

Introdução

“Não sei por que tanto *por quê?*”, eis as palavras que, ecoantes, permearão todas as páginas que tens em mãos. Eis a fala de um Secretário de Educação; eis a voz do poder reagindo ao seu maior inimigo: a subversão intelectual.

O propósito desta pesquisa é analisar uma história; história de um grupo de professores que souberam, em meio a inúmeras adversidades, atuar com a consciência da responsabilidade pelo mundo. Por mais que se tentou apagar essa história, por mais que se quis abafar o som dessas vozes, aqui está ela... escrita, memorável, não mais em “tinta invisível”.

Assim sendo, este trabalho não poderia abandonar sua dimensão crítica, no sentido foucaultiano do termo:

Como não ser governado desse modo, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos, e por meio de tais procedimentos, não deste modo, não para isso, não por estas pessoas. (...) Propria, portanto, como uma primeira definição de crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado (FOUCAULT, 2000, pp. 171-172).

Aqui, Filosofia, educação, memória, política e resistência formam um único universo, um único objeto, um único campo, um único corpo; traz semelhanças com outros corpos, mas a vida, os agentes lhes são próprios... trata-se de uma experiência orgânica, única na sua multiplicidade, posta como singularidade diante de outras tão legítimas vivências.

A compreensão da experiência da Filosofia como disciplina oficial no Primeiro Ciclo da Rede Municipal de Barueri requer um duplo movimento: o primeiro é resgatar uma memória em vias de se perder; o segundo é analisar a amplitude de uma história aparentemente restrita.

Das inúmeras possibilidades, dos diferentes modos que esta história poderia ser contada, pelas diversas vias de abordagens tangíveis, optou-se pela seguinte: mover-se do macro ao micro, retornando ao macro. Inicialmente, construir o objeto, buscando seu contexto de surgimento e juntando as peças dispersas em histórias de vida; posteriormente, voltar ao tema ecoante no incessante anseio de vislumbrar o porquê de tanto *por quê?*

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira, subintitulada *A Filosofia em Barueri: um objeto em construção*, tem a intenção de, por meio de uma série de procedimentos, trazer à luz o objeto em questão. Divide-se em dois capítulos: no capítulo I, é exposto o contexto amplo da experiência que se quer construir, passando por diferentes ações que defendem o ensino da Filosofia na escola básica e que, em maior ou menor grau, contribuíram para que no preciso momento no qual se inicia o processo de municipalização do ensino, a disciplina adentrasse a escola municipal; o capítulo II destina-se a compor, por meio de dados empíricos provenientes de fontes orais e documentais, o histórico da disciplina na Rede entre os anos de 1997 e 2005.

A segunda parte, subintitulada *Filosofia, educação e resistência em Barueri*, é uma tentativa de, uma vez o objeto constituído, responder à tensão recorrente nos relatos de nossos depoentes, enxergando a resistência pedagógica como resistência política. É composto por três capítulos: o capítulo III explora a resistência em âmbito estritamente pedagógico; o capítulo IV explora a resistência em âmbito político, mais precisamente da política clientelista municipal; o capítulo V traz discussões de caráter global, voltadas à política ideológica.

PARTE I

A Filosofia no Município de Barueri: um objeto em construção

A primeira parte deste trabalho é uma tentativa de compor o objeto em questão. Entretanto, a fim de que não se atribua ao surgimento da experiência da Filosofia em Barueri a qualidade de ocorrência apartada de qualquer movimento histórico ou educacional mais amplo, o que pode trazer a sensação de um acontecimento miraculoso, é preciso iniciar pela idéia de que tal experiência é uma construção. Isso significa que mesmo havendo características singulares no objeto, ele é também fruto seu tempo.

Esta primeira parte, então, está destinada à construção desse objeto, para posteriores análises. É composta de dois capítulos: no primeiro, intentar-se-á captar o contexto amplo do surgimento da experiência, visto que o período que se pretende explorar (1997-2005) inclui o momento inicial. Serão expostos aqui, mesmo que panoramicamente, alguns elementos bastante enriquecedores para a contextualização, visto que, correndo em paralelo, incidem fortemente sobre o objeto, ainda que essa incidência não possa aqui ser posta de maneira científica ou direta. São eles: a trajetória do ensino de Filosofia na educação brasileira; a Filosofia para Crianças no Brasil; as reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso e a municipalização do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, tratar-se-á mais diretamente da Filosofia em Barueri, dando ênfase ao seu histórico, ainda sob a perspectiva de construir o objeto. Passar-se-á pelos seguintes pontos: primeiramente, serão abordados alguns “problemas de percurso”, determinantes para as opções metodológicas desta pesquisa; posteriormente tratar-se-á da metodologia propriamente dita, o uso de fontes orais; por fim, será exposto o histórico da disciplina na Rede.

CAPÍTULO I

Contexto amplo do surgimento do objeto

1.1 Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil

Como já colocado, o intento das próximas páginas será de contextualizar o surgimento da experiência da Filosofia como disciplina da Rede Municipal de Barueri, para situar tal experiência num movimento histórico mais amplo. Nesse sentido, o que se pretende nesta seção é expor, de maneira geral e sucinta, a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, com a finalidade de entender o seu percurso na escola básica. Para isso, contar-se-á com Dalton José Alves (2004), em seu artigo *A Filosofia, a Legislação e o Currículo do Ensino Médio: uma questão política*.

Segundo o estudioso, a Filosofia passa, na história do Brasil, por diversos momentos de instabilidade, todos eles atrelados a fatores políticos. No período que antecede ao regime republicano – fase colonial e imperial –, o ensino de Filosofia estava direcionado à filosofia escolástica, visto que até então na educação brasileira era preponderante o ensino da Companhia de Jesus, regido pela *Ratio Studiorum*, o plano de estudos dos Jesuítas. Tal plano determinava toda a dinâmica da ordem religiosa, incluindo o currículo, os conteúdos de cada disciplina, os horários de aula, o disciplinamento de professores e alunos, etc.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, novos paradigmas institucionais são introduzidos na política brasileira. O ideário republicano é liberal-positivista. É instaurada a democracia representativa no campo político. A economia de mercado passa a ser o modelo adotado no campo econômico. “(...) ideologicamente se baseia no positivismo, procurando fundar o conhecimento na ciência objetiva, na razão e não mais na autoridade do Rei e nem da Igreja” (ALVES, 2004, p. 04).

