagógica.

2.4 – Possib –
permanência NS
educadores –
fechamento C U S
Marcos –
migrações para
outras IES

E - E na sequência veio o CEU Heliópolis?

B - Na sequência a gente inicia todo esse trabalho de construção e concepção de um Bairro Educador, que da nossa parte foi inspirada nas experiências que a gente conheceu fora e parte do trabalho que a gente já realizava aqui na escola Campos Salles, com o professor Braz, que hoje também é diretor da Unas, chegou a ser diretor regional de Educação e que é um dos idealizadores dessa grande ideia, que junto conosco, junto com a Unas, com a comunidade e com as escolas da região, trabalhar esse conhecimento das escolas, quebrar esse corporativismo que ainda pelega ainda em alguns profissionais de todas as categorias, não só da Educação, para que juntos a gente possa lutar por um bem comum que é o bem da Educação. Aí no ano de 2008 através de uma visita do Gilberto Dimenstein que é um grande parceiro nosso aqui.

3.1. Base – Emef C Salles, diretor Braz;

E - Ainda hoje?

B - Sim, ainda hoje é um parceiro nosso. A gente conversou com o Gilberto D., ele veio visitar a escola e a ideia era criar uma praça aqui e na época, essa praça foi fruto de muita tragédia para a gente, teve assassinato aqui.

M – Era ponto de drogas.

B - Era ponto de tudo que você imaginar, de muita vulnerabilidade, o que nós fizemos? O nosso sonho era transformar, pintar essa praça para que fosse incorporado com a escola e nós tínhamos um galpão lá embaixo que era onde as pombas ficavam, pois aqui era uma garagem da subprefeitura.

E - Onde é a Fab lab hoje?

B - Isso. Onde é a Fablab e onde é o nosso cinema. O nosso cinema é lá hoje, onde fica a Torre do Saber, que a gente chama. A nossa ideia basicamente era só reformar esse galpão porque já era uma estrutura boa e a gente começou a ter algumas oficinas de cultura lá, trazer coisas pra estar vivo aqui, aproveitar o espaço que estava ocioso e aqui nessa praça dar uma reformada, colocar uns brinquedos para a nossa meninada brincar, nós pensávamos pequeno como sempre nós fomos pequenos, a gente tem que pensar pequeno. Nesse nesse dia o Gilberto Dimeinstein falou “eu vou estar amanhã com o prefeito Kassab no meu programa Café com o prefeito, e eu posso falar dessa ideia para ele? Vocês topam receber ele aqui?”, e nós falamos: “opa, topamos”, em nome desse Bairro Educador topamos fazer essa construção e ele era o prefeito da cidade. Para nossa surpresa o prefeito Kassab veio duas semanas depois e na vinda do Kassab nós apresentamos o espaço de 49 mil metros quadrados de área e o Kassab disse o seguinte “opa, aqui dá para fazer muito mais coisas, que tal a gente fazer isso, isso e isso?”, e foram nascendo as ideias, depois ele disse: “Vocês podem receber meu Secretário de Educação” - na época o Alexandre Schneider e nós dissemos que sim. Duas semanas depois também o Alexandre veio para desenhar já, para desenhar os possíveis equipamentos que poderiam ter aqui, pensando nesse fruto, nesse embrião que era essa construção do Bairro Educador que a gente teve tantos sonhos e estamos no dia a dia construindo. Foi assim que nasceu esse espaço, aí nós trouxemos o arquiteto Ruy Othake, que é um amigo daqui já, um amigo da Unas para desenhar o projeto para a gente, então

3.1. Processo viabilização Bairro Educador

parte desse projeto o Ruy doou para a comunidade, não cobrou da Prefeitura muitos projetos que foram feitos aqui.

E - O Redondinho?

B - É, o Redondinho até ele teve remuneração, mas aqui especificamente, as creches, não. E aí foi nascendo isso, foram três creches, foi nascendo, aí já integrou: fez a integração com a EMEF, com a EMEI que já existia, teve que desativar essa rua aqui que era uma feira e que não foi uma tarefa fácil, passou pela Câmara Municipal, tivemos que dialogar com os moradores porque era um trajeto que eles passavam. Então aqui teve uma história de muita resistência, de cuidado do começo ao fim da obra porque nunca sumiu um saco de cimento. Tivemos um grande zelo com essa obra.