Tal conjunto de rupturas influirá também sobre o modelo educacional. A partir daí, busca-se uma educação que possa formar a nova burocracia da República, isto é, que possa reproduzir seus quadros políticos e administrativos. As paulatinas transformações nas bases da educação, que compreendem a adesão a um modelo mais científico e utilitarista, foram restringindo a importância da Filosofia para esse novo contexto educacional institucionalizado.

Resulta daí um longo processo, desde o advento da República até o Golpe Militar de 1964, em que a disciplina de Filosofia vai, gradativamente, sendo posta de lado: num primeiro momento, há a redução da carga horária até chegar a uma parte ínfima dos currículos; posteriormente, a disciplina deixa de ser obrigatória, passando ao *status* de disciplina complementar; por fim, a Filosofia, já bastante desprestigiada, ganha o caráter de disciplina optativa. Daí por diante, com o Golpe de 1964, a Filosofia passa a sofrer ataques muito mais diretos, até a sua retirada total das grades escolares.

No período da Ditadura Militar brasileira (1964-1982), sempre segundo Alves (2004), a Filosofia passa a ser tratada não mais como disciplina sem pertinência, mas como disciplina “subversiva”. Isso faz com que, em 1968, a sua retirada é completa.

O fato novo, inusitado, na atitude dos Governos Militares, é que, enquanto nos períodos anteriores se postulava a retirada da filosofia do currículo por ela ser considerada conservadora e identificada com o ideário clerical, monárquico, contra o qual se fundou a República Brasileira; os Militares a retiravam por ser subversiva, devido ao seu potencial revolucionário, isto é, por insuflar as massas (de estudantes) contra o “Regime” em vigência naquele tempo (ALVES, 2004, p. 05).

Para se justificar a retirada da Filosofia, foram criadas disciplinas cujos conteúdos fossem supostamente equivalentes aos de Filosofia. As disciplinas com conteúdos ditos correspondentes pelos militares são: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e, para o ensino superior, Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Alves salienta que a correspondência entre a Filosofia e essas disciplinas não é factível, mas uma mera justificativa para a existência destas em detrimento da primeira. Vale ressaltar que as “disciplinas correspondentes” eram obrigatórias e a Filosofia optativa, tornando a presença da última mais rara.

A partir disso tem início inúmeras reações em prol da Filosofia na educação básica. Nas palavras de Alves (2004, pp. 06-07):

Esta atitude, porém, ocasionou, em contrapartida, uma reação inédita na história do ensino de filosofia no Brasil, por parte dos profissionais da área e de educadores, políticos, estudantes etc. Jamais se tinha visto tamanha manifestação a favor da filosofia e de seu ensino tal como nesse período. Foram organizados, nas regiões e em todo território nacional, movimentos de protesto, seminários, congressos, publicações de livros e artigos em jornais, reivindicando a volta da filosofia como

disciplina obrigatória no currículo. Fundaram-se, inclusive, associações e sociedades filosóficas com representatividade nacional, a partir dos departamentos de filosofia das universidades.

Três acontecimentos mereceram destaque por parte de Dalton Alves. O primeiro deles foi a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, em 1975, que mais tarde, a partir de 1984, passou a se chamar Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas (SEAF); segundo o estudioso, esse ano foi o marco inicial dos movimentos organizados pelo retorno da Filosofia. O SEAF “conferiu um caráter mais articulado a esses movimentos” (2004, p. 07). O segundo, é o fato de que com os protestos contra a política educacional vigente, a Filosofia foi reintroduzida no Estado do Rio de Janeiro, em 1980, sob o título de “noções de Filosofia”. Nessa reintrodução, houve por parte do Governo a preocupação em controlar o ensino da disciplina, tendo desenvolvido mecanismos de vigilância de professores, programas e fontes bibliográficas. O terceiro acontecimento foi a generalização dos procedimentos adotados no Rio de Janeiro para toda a União.

O retorno da Filosofia ao cenário escolar em nível federal não foi, entretanto, obrigatório. Citando Renê Silveira, Alves (2004) adverte para novos entraves pelos quais a disciplina passaria. A decisão de colocar ou não a disciplina na grade curricular ficava a critério da escola. Isso leva a dificuldades na reimplantação da Filosofia, visto que ela teria de ser colocada dentro da grade horária regular, que não ver-se-ia aumentada, ocasionando resistências por parte de professores de outras disciplinas para não verem diminuídas as suas cargas-horárias, seja pela redução salarial, seja para não necessitarem ter aulas atribuídas em mais de uma escola. Além disso, o processo de atribuição de aulas era plenamente manipuláveis, permitindo que os diretores das escolas atribuíssem as aulas de Filosofia àqueles professores que lhes fossem convenientes. Como se não bastasse o problema da obrigatoriedade, que é um problema de legitimidade institucional, havia ainda o problema de as aulas não serem atribuídas a professores com formação plena em Filosofia, subvertendo a especificidade da disciplina, sendo de fundo um problema de legitimidade disciplinar, por assim dizer.

Esse panorama de reivindicações e luta pelo retorno da Filosofia se mantém até bastante recentemente. No ano em que surge o objeto desta dissertação, o ano de 1997, estava entrou em vigor, a nova LDB, Lei 9394/96, de dezembro do ano anterior. Em seu Art. 36, § 1º, inciso III, a lei menciona que os educandos devam ter “domínio dos conhecimentos de

filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”, o que não obriga que sejam colocadas enquanto disciplina, mantendo-as optativas e a critério das escolas.

Isso só se altera, no plano legal, em 2006, com o Parecer CNE 38/2006, que modifica o caráter de conteúdos filosóficos e sociológicos, passando a dar caráter disciplinar à Filosofia e à Sociologia.

Desse breve contexto, para que melhor seja vista a conexão entre a Filosofia amplamente tomada e o objeto específico que se está a tratar, é pertinente enfatizar um aspecto bem definido: a Filosofia, no período militar, é atrelada à idéia de ordem, civismo e moralidade. Ainda são bastante vivas, nos meios educacionais, tais distorções. Muito se ouve, por exemplo, que a ética é matéria que ensina valores, inculca-os, em vez de analisá-los.

Vale a pena adiantar alguns elementos que aparecerão mais detalhadamente no decorrer das páginas que seguem: à época da implementação da Filosofia como disciplina oficial na Rede Municipal de Barueri, o Secretário de Educação, Celso Furlan, pensava a Filosofia na mesma perspectiva dos militares, espelhando o quão vivaz tal perspectiva persiste. O próprio Secretário se refere ao amor à pátria e à bandeira, além do caráter disciplinador, alinhando a Filosofia às suas disciplinas ditas “correlatas”.

Talvez, das inúmeras marcas que a trajetória da Filosofia na cultura brasileira deixa no campo do trabalho educacional, essa seja uma das mais fortes. Certamente, para Celso Furlan, esse é o principal legado, levando-o a indagar o por que de tanto *por quê?*

Foi visto nessa seção um breve histórico do movimento pelo qual a Filosofia passou no Brasil. Sobre a Filosofia para Crianças, dedicar-se-á a próxima seção.

1.2 A Filosofia para Crianças no Brasil

Correndo em paralelo, nas últimas duas décadas, à questão da Filosofia na educação, há outro acontecimento que certamente influenciou a implantação da Filosofia em Barueri, sobretudo por ser esta no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental: a chegada ao Brasil do programa estadunidense *Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar*, idealizado pelo filósofo Matthew Lipman.

O referido programa chegou ao país em 1984, um ano antes da fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), trazido por Catherine Yong e Silva (1937-1993), após ter conhecido o programa nos Estados Unidos. Aqui, juntamente com vários colaboradores, Catherine funda o CBFC. A instituição, fundada oficialmente em 31 de janeiro de 1985, é responsável por fazer a capacitação dos professores e a distribuição do material no Brasil. Com sede em São Paulo, o CBFC é o exclusivo representante no país do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), que conta com representantes em diversos países.

O programa *Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar* consiste em materiais do filósofo estadunidense em que nele se pretende, por meio de uma série de procedimentos e com base em pressupostos filosóficos, desenvolver um melhor pensamento nas crianças, o que ele chama de “pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1995b). Grosso modo, está fundamentado em quatro habilidades: "Habilidades de raciocínio", "Habilidades de formação de conceitos", "Habilidades de investigação"; "Habilidades de tradução" (LIPMAN, 1990a; 1995b).

Os materiais dos programas constituem-se em “novelas filosóficas” – histórias nas quais crianças ficcionais resolvem problemas utilizando-se do pensamento –, que são utilizadas em sala de aula com as crianças, e manuais do professor, que dão instruções de como se trabalhar com as novelas, afim de que a aula de Filosofia não seja expositiva, mas baseada no diálogo entre os próprios alunos, construindo o que Lipman chama de “comunidade de investigação”.

O CBFC se apresenta com os seguintes objetivos: “Divulgar o programa de Filosofia para Crianças, resguardando sua integridade filosófica e metodológica; Preparar educadores para o trabalho com Filosofia para Crianças em sala de aula; Acompanhar o desenvolvimento da proposta nas escolas; Produzir, publicar e distribuir materiais referentes ao Programa; Orientar, assistir e supervisionar as atividades pedagógicas e administrativas de representantes ligados ao CBFC; Realizar pesquisas e estudos sobre Filosofia para Crianças; Firmar convênios com universidades, fundações ou outras entidades a fim de realizar pesquisas sobre o ensino de Filosofia com crianças e jovens; Promover congressos, seminários ou outras

iniciativas concernentes à divulgação de Filosofia para Crianças no Brasil e no exterior; Manter o intercâmbio com outros Centros de Filosofia para Crianças em outros países”.¹

Os cursos do CBFC não são gratuitos, mas cobrados por módulos, que correspondem a cada uma das novelas filosóficas. A cada módulo do curso, o participante recebe um exemplar da novela filosófica juntamente com o respectivo material do professor. Vale ressaltar que o fato de haver custos em seus cursos, o CBFC é uma entidade civil, sem fins lucrativos.

Os trabalhos do CBFC engendraram inúmeras iniciativas por todo o país, obtendo um crescimento bastante acentuado. Isso faz com que por diversas vezes o programa apareça na grande mídia e, principalmente, tenha boa penetração nos organismos educacionais.

Para narrar brevemente seu histórico até o ano em que a Filosofia é inserida em Barueri, contar-se-á com Nilson Santos (2002), em sua obra *Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola*, em que ele apresenta, no segundo capítulo, um detalhado histórico dos primeiros nove anos do CBFC. Além desse estudo, utilizar-se-á também o texto de Ana Mirian Wuensch (1998), *Notas para uma história do movimento Filosofia para Crianças no Brasil*², no qual ela expõe pormenorizadamente varias iniciativas com Filosofia para Crianças no Brasil.

Wuensch (1998) destaca, na origem do “movimento”, as figuras de Catherine Yong e Silva, profissional do ensino de inglês e então presidente do curso de idiomas Yágizi, e Marcos Antônio Lorieri, professor de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para a estudiosa, eles representam duas vias importantes para crescimento do CBFC, sendo Silva a via profissional e Lorieri a via acadêmica. Diz ela:

Com seu carisma pessoal (e sem este carisma tão contagiante e inspirador, sedutor e afável ao mesmo tempo, provavelmente seria outro o rumo tomado por este movimento no Brasil, uma vez que as pessoas diretamente influenciadas pela sua convivência foram capazes de mobilizar, cada uma, uma paixão pessoal para levarem adiante a tarefa de desvendar a novidade da proposta), Catherine representava uma *boa-nova* em termos de educação e um caminho para uma prática mais prazerosa e gratificante com a filosofia em outros níveis de ensino. Marcos A. Lorieri representava, por sua vez, a abordagem crítica aberta ao novo, que buscava

¹ <http://www.cbfc.org.br/quem.asp> - acesso em 28/02/2005

² Este texto é capítulo inserido em KOHAN; WUENSCH, 1998, pp. 43-81.

fazer interagir as exigências acadêmicas com uma nova possibilidade de trabalho e sentido com a prática da filosofia (WUENSCH, 1998, p. 52).