3.2. Construção CEU H – planejamento coletivo

E - Vocês acompanharam a obra?

B - Acompanhamento de perto e cada tijolo que foi construído aqui, quem disse o que tinha que ser feito foi a comunidade, não foi o arquiteto.

3.2. projeto do CEU H – trab coletivo

M – Tanto que a gestão do CEU é diferenciada.

B - Não foi o engenheiro, não foi o prefeito, não foi o Secretário, foi a comunidade passo a passo e esse equipamento é tão fundamental que desde a escola Campos Salles, com a direção do Braz, respeitando a fila da Educação de quem tem mais tempo de carreira, mas o Projeto Pedagógico é um só, e esse Projeto Pedagógico é aprovado no Conselho de Pais, é aprovado no Grêmio e é aprovado em todo o Conselho do CEU - do complexo educacional. Ou seja, ele é referendado pela comunidade como um todo, por isso que é forte, por isso que entra governo, sai governo e continua essa fortaleza, continua essa construção porque é uma construção entrelaçada, não é uma construção solo, é uma construção que tem outros atores, que não necessariamente é só a comunidade, não necessariamente é só a Unas.

3.2. Projeto Pedagógico do Bairro Educador – trab coletivo no território

E - E você, Mariana - o que você acrescenta a isso que ele disse?

M – Acho que ele já falou tudo. E eu sou também suspeita para falar.

E - Sim, você também é filha da Unas, como ele.

M – Sim, também, quando entrei no CEI eu tinha quatro anos, nasci aqui na comunidade, mas a transformação é como se deu o todo, porque não foi só a creche, mas foi o asfalto, porque também é importante para a criança, a iluminação também que não tinha e também é importante para a criança, o saneamento básico, principalmente, que também não tinha e foi um avanço que teve na comunidade. Foi uma luta que a gente morava de frente ao córrego, eram barracos, era córrego, era a lama, eram os nossos brinquedos, e o sonho de criança, porque quando a gente desenhava, eu lembro muito quando a gente desenhava: “qual sua escola dos sonhos”, “a gente sonha em ter uma piscina na escola”. E hoje quando eu estou aqui dentro eu falo: “Nossa, eu não acredito que o sonho virou realidade” - e virou e como a Leia sempre falou, que ela usa uma frase do Raul Seixas “o sonho que se sonha só é apenas um sonho, o sonho que se sonha junto, torna-se realidade”, eu acho que a Unas tem muito disso, não é um sonho só da Unas, porque a Unas em si

2.1. Pol Publ Infancia - tb é infraestrutura básica

é a comunidade, são pessoas que moram aqui dentro, que vieram de outros lugares por questão de moradia, em busca de um sonho que é a moradia, e através desse sonho, elas não foram egoístas, transformaram os sonhos de outras pessoas em realidade e continua transformando e virou coletivo.

Então acho que isso é importante, o trabalho coletivo e o trabalho com a comunidade. Quando a gente fala da infância, a gente tem que agregar outras coisas também. Eu ia para a escola, eu estudava aqui no Campos Salles e era muito louco, a gente morava aqui na comunidade e tinham algumas pessoas que moravam no Patente, mas que estudavam aqui e a gente colocava a sacolinha no pé para vir estudar, aí o pessoal já falava: “lá vem os pé de barro; já vem os faveladinhos” - e até para ir trabalhar também, para pegar um ônibus, era nesse sacrifício assim e a gente sempre foi tachado por ser favelado, mas a gente tem orgulho de ser favelado porque os favelados aprenderam a articular, aprenderam a trabalhar em conjunto e organizar a comunidade. A comunidade é organizada, não pelo crime organizado, mas organizada por uma instituição, organizada pelo povo mesmo, de verdade. Então ela aprendeu a se organizar, aprendeu com muita luta, muito sacrifício a articular e garantir os direitos para essas crianças porque antes se pensava só em comer, porque o primeiro direito era a moradia, então se lutou pela moradia, e depois era a comida, porque ninguém tinha e dividia o mesmo pão e que a realidade nossa era essa enquanto criança, a nossa infância era essa e não foi uma infância perdida, perdida assim por falta de Políticas Públicas, mas era uma infância saudável, foi diferente ser criança nos anos 1990 e ser criança hoje em dia. Foi muito diferente, porque a gente brincava no barro mesmo, eu lembro até hoje que uma das coisas muito gratificantes que ficou marcada para mim, era quando a gente queria ir para o Playcenter, a gente pegava garrafa Pet para vender e garantir de ir ao Playcenter. A gente fazia essas loucuras de criança e melhorou muito, hoje se tem creches, se pensa realmente em se construir uma Educação que ela seja democrática, a participação da família é muito importante em todas os CEIs.