Ainda segundo a estudiosa, no ano 1998 o CBFC registrava 550 escolas que trabalhavam com Filosofia para Crianças, sendo cerca de 70% escolas particulares e 30% escolas públicas. Isso significa algo em torno de 180.000 alunos e 5.000 professores envolvidos na proposta.

As primeiras experiências buscadas por Lorieri e Catherine foram em escolas públicas. Assim o CBFC, já em 1985, por meio do PROFIC (Programa de Formação Integrada da Criança), programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou em escolas estaduais da região do bairro da Penha – na então Delegacia Regional de Ensino DRECAP 2 – na capital do Estado, trabalhos com o programa lipmaniano. Hoje o bairro da Penha situa-se na área da Diretoria Regional de Ensino Leste 1. Entre 1985 e 1992, “40 escolas públicas” foram atendidas naquela Delegacia de Ensino (WUENSCH, 1998, p. 55). Em 1986, a Secretaria de Educação, após avaliar os resultados iniciais, tendo em vista a ampliação do programa para algumas outras Delegacias, repassou verbas ao CBFC para a compra de materiais e formação de professores. Com isso, “ao final do ano, havia algo em torno de 75 professores e 2500 crianças envolvidas com o programa” (SANTOS, 2002, p. 54).

Embora os primeiros trabalhos com Filosofia para Crianças tenham surgido nas escolas públicas, com o tempo o atendimento do CBFC passou, como demonstrado acima, a ser mais direcionado para escolas particulares. Isso por vários motivos, dentre eles, a dificuldade de se manter nas escolas públicas um trabalho contínuo, bem como o fator econômico. A respeito do primeiro fator:

Começou a ser detectado um dos grandes entraves ao desenvolvimento do programa, que foi a rotatividade de professores, principalmente nas escolas de periferia de São Paulo. Isso se deveu ao fato de os professores não serem efetivos, o que os obrigava a todos os anos buscarem novas escolas. Existiam ainda os professores que eram efetivos, mas que se mudavam em busca de escolas melhor localizadas. Dessa forma, a continuidade era muitas vezes comprometida já que para onde se dirigiam nem sempre havia uma boa receptividade que pudesse garantir a sua implantação (SANTOS, 2002, p. 54).

E ainda:

Criou-se uma espécie de senso comum entre nós que trabalhamos com a filosofia para crianças no Brasil dizer que o trabalho com a escola pública tem muitos problemas e poucos resultados. Mas examinando melhor que problemas são estes, verificamos que os alegados entraves burocráticos (que realmente existem), o problema da rotatividade de professores (que existe e compromete o trabalho) e a falta de uma unidade pedagógica comum ou de valores educacionais compartilhados comunitariamente (que em grande medida é verdadeiro) são fatores que também podem ser encontrados nas escolas particulares do Brasil (WUENSCH, 1998, p. 79).

A respeito do fator econômico, é detectado o seguinte:

Em primeiro lugar, não podemos esquecer que nas origens deste movimento sua divulgação foi feita prioritariamente em ambientes acadêmicos e junto à escola pública, e, apesar de ter sido criado um Centro de Filosofia para Crianças independente (o CBFC), um de seus sócios fundadores, Marcos Lorieri, era também professor universitário e técnico da Secretaria de Educação. As primeiras aparições deste programa aconteceram assim, na associação da escola pública com a universidade, num claro compromisso com a idéia de avanços na educação acessível para todos. Entretanto, a demanda das escolas particulares por este programa a partir do seu sucesso na escola pública significava algumas vantagens para o CBFC, que estava traduzindo materiais e iniciando a profissionalização de seu grupo de monitores. O retorno financeiro que representavam os cursos e a aquisição do material didático permitia a consolidação da referência do CBFC e sua autonomia econômica. Já na década de 90, com a propaganda que os grandes grupos educacionais de Santa Catarina e Minas Gerais representaram, a partir do sucesso do seu trabalho, e com a profissionalização de dezenas de monitores promovida pelo CBFC, as escolas da rede privada passaram a representar a oportunidade mais imediata e menos burocrática para a realização de um trabalho novo para os filósofos e relevante para a educação (WUENSCH, 1998, p.79).

Somente para expor rapidamente a amplitude do crescimento de Filosofia para Crianças, serão abertos, a seguir, alguns itens em que serão brevemente descritas algumas das tentativas envolvendo o programa de Lipman nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Mato Grosso, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Paraná e Maranhão. Cabe lembrar que esses dados são meramente para contextualização, visto que não concernem aqui ao objeto de estudo. Deve-se reconhecer, além disso, que os dados carecem de atualização, pautados em estudos da época do surgimento do objeto desta pesquisa. Mesmo assim, eles

favorecem sua contextualização. Predominantemente, os dados são extraídos do texto de Ana Mírian Wuensch (cf. 1998, pp. 59-76).

Em São Paulo, há o seguinte panorama:

- 250 escolas por todo o Estado, entre públicas e particulares;
- Em escolas públicas da Capital, destaca-se o trabalho com o já referido PROFIC;
- No interior, destacam-se os trabalhos junto à Primeira Delegacia Regional de Ensino de Campinas, com cerca de 40 escolas; em torno de 500 professores realizaram cursos do CBFC;
- A Prefeitura Municipal de Ubatuba iniciou experimentalmente o trabalho com o CBFC, entretanto, por conta de mudanças entre as lideranças políticas na cidade, o projeto não prosseguiu;
- Em Americana, o *Projeto Filosofia* foi implantado na Educação infantil, em pleno funcionamento desde 1996;
- Diversos estudos acadêmicos em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado, além de grupos de pesquisas e grupos de estudos, evidenciam a penetração da temática nas principais universidades do Estado (PUC-SP, PUC-CAMP, USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Estadual de Mogi das Cruzas, estão entre as instituições de ensino superior que possuem trabalhos acerca do assunto);
- Diversos cursos e encontros são realizados em todo o Estado.