2.3. Valor- trab
coletivo; org
popular

Preconceitos
'favelados'

Mariana= egressa
Emef C Salles

E - É, agora nessa história, nessa trajetória, na perspectiva de vocês quem são os principais atores, você falou de alguns daqui e fora daqui?

B - Bom, o principal ator é a história que credencia essa comunidade, é a UNAS, são os moradores, é o público que a gente atende que são os pais, que são os adolescentes que já passaram por essa organização, alguns, inclusive, com muita história para contar como os nossos dois médicos que se formaram em Cuba, o Tom e o Bebeca, que foram frutos dessa luta, porque eles saíram também do projeto da Unas e tiveram oportunidade de estudar Medicina . São dois médicos formados em Cuba que saíram do nosso projeto.

2.2. Unas;
moradores, pais,
adolescentes;

E - E depois voltaram para cá?

B - Voltaram para cá, só que como o Programa Mais Médicos tinha uma política de você ficar um ano no seu Estado de origem, então o Bebeca nasceu no Piauí, ele está numa cidade chamada Cocal no Piauí. Nós tentamos trazer ele para cá, mas a cidade não deixou ele sair, o prefeito não deixou. Mesmo o presidente eleito tendo tirado o Mais Médicos, o prefeito da cidade falou: “nós vamos manter você aqui” e ele foi premiado recentemente, está até no nosso jornal como cidadão Cocaiense. Hoje o povo não deixa ele sair e o Wellington que é o Tom, estava aqui no interior de São Paulo, próximo a São Carlos e hoje está na Paraíba fazendo mestrado ou

2.4. Possib – dois
adolescentes
formados em
Medicina em
Cuba – ajuda
comunitária

doutorado na Universidade Federal da Paraíba, então é uma história de luta, de resistência. Não foi fácil a gente manter os dois lá, porque eles vêm de família humilde igual a gente, que era metalúrgico o pai de um, o pai do outro trabalhava num hospital daqui, mas com a nossa persistência, as nossas vaquinhas, eles traziam charuto, eu vendi muito charuto, muita caixa de charuto eu vendi para manter eles lá, para poder pagar a passagem para eles virem para cá.

M – Rifa. Fizemos rifa.