Em Santa Catarina, há o seguinte panorama:

- A princípio ligada ao CBFC e posteriormente, desde 1990, com existência autônoma, os trabalhos são realizados pelo Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau;
- Por conta da falta de êxito em montar um grupo oficial junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscou-se convênios com escolas, o que resultou na criação da *REDE-Educação para o Pensar* no ano de 1998, a REDE contava com o total de 37 escolas nos

estados da Região Sul do país (23 em Santa Catarina, 7 no Rio Grande do Sul, 7 no Paraná); destas, apenas uma escola é pública;

- Cerca de 2.000 professores já realizaram cursos no Centro Catarinense;
- Nas escolas da REDE cerca de 15.500 alunos estão envolvidos com Filosofia para Crianças, sendo 8.730 da Educação Infantil ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental e 6.438 no segundo ciclo;
- O Centro Catarinense realizou várias atividades de intercâmbio com universidades da região;
- O Centro mantém, também, uma vasta produção de materiais, tais como revistas (*O Corujinha* e *Philos*), informativos, etc. O Centro mantém uma editora, a *Sophos*, destinada à publicação de materiais como livros e revistas, bem como materiais didáticos. Há também a produção de vídeos documentários acerca das atividades realizadas na REDE.

Em Minas Gerais, há o seguinte panorama:

- Os trabalhos do CBFC em Belo Horizonte, capital mineira, iniciaram-se em 1988, em parceria com o Colégio Pitágoras. Entre 1988 e 1994, a Filosofia para Crianças foi estendida gradativamente para todas as escolas da Rede Pitágoras da cidade, envolvendo todas as professoras das séries iniciais;
- A partir de 1995, o trabalho com Filosofia foi expandido para várias das 200 escolas da Rede Pitágoras de todo o Brasil – não há dados numéricos precisos nas fontes pesquisadas;
- Até 1998, mais de 7000 crianças e 400 professores praticavam a proposta de Lipman;
- O Grupo Pitágoras possui uma editora que, dentre outras coisas, publica materiais sobre Filosofia para Crianças;
- Em 1994, foi criado o Centro Mineiro de Educação para o Pensar (CEMEP). Com sede em Belo Horizonte, o CEMEP é vinculado ao CBFC. Até 1998, o CEMEP atendia, fora da Rede Pitágoras, 3 escolas particulares com 142 professores que passaram por capacitação, 605 alunos de educação infantil e 2008 alunos de 1º a 6º séries, além de 166

professores que realizaram cursos livres, não havendo por parte deles obrigação de aplicarem o programa.

No Estado do Mato Grosso, existe desde 1990, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o grupo PROPHIL. No Estado, a Filosofia para Crianças chegou primeiramente pela Universidade, que desenvolve atividades de extensão universitária em escolas públicas e particulares na região da capital Cuiabá, além de produções acadêmicas em vários níveis (até 1998, 75 trabalhos de pós-graduação). Até 1998, o PROPHIL atendia:

- 467 professores, diretores e supervisores;
- 58 escolas públicas, sendo 21 urbanas e 37 rurais. Isso equivale a 18.693 alunos em escolas urbanas e 1.480 em escolas rurais. Em que pese as dificuldades já mencionadas para o trabalho nas escolas públicas, o PROPHIL parece inverter a ordem do panorama nacional e o “senso comum” dos que trabalham com Educação para o pensar;
- 9 escolas particulares;
- 60 escolas com Filosofia para Crianças em turmas isoladas;

Em Brasília, a partir de um projeto piloto numa escola particular em 1992, criou-se, em 1993, o Núcleo de Filosofia para Crianças, que mais tarde recebe a adesão da Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Católica de Brasília (UCB). O trabalho do núcleo resultou, até 1998, no seguinte:

- Cerca de 500 professores realizaram cursos em Filosofia para Criança;
- o programa chegou a 10 escolas particulares, o que corresponde a algo em torno de 5500 alunos – 3000 de 1º a 4º séries e 2500 de 5º a 8º séries.
- A partir de 1998 foi criado o grupo *Filosofia na Escola*, que mais tarde publicaria uma das mais significativas coletâneas sobre Filosofia para Crianças, a série *Filosofia e Crianças*, pela Editora Vozes.

No Estado do Rio de Janeiro, foi fundado na cidade de Petrópolis, em 1995, o Centro de Filosofia para Crianças de Petrópolis. Por dificuldades em manter trabalhos em escolas particulares, entre 1996 e 1998 o Centro concentrou as atividades num conjunto de escolas particulares, sendo a maioria pertencente à ordem religiosa dos Salesianos. Em 1998 eram 20

escolas e 550 professores envolvidos sistematicamente com a proposta de Educação para o Pensar. O trabalho deste centro chama a atenção de universidades como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No Estado do Paraná há um núcleo regional do CBFC. Entre 1995 – quando se iniciaram os trabalhos – e 1998, 28 escolas particulares e 2 escolas públicas implementaram o programa de Lipman. Lá, cerca de 500 professores passaram por capacitação nesse período.

Enfim, no Maranhão, por iniciativa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), iniciou a implantação, na capital São Luís, em 5 escolas particulares e uma escola pública no ano de 1994. Em 1998, 14 escolas da cidade trabalhavam com Filosofia para Crianças. Também em São Luís foi criado um núcleo regional de cursos preparatórios.

* * *

Não é de se estranhar, dado o acentuado crescimento dos trabalhos com Filosofia para Crianças, como visto na seção anterior, que tal proposta tenha chegado, na segunda metade da década de 1990, a influenciar na implantação da Filosofia em Barueri. Paralelamente às lutas pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio, a tentativa iniciada pelo CBFC, sem que caiba aqui nenhuma análise teórica sobre os fundamentos da Educação para o Pensar, colaborou significativamente para o audível apelo pela Filosofia nas escolas.

Novamente antecipando elementos que serão analisados posteriormente, vale mencionar que Celso Furlan se inspira, juntamente à sua “visão militar” da Filosofia, também numa escola particular de Barueri, que além de adotar o programa lipmaniano, é parceira da Secretaria de Educação na implantação da Filosofia na escola municipal.

Mas o contexto propício para que esse apelo, ainda que de maneira distorcida, como ver-se-á mais adiante, fosse ouvido em Barueri, trazendo consigo a implantação da Filosofia como disciplina oficial na Rede, adveio de mudanças político-educacionais. Mais precisamente, das reformas pelas quais a educação passou no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

No inciso V do artigo 11º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, está descrita uma das incumbências dos municípios diante da educação: “*oferecer a*

educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Sendo assim, no ano seguinte, Barueri inicia o processo de municipalização de suas escolas.

É nesse solo que se origina o objeto desta pesquisa: da nova conjuntura legal e estrutural que envolve a educação nacional, advém a condição material, seja pela transferência das escolas, naquele momento, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental à responsabilidade da prefeitura, seja pelo repasse de verbas da União e do Estado; da abrangência das atividades de Filosofia para Crianças, provém o interesse pela inserção da Filosofia na Rede; do contexto da Filosofia no ensino básico, emana tanto o barulho dos movimentos em prol da disciplina, quanto a visão distorcida – engendrada pelos militares – de que a Filosofia é uma matéria disciplinadora, tal qual as matérias de conteúdos ditos equivalentes. Tudo somado à visão que o Secretário de Educação de Barueri tem de Filosofia, em correspondência com a visão política de uma elite municipal arraigada, como ver-se-á adiante, a Filosofia surge como disciplina oficial em Barueri.

Eis que surge o objeto, em seu contexto amplo. Construamos, agora, o seu histórico.

CAPÍTULO II

Histórico da Filosofia na Rede Municipal de Barueri entre 1997 e 2005

Barueri está localizada na Zona Oeste da região metropolitana de São Paulo, a 26,5 quilômetros de distância do marco zero do Estado. Para melhor entender o contexto sócio-cultural dessa experiência, apresentar-se-á, ainda que de maneira sucinta, o histórico e alguns dados dessa cidade. Para tanto, utilizar-se-á de dados provenientes da página institucional da Prefeitura de Barueri na *internet*.

No que concerne, grosso modo, à história de Barueri, seu surgimento remete ao período das missões jesuíticas no Brasil colonial, lideradas pelo Pe. José de Anchieta. Barueri é fundada, em 1596, como Aldeamento de Barueri, pelo próprio líder dos Jesuítas, ao ser construída, nas proximidades da afluição do Rio Barueri Mirim com o Rio Tietê, à margem direita deste, a Capela de Nossa Senhora da Escada, santa atualmente considerada Padroeira do Município. Em 1809, a aldeia, já numerosa, é elevada à categoria de Freguesia – nome dado a agrupamentos que se concentram em torno de uma paróquia. Em 1875, é inaugurado o trecho inicial da Estrada de Ferro Sorocabana e, concomitantemente, com a inauguração da estação ferroviária, Barueri, que nessa época pertencia ao Município e Comarca de Santana do Parnaíba, torna-se passagem obrigatória entre São Paulo e as cidades de Santana do Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus. Em 24 de dezembro de 1948, Barueri é elevada à condição de Município e em 26 de março do ano seguinte, é instalado o Governo Municipal e a primeira Câmara de Vereadores ³.

Segundo dados fornecidos pela divisão de cidades do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, em 01 de julho de 2005, a população estimada de Barueri era de 256.824 habitantes em uma área de 64 quilômetros quadrados. Segundo dados do mesmo Instituto, as matrículas no Ensino Fundamental em 2004 somavam 41.575, todas em escolas municipais, demonstrando que todo o ensino público municipal já se encontrava nos referidos ano e grau, completamente municipalizado. Segundo a página oficial da Prefeitura, os alunos

³ Fonte: Site Oficial da Prefeitura Municipal de Barueri - <http://portal.barueri.sp.gov.br/secao.asp?IdSecao=189> – acesso em 28/02/2005. Todas as informações advindas dessa página foram extraídas na mesma data de acesso. Sobre esse assunto, ver também: CAVALCANTE, Tércua. *Barueri e sua participação no conjunto da faixa periférica da metrópole paulistana*. São Paulo: FFLCH-USP, 1978 (Dissertação de mestrado).

⁴ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/> - acesso em 28/02/2005.

matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2004 somaram 42.543 e em 2005, 44.579. Quanto ao ano de 2005, o IBGE não dispõe de dados.

Pequenas discrepâncias à parte, o que esses números revelam é a necessidade de, para o Ensino Fundamental, uma Rede de Ensino grande e bem estruturada. São, ao todo, 46 escolas de Ensino Fundamental, incluindo o primeiro e o segundo ciclos.

É nesse contexto que se situa o objeto da pesquisa. A experiência a ser estudada é a Filosofia como disciplina no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental em Barueri, entre os anos de 1997 e 2005. Vale frisar que não houve, nesse período, o ensino deste componente curricular no Segundo Ciclo. Essa experiência, porém, não é um fato simples, com poucos entroncamentos; pelo contrário, subjaz a diversos aspectos relevantes e, como será visto adiante, a história dessa disciplina na Rede se confunde com o próprio movimento de municipalização do ensino. Faz-se necessário, então, não apenas expor o histórico e a proposta da disciplina, mas analisar aspectos políticos, pedagógicos, didáticos, entre outros.

Este capítulo versará sobre o histórico do ensino de Filosofia no Município de Barueri, levando-se em conta, com base no fato de a educação ser uma instituição que cumpre um papel fundante na manutenção de uma dada ordem social, que o ensino de tal disciplina sofre injunções políticas, político-educacionais, teóricas, didáticas, etc. tanto internas quanto externas, envolvendo uma mobilização de forças – quando não um choque – tanto no que concerne à prática pedagógica dos professores de Filosofia, quanto ao direcionamento político que da administração pública provém. Primeiramente, serão feitas algumas considerações preliminares que justificam o formato que esta pesquisa assume; posteriormente, será justificada a metodologia adotada neste capítulo; por fim, expor-se-á o histórico, propriamente dito, da experiência em foco.