B - Rifa, muitos diretores aqui nossos compraram e contribuíram muito para que eles pudessem ficar uns oito anos lá. São seis anos de formação e mais a Residência e a gente sabe que nós transformamos a vida deles e onde eles estão, estão fazendo a diferença. Então esses atores são esses e nós também buscamos alguns atores que estão no poder público, pois são esses atores que têm o poder do orçamento e da caneta, então esses atores são importantes, independente do governo. Estamos aqui num equipamento público que é o CEU Heliópolis, que é o único equipamento da cidade, talvez do Brasil, que a gestão é toda indicada pela comunidade. Então você me pergunta, mas como que é fácil manter isso? Se em todos equipamentos é vereador ou deputado que indica? Inclusive a gente discorda desse método da velha política, que pressiona o prefeito, que precisa de voto na Câmara Municipal ou na Assembleia Legislativa para lotear casa. Espero que um dia isso acabe no Brasil porque essa política que está estabelecida não é de agora, são de diversos governos. Então aqui se passou o governo do Serra, se passou Kassab, se passou o governo do Fernando Haddad, agora no governo Dória que se passou e agora, Fernando Haddad, Dória e Bruno, nós tivemos um diálogo para a gente manter esse projeto que não é só manter a gestão, mas manter o projeto que está em curso, está em desenvolvimento e que tem dado muito certo, um projeto que pensa a Educação como princípio, que pensa a educação como uma ferramenta de transformação social e de empoderamento das pessoas, essa Educação que a gente preza. Então esses atores foram muito importantes, Alexandre Schneider e todos esses, o próprio Alexandre que foi Secretário de Educação, aliás, nesse período foi o Alexandre, o Chalita que teve uma passagem breve e todos os Secretários que passaram, o diálogo nosso sempre foi esse, inclusive, relatando um caso que teve agora que um vereador tentou indicar uma pessoa para esse CEU para uma vaga que uma pessoa nossa pediu demissão - porque arrumou um emprego, inclusive melhor do ponto de vista de salário e ele precisou sair - e um vereador indicou um cargo aqui e a gente ficou muito triste porque a gente já tinha conversado com o prefeito quando ele veio aqui na Caminhada da Paz deste ano, o Bruno Covas, porque nós temos essa relação republicana, nós temos lado, mas o nosso lado não pode estar acima dos interesses do povo e da população, então nós temos que buscar um diálogo constante. Eu que fico mais nessa parte de fazer essa interlocução institucional, temos que ter o diálogo do respeito, o diálogo do conhecimento, o diálogo do poder público, independente do partido de enxergar que essa comunidade, essa região precisa de Políticas Públicas, precisa da atenção do poder público e para isso a gente precisa convencer eles que precisa investir aqui, então essa é um pouco da minha tarefa. Então nesse caso eu mandei um “zap” para o prefeito Bruno Covas e no outro dia a nomeação dessa pessoa que o vereador indicou foi tornada sem efeito e na outra semana foi nomeada a pessoa que a comunidade indicou. Então isso é uma luta da Unas, uma luta da comunidade e que precisa ser comemorado e que a gente precisa exaltar, independente de quem é o prefeito,

2.3. ; 2.4. Valor- =
Educação

Reconhecimento
governos trab
Unas/ Bairro Educ.

2.4. Relação
republicana e
partilhada com os
poderes públ -
episódio ind.
Gestor CEU H.
(inversão)

2.3. Valor -
democracia

porque a democracia é isso, a democracia estabelece o princípio de que quem ganha, tem que governar, não é? E a gente precisa respeitar esse processo democrático. Eu sou contra quem não respeita o processo democrático, que perde a eleição e não reconhece que perdeu. E nós temos que conviver com as diferenças para construir o que há de melhor. Então eu podia falar aqui, a pauta é mais a infância, mas podia falar aqui das transformações que teve Heliópolis, nós canalizamos dois córregos aqui que há quarenta anos a gente lutava para canalizar.

M – Que faz parte da infância.

B - O futuro dessa nova geração, que é da infância, nós conseguimos aqui trazer moradia que foi uma luta nossa, que são outros processos de intervenção, como a urbanização de Heliópolis. O presidente Lula na época, investiu cento e noventa e seis milhões para urbanizar Heliópolis e Paraisópolis por meio do PAC, que fez toda a rede de esgoto de Heliópolis, porque nós começamos Heliópolis com dez mil habitantes e hoje tem duzentos e quarenta, então a rede de esgoto coletora não aguentava essa carga toda. O calçamento todo de Heliópolis com esses recursos também pelo PAC e tudo no governo que foi do Lula (federal) e Kassab (municipal) que a gente conseguiu fazer essa briga e também no governo do Fernando Haddad teve muito avanço na área da infância, com a nossa luta, foram feitos mais 32 convênios de creche para essa nossa região, mais duas creches novas construídas que uma, inclusive a gente administra, lá no Parque Bristol, que é uma área também nenhum equipamento educacional, no governo Haddad e o marco na minha opinião, é o marco das mulheres, da luta pela resistência, da luta para o combate ao feminicídio, ao machismo, a violência que está institucionalizada contra as mulheres. Heliópolis foi a primeira região a se tornar o primeiro bairro da América Latina a ter iluminação de LED, que não foi fácil. Tudo isso que estou te contando exige o quê? Muita articulação, exige muito diálogo, exige muita paciência, exige muito jogo de cintura, exige muito, mas muita flexibilidade e muito estômago para tomar muito café e chá de cadeira porque não é fácil e as pessoas precisam saber disso, porque tem gente que acha que as coisas chegam aqui, que caem do céu. Cada equipamento desse para chegar e para se manter é uma luta diária de cada um de nós, de cada um de nós desses Conselhos que a gente tem, da nossa presença, da Unas, de cada um de nós, então esse Bairro Educador é sustentado por estes pilares, comunidade, sociedade civil, poder público, parte de alguns empresários que tem compromisso e responsabilidade social no Brasil, pois eu não generalizo nenhuma classe, não sou daqueles que acham todos os empresários não prestam. Eu não tenho este discurso de empresário com olhar e com uma visão de construir mesmo uma Educação de qualidade e a nossa união é em torno de um projeto de Educação que emancipe, que liberte e dê oportunidades para as pessoas, independente de ser o empresário, sempre topar a fazer esse investimento e estar junto conosco - ele vai estar aqui, independente da camisa, da bandeira partidária que ele defende, da questão ideológica que ele acredite - e que a gente precisa respeitar essa questão, nós queremos construir esse Bairro Educador com todos. E aí nós trouxemos esses atores que eu te falei, o Ruy Othake, o Gilberto Dimenstein, que não é daqui, e outros e outros atores, o professor Edgard da FGV, o Aluizio Mercadante que não é daqui, mas está também.

M – O Suplicy.

2.3 PAC – Gov federal; gov municipais (Kassab e Haddad); iluminação publ;

2.4. Rel pod publ: paciência, diálogo, flexibilidade

2.2. Othake, Dimeinstein, Edgard (FGV), Mercadante, Schneider, Suplicy

H – Todos estão nesse cinturão de apoio - o Alexandre Schneider, o Suplicy e outros atores, a Luciana Temer, que a gente não pode condenar a filha por causa do pai, então a gente tem esse divisor aqui e outros que são esses atores que fazem com que também a gente consiga fazer esse cinturão, que nos dê não sustentação, mas que nos dê um tamanho para que as pessoas enxerguem a gente: “Opa, esse povo aqui, esse povo tem luta, esse povo sabe o que quer, esse povo acredita que a educação transforma, esse povo gerencia esses projetos de forma correta, de forma justa, de forma honesta”. Então é isso, me desculpa... eu falo demais.

E - E você, Mariana, teria alguém mais, você acrescentaria mais alguém?

M – Não, além das figuras públicas que o Buiu já falou, tem a tia Genésia que ela é a protagonista dessa história, o João Miranda. Eu coloco a tia Genésia na frente porque é uma mulher - eles dois são os fundadores, foi ela que lutou mesmo na época, o João Miranda também, a Cleide, a nossa presidenta, o Buiu, o Geraldo, são pessoas que fazem parte desde o começo. Tem a Mércia, a tia Solange, várias pessoas que fizeram tudo isso para que os nossos sonhos se tornassem realidade e que está se tornando a cada dia que passa e que são nossos desejos em comum. Então elas são personagens muito importantes, porque se não tivesse esse desejo e essa força de vontade de lutar, de acreditar, acho que nada teria acontecido, porque poderia ser uma coisa egoísta, eu consegui o meu pedaço, lasque-se você, o problema é seu, mas o bom de tudo isso é que o pensamento não é egoísta, é o pensamento coletivo, é uma luta agregada, a luta não é só minha, a luta é sua também, a luta não é só da mulher, a luta também é do homem, a gente do movimento de mulheres traz muito isso, a luta não é só da mulher, a luta também é do companheiro, então a gente precisa do companheiro para estar junto e então a gente trabalha muito junto para que tudo isso aconteça. A gente sabe de cada um, a luta que é, porque a gente fala assim de poder público mesmo, eu particularmente fico até nervosa porque a gente luta muito por uma coisa que eles deveriam fazer, o papel deles é esse. Eles estão lá para isso, mas a gente sabe como é que funciona, como infelizmente a política está hoje em dia, existem aqueles que tem o olhar mais para a classe trabalhadora, que tem aquele com olhar mais para a comunidade e que não tem muito desgaste e tem aqueles que a gente tem que buscar, que tem que mostrar, que tem que engolir sapo, tem que tomar chá de cadeira, tem que tomar café, tem que fazer parte, tem que agregar na vida para que a gente consiga conquistar os nossos sonhos e garantir as Políticas Públicas, principalmente para as crianças, que não é nada fácil, e que por mais que a gente busque, lute, nós moramos numa comunidade e mesmo assim não tem Políticas Públicas suficientes para as crianças. Nós conseguimos conquistar escolas, que já é um passo muito grande, pois só a educação transforma, mas falta o PAC, falta muita coisa, mas porquê? Aí a gente olha para Heliópolis, logicamente que vai faltar, que aqui dentro não vai conseguir ter, da estrutura de ser construído, é casa em cima de calçada, não vem o engenheiro fazer e é uma coisa que a comunidade mesmo construiu, cada um construiu sua casinha do jeito que achou que era melhor e a gente sente muita falta disso, então a gente acaba trazendo essa realidade dessa criança para dentro dos nossos projetos. A gente acaba transformando o mundo deles dentro de onde a gente trabalha - eu como professora de CEI a gente tem esse olhar, então é muito gratificante - e é muito diferente porque eu era educadora de CCA, trabalhei com crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e 11 meses, trabalhei por oito anos e a gente trabalha mais a cidadania, a luta por direitos, a garantia de direitos, e eles estão na