2.1 “Problemas de percurso”

A princípio este trabalho seria uma tentativa de se investigar os impactos do ensino de Filosofia para as crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental de Barueri, passando brevemente pelo histórico, dando-se maior destaque ao cotidiano escolar. No entanto, no dia 22 de fevereiro de 2005, este pesquisador se dirigiu com um documento assinado pelo então Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo à sede da Secretaria da Educação de Barueri, que ocupava o prédio do Centro de

Aperfeiçoamento de Professores “Professor Munir José” (CAP), sito à Rua da Prata, nº. 727, onde foi deixada uma via do documento com a Diretora Pedagógica naquele momento, Andréia Cristina Ribeiro; ela era diretamente ligada ao Secretário de Educação, Celso Furlan. O referido documento solicitava permissão para a entrada nas escolas da Rede Municipal para que se pudesse realizar trabalhos junto aos alunos. Surpreendentemente, o pedido foi indeferido pelo Secretário e, por telefone, isso foi comunicado pela Diretora Pedagógica, no dia seguinte à solicitação. Isso causou estranheza, uma vez que se trata de uma instituição pública, devendo ser aberta a pesquisas de qualquer gênero.

Então restava apenas levantar, via documentação pública, já que o acesso às escolas tornou-se impossível, elementos que auxiliassem a compor o histórico e materiais para a pesquisa, que já ficaria deficiente em se tratando de dados objetivos. Na busca da legislação que trata da Filosofia no Município, outro fato inusitado: o primeiro documento que aparece nas pesquisas de leis do Município que compõem a base de dados da página institucional na *internet* é de 2000 (todas as leis desde 1976 estão contempladas na base de dados), sendo que a Filosofia lá existia desde 1997. A referida é a *Lei nº. 1167, de 31 de Maio de 2000*, que “acrescenta e altera disposições da *Lei nº 1.091, de 17 de dezembro de 1998*”. Especificamente sobre a Filosofia, a Lei de 2000, no artigo 3º, altera o artigo 10º da lei de 1998, no tocante aos quadros do magistério, o seguinte: “*Professor de Educação Básica II: nas 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, em todos os componentes curriculares, e nas 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Educação Artística, Educação Física, Educação Musical, Filosofia e Inglês*”. Anteriormente, a Lei de 1998, que “institui o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências”, só previa, no artigo 10º, inciso I, o seguinte: “*a) Professor de Educação Básica I: na Educação Infantil, na Educação Especial e nas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental regular e supletivo; b) Professor de Educação Básica II : nas 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; c) Professor de Educação Básica III: no Ensino Médio e no Ensino Técnico*”.

Isso significa que, de 1997 a 2000, a Filosofia, bem como as outras disciplinas citadas na Lei de 2000, não existia oficialmente para o Município, mesmo havendo professores já concursados para lecioná-la. Então, além do indeferimento via telefone, há outro ponto a indagar: qual a finalidade de disciplinas não existirem oficialmente por três anos consecutivos dentro de uma rede pública, mesmo com professores concursados? Será que isso tem a ver

com mudanças na gestão pública? Se tiver, qual o elemento gestorial presente nas teias entre o ensino de uma disciplina e a administração pública?

Essas questões não poderiam ser deixadas de lado, bem como não se poderia desprezar o histórico do ensino da disciplina na construção deste trabalho. A solução foi levantá-lo via depoimentos orais. A esse respeito, discorrer-se-á agora.

2.2 Metodologia

Quando ainda se estava em fase de projeto de pesquisa, em 2004, o trabalho já contava com alguns materiais empíricos que davam certa noção do percurso da disciplina de Filosofia em Barueri. Esses materiais, como ver-se-á no momento oportuno, remetem ao afastamento progressivo, entre 1997 e 2005, das propostas de Matthew Lipman e um plano cada vez mais autônomo, no sentido de originalidade, de ensino da disciplina. Mas certamente que isso não ocorre apenas por fatores internos, havendo fatores externos que, ora para o avanço, ora para a estagnação, contribuíram com esse processo. O que se objetiva neste momento é discorrer sobre a metodologia utilizada para o levantamento do histórico, bem como fundamentá-la.

Como as fontes empíricas do trabalho, pelos motivos já expostos, tornaram-se rarefeitas, foi necessário se utilizar de fontes orais que viessem a fornecer novos elementos a ser analisados. É, no entanto, difícil estabelecer até que ponto essas fontes são seguras, transmitem a verdade geral e não apenas a particular, além de como organizar um histórico com base nessas fontes. Para dar conta dessa problemática, faz-se necessário e relevante discutir cinco pontos em relação à história oral antes de passar ao histórico do objeto, a saber: a serventia da história oral, a sua objetividade, a história oral como possibilidade de resistência, o aspecto subjetivo do trabalho com entrevistas e, enfim, a metodologia a ser adotada para a confecção do histórico.

O primeiro ponto acima mencionado, a serventia da história oral, é algo importante a ser considerado. Em primeiro lugar, a escassez de fontes materiais para muitas pesquisas, seja na área da História, seja na área da Sociologia ou da Educação, poderia engessar o trabalho do pesquisador, devido a acusações de falta de objetividade ou devaneios ao estabelecer pontes imprecisas ou pouco evidentes entre as suas fontes, mesmo sendo o que ele, em sua sensibilidade, pôde refletir de seu objeto de pesquisa. As fontes orais também podem ser assim acusadas se for levado em conta que também são passíveis de falta de objetividade e

devaneios, o que põe a prova sua serventia para estudos. Paul Thompson (1992), um dos incentivadores da história oral, em seu texto intitulado *A Voz do Passado: história oral*, alerta para o fato de a fonte oral não ser fonte única de uma pesquisa, mas de que “o papel da evidencia oral é menos sensacional, é complementar ou suplementar na reinterpretação de documentos e no preenchimento de suas lacunas e fraquezas” (THOMPSON, 1992, p. 177).