2.2. Atores:
Genésia, João
Miranda, Cleide,
Buiu, Geraldo,
Mercia, Solange

2.4. Limites e
Poss:
autoconstrução;
2.3. trab com a
realidade local

idade em que eles revidam, que eles perguntam, participam, aí quando eu fui para a CEI foi um choque para mim, pois eles são muito pequenos, o que é que eu vou fazer com essas crianças, só brincar, passar o dia todo com ele, e na verdade, o brincar é muito importante para a Educação, para o desenvolvimento da criança, aí você entende que o cantinho do acolhimento é o mundo deles, aí você entende que a imaginação é o que eles vivem, aquele espacinho ali naquela sala não é só uma sala de aula, é um pedacinho que eles trazem de casa pra dentro do CEI, então isso é muito importante. Eu olho assim, eu lembro, a gente adulto, a gente aponta, o Miguel lá pegou um brinquedinho e estava lá pá, pá, pá, e eu falei: “Miguel a prô já falou que não pode brincar com arma” - e ele falou: “Não prô, é a minha furadeira”. E eu pensei - como é importante a escuta com a criança, como é importante a gente observar cada gesto deles porque nós, adultos, na verdade, nós não damos voz para as crianças, se a gente fosse pegar essa entrevista e fazer com as crianças, sairia até melhor, mil vezes melhor porque eles iam trazer a realidadezinha deles, e eu aprendi muito, e esses dois anos para mim foram muito importantes. Eu aprendi muito com a gente miúda, eu falo para eles, oh povinho pequeno viu, e que se acha grande, e assim, é muito importante. O avanço que nós tivemos com as creches, para a gente não é só trazer creche, conquistamos uma creche, pois não é o espaço para a gente - a importância é a Educação.

B - O diferencial do planejamento pedagógico e cada espaço desse ter e que ele é unificado, que a Unas tem os seus princípios, junto com os pais, com as crianças, todo mundo junto e não um pelo outro, mas com o outro.
(chegada da Cl...)

2.1. – 2.3.
Estratégia -
Planejamento ped.

M - Porque isso vem já do início - de construir junto - então a gente aprendeu tanto isso, mas isso é importante mesmo, tanto que você vai em outros espaços e você observa e você fala assim: “meu Deus como eu queria que existisse cada Unas num lugarzinho”. Eu fui para Bahia, fui para outros lugares e dá uma angústia, dá vontade de trazer em cada uma, mas na verdade não é a Unas em si, são as pessoas, é trazer o Projeto Político Pedagógico mesmo.

E - É a construção possível aqui com essas pessoas.

M – O respeitar, acho que está no respeitar, sabe, a gente respeitar que eles são pequenos, mas que eles pensam, que eles criam, que eles exigem, que eles querem.
B - Um dia recebemos uma bolsa aqui da Fundação Vidigal e essa bolsa era para uma pessoa nossa fazer um curso em Harvard, sobre a primeira infância, enfim, foi a Mônica que é diretora da Unas e a diretora de uma CEI aqui dentro desse complexo. Ela foi uma semana representando nós, uma semana em Harvard e quem foi para Harvard com a Mônica, no mesmo voo? O Secretário de Educação Municipal que era o João Cury e o Secretário Adjunto de Educação Municipal que é o Daniel, que até hoje continua lá, o João foi para a Secretaria do antigo prefeito e o Daniel continua na Secretaria da Educação. Estou dizendo isso sobre a importância que tem a Unas, importância que tem Heliópolis. Foram dois Secretários de Educação da maior cidade do país, fazer um curso em Harvard e esse mesmo curso foi uma pessoa nossa aqui da Unas e ele me mandou a foto para dizer o orgulho que era a Mônica estar lá e a Mônica - coitada, toda perdida - não sabia nem para onde ia, e eles orientando, é aqui e tal, mas para a gente entender a

importância que tem, as oportunidades que a gente tem e até onde nosso trabalho está chegando.

M – É a nossa história...

(Entrada Cleide na reunião)

E - E o mais importante: ter o reconhecimento.

C - Acho que além do povo reconhecer, nós mesmos reconhecemos o quanto é importante essa instituição dentro dessa comunidade e quão importante é o nosso trabalho de desenvolvimento que nós fazemos e isso faz parte do Bairro Educador, a transformação, que da Educação, pois só a educação transforma, então a gente luta muito, é muita luta porque não é de um dia, assim, que vamos acordar e olha, está tudo perfeito, não é porque tem todo esse jogo de cintura que o Buiu traz, tem que ter todo esse molejo, os projetos. Então não é fácil conquistar nosso espaço, a gente tem que ir para Conselhos Municipais e a gente sai de uma reunião e entra em outra e é cansativo, a gente desgasta, tem hora que a gente fala vou jogar tudo para lá, não vou correr atrás demais nada não, deixa para lá, que se lasque todo mundo.

2.3 – Estrat –
autoreconheciment
o das
potencialidades do
trab social de Hel.

E - Mas e os pontos positivos e negativos, vocês falaram de vários positivos, né, e os negativos?

B - Isso que ela falou...

C - Acho que os negativos são essa questão de que poder público não faz de fato o que ele deveria fazer. É um ponto negativo porque a gente cobra uma coisa que eles têm que fazer, o dever dele e está dentro da Constituição, apesar também que a Constituição não serve para nada, porque eles querem rasgar hoje, mas também, a garantia de direitos, é um direito nosso, então é um sofrimento, é doloroso. Os pontos negativos também é a Educação, ela as vezes não avança por conta do tradicionalismo e dói na alma, você vê professores, não digo do nosso ciclo porque a gente trabalha até muito o Paulo Freire, pela crença no meio que transforma, mas os colegas, companheiros vizinhos que a gente vai em outras escolas, que não abriram as portas para a gente, que não aceitam nosso projeto, o Bairro Educador porque ainda está naquela questão de eu faço, eu mando e eles obedecem e tratam a criança como um sujeito que não tem voz, então isso é negativo, isso é muito negativo e é doloroso o avanço porque demora muito, isso dói muito você ver a Educação da forma que está, o ensino, e ter outras creches, outros CEIs, as Políticas Públicas que não têm esse olhar para a criança, da luta com as famílias.

2.4. Possib – trab
Paulo freire-
Educação: transf
social

E - E o que você chamaria de pontos positivos?

C - O ponto positivo é toda a construção histórica que a gente tem de, que serve de base para a gente continuar de cabeça erguida, lutando, não é fácil você resistir com tudo o que está acontecendo no nosso país, não é fácil. Dificilmente uma ONG se segura nesse país com toda essa avalanche que vem acontecendo, da perseguição aos movimentos, dessa criminalização dos movimentos, dessa coisa de que o papel que a gente faz não é um papel nosso, é do Estado. Então eu acho que toda essa

2.4. Poss –
resistência; a
lógica histórica da
Unas

lógica que a gente vem mudando é um baita de um ponto positivo. O que eu acho negativo é que a gente ainda tem desafios - e qual que é o desafio? É de convencer muito mais pessoas, muito mais gente dessa comunidade a aderir a esse projeto, que é um projeto que liberta, que emancipa e fazer com que essa comunidade e essa região, não falando só do território de Heliópolis, mas da região, tenha uma consciência de classe, para que sofra menos, porque a gente vê muitas pessoas ainda, as pessoas ainda estão naquela coisa de que isso não vai chegar até mim, independe de quem eu votar, não vai mudar.

2.4. Limites – não consciência social

E - Um certo fatalismo?

B - É, fatalismo, então as pessoas também são sujeitos das mudanças, cada cidadão, todos nós temos o mesmo grau de importância e todos nós temos cabeça. Deus deixou todo mundo com uma visão, com uma mente, e independente das questões que pensam diferente, mas para que a gente se una por um projeto que é para o bem comum.

E - E se vocês tivessem uma varinha de condão, se pudessem mudar alguma coisa, o que vocês fariam nessa relação da Unas com os poderes públicos, nessa garantia dos direitos?

M - Se eu tivesse uma varinha de condão para o poder público eu colocaria o presidente Lula no lugar dele, a Dilma como vice e o Lula presidente, ou a Dilma presidenta e o Lula vice, os dois estavam ótimo, Haddad como prefeito, voltaria tudo o que era, porque está fazendo falta, mas com uma varinha de condão a gente pode, me dê uma varinha de condão...

E - Vocês apresentaram pontos frágeis - tem muitos outros, mas se houvesse a possibilidade de mudar - o que vocês mudariam também nessa história da Unas?

M - Eu colocaria mais consciência política na comunidade, digo, na população em si porque é muito ruim.

2.4. Falta consc política da comunidade

B- Não é política, é consciência de classe, se fala política a gente já estoura os bordões.

M - É consciência de classe mesmo - a que classe eu pertenço? Que é a classe trabalhadora? o médico é trabalhador, que um professor é trabalhador e a gente está ali para lutar pelos nossos direitos, que os direitos são os mesmos. É uma questão que eu mudaria eu não trabalharia mais sobre a igualdade, trabalharia a equidade, porque igual nós já estamos, nós temos que adquirir a equidade, a mesma condição que o branco tem para estudar, o negro tem, que era, por isso que eu falo, era o avanço que estava tendo, as mesmas condições que um branco tem de entrar na universidade, o negro também tem aquelas condições, a mesma condição do homem ganhar um salário, a mulher também tem o mesmo direito de ganhar um salário igual. Acho que hoje a gente tem que trabalhar a equidade, principalmente na Educação, então eu equilibraria isso, se tivesse a varinha de condão.

2.4. - Não consciência de ser trabalhador; ter igualdade de oportunidades

B - Eu sou mais pé no chão, eu acho que se a gente tivesse um bairro onde a gente habita que não é só Heliópolis, que é o Ipiranga, repito, com mais consciência de classe, um bairro que adere às causas e a coisa da Educação, porque o Bairro Educador não é só a Educação, é a Saúde, o Emprego, é a criança não disputar comida com rato, como ainda disputa em alguns becos e vielas que a gente tem. Então o que eu mudaria é essa situação vulnerável que ainda se encontra em muitas famílias que moram aqui, não só nessa região, mas na região do Parque Bristol, por exemplo.

2.4. Limites –
não consc.
Classe

Visão alargada
do Bairro
Educador
(direitos, vida
digna0

E - Pessoal, eu agradeço muito a participação e a disponibilidade de vocês de estarem aqui, após um dia intenso de trabalho. Devo enviar em breve um e mail com a transcrição da entrevista para vocês revisarem e me retornarem. Muito obrigada! E vamos à foto...

C - Importante refletir sobre os avanços, erros e acertos dessa história e ao falar, pensamos novamente em tudo isso.

4.1. Reflexão
conquistas,
acertos, erros; apr.
narrativa =
esperança