No caso deste estudo, os documentos escritos, embora representativos, dão pouca margem para um panorama geral do que ocorre com a Filosofia em Barueri. Ao contrário, são profundamente específicos, tais como reuniões, materiais didáticos e coisas semelhantes. Dessa forma, o objeto da pesquisa ficaria em demasia limitado e os resultados que poderiam dele advir ficariam, de tal maneira, também limitados. Como diria Pais (apud DEMARTINI, 1998, p.289), “na maior parte dos casos, as fontes documentais da vida cotidiana nem sempre são acessíveis, válidas, devidamente sistematizadas e representativas”. O ideal é, então, para explorar as fontes materiais de maneira mais satisfatória, mesclá-las com as evidências orais, para que as limitações de uma e de outra possam ser igualmente balanceadas, ou em caso de discrepâncias ou contradições entre elas, remetam à necessidade de novas problematizações.

Zeila Demartini, ao trabalhar a riqueza da utilização de fontes orais em conjunto com outras fontes, diz:

O fato de lidarmos com fontes distintas nos remete ainda à questão de que, desta forma, também temos condições de recorrer a fontes escritas já usuais podendo explorá-las sob novas perspectivas. O deslocamento de enfoque que as fontes orais nos colocam permite trabalharmos com os arquivos e fontes existentes com uma riqueza muito maior, procurando vê-los sob novos contextos e questões (DEMARTINI, 1998, p. 187).

Fica claro, até o momento, o *para que* serve a história oral neste trabalho. Ainda no âmbito da serventia, deve-se refletir o *como* essa oralidade deve ser pensada. Obviamente que a oralidade não é ciência, e poderia se indagar se ela produz, realmente, conhecimento. O fato é que nem sempre o conhecimento advém da ciência. A arte quase nunca é científica, lógica, mas consegue, em seu contrariar a lógica, produzir conhecimentos frutos de seu tempo. O ouvir outra pessoa contar, muitas vezes de maneira prolixa, a sua história, e levantar com base nisso os dados que se pretendem, também é um produzir conhecimento, embora não seja exemplo de cientificidade, no sentido baconiano do termo, pois uma pessoa quase nunca conta

a mesma história do mesmo jeito, a não ser que seja persuadido a isso ou o esteja a fazer de modo intencional; sempre há fatos esquecidos, ou lembrados posteriormente, ou ainda não ditos por algum tipo de conveniência.

Já que não é ciência, podemos considerar a oralidade de algumas maneiras. Aspásia Camargo, refletindo sobre as relações entre oralidade e política, nos dá algumas pistas a respeito de como devemos considerar a referência oral em um trabalho. “O mínimo que podemos dizer é que a História Oral é uma fonte, um documento, uma entrevista gravada que podemos usar da mesma maneira que usamos uma notícia de jornal ou uma referência em um arquivo” (CAMARGO, 1994, p. 78). Deve-se ter em mente que essas são fontes que poderão conduzir a uma investigação na qual se chegue a conclusões plausíveis, como também a conclusões equivocadas. Ela também reconhece essas fontes como “técnica”. A oralidade então pode ser pensada tanto como indício quanto como instrumento⁵.

Em certa medida, isso parece um ponto consensual a respeito da serventia da oralidade para qualquer trabalho de campo que se venha a realizar: indício e instrumento que possibilitam, aliados a outros tipos de fontes e técnicas, reinterpretar os fenômenos estudados, além de ser complementar, no caso da escassez de fontes materiais minimamente necessárias. O problema ainda maior é se essa serventia pode se tornar uma metodologia de pesquisa. “Mas o grande problema é saber (...) se elas podem eventualmente se converter em metodologia (...) aqui entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir conhecimento” (CAMARGO, 1994, p. 79).

Esse problema remete ao segundo ponto do qual é propósito tratar em relação ao trabalho com fontes orais: a objetividade.

Quanto a esse ponto Camargo propõe pensar em quatro aspectos pelos quais podemos garantir a objetividade do trabalho com fontes orais, a saber: amostragem, ponto de saturação, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e, por fim, a emotividade.

⁵ Indício e instrumento, então, são dois elementos constitutivos das referências orais e inerentes a elas igual e indistintamente. A oralidade deve ser entendida como indício por trazer à tona elementos que auxiliem na composição de um objeto, indicando em maior ou menor grau a sua configuração. Deve ser pensada como instrumento, pois auxilia no preenchimento de lacunas em outras fontes, como instrumental para composição de campos de análise na ausência ou rarefação de outros tipos de fontes. O caráter de indício equivale a ser “fonte” e o caráter instrumental a ser “técnica”.

A amostragem é importante, pois uma quantidade de entrevistas que seja significativa pode garantir a qualidade dos resultados, isto é, impede em algum sentido que as conclusões que se possam tirar das pesquisas que utilizam fontes orais percam credibilidade por se afastarem de conclusões verossímeis ou por conter, na interpretação dessas fontes, saltos lógicos que demonstrem o distanciamento da verdade. Essa amostragem deve aproximar a verdade contida nas fontes orais à verdade contida em outras fontes, e entre as próprias fontes orais distintas.

Em primeiro lugar, nós não trabalhamos apenas com uma entrevista. Até podemos fazê-lo, considerando a entrevista como unidade de análise, uma biografia ou algo assim. Mas a História oral como metodologia e como fonte envolveria necessariamente um conjunto de entrevistas. Conjunto este submetido a uma amostragem expressiva, selecionada, através da qual os suportes essenciais daquele universo em análise estariam presentes (CAMARGO, 1994, p. 80).

O ponto de saturação é o momento em que se pode constatar na entrevista a repetição de dados provenientes das mesmas, garantindo a lógica e a credibilidade da atmosfera que a entrevista cria em torno de si, atmosfera essa que verificada, não mais pela entrevista é criada, mas se deve considerar que a entrevista nela se insere.

Um segundo aspecto importante (...), é a idéia do ponto de saturação. Nós começamos a fazer entrevistas e, em determinado momento, esgotamos aquele universo. Quando começamos a repetir a informação, é o sinal de que aquele circuito de informação se esgotou, que já sabemos tudo o que podíamos saber. E é também um sinal de que este campo foi criado artificialmente, através da entrevista, tem a sua lógica. É esta lógica que deve ser trabalhada, e não apenas a informação pontual que os documentos oferecem (CAMARGO, 1994, pp. 80-81).

No que concerne à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, é o fato de que a liberdade para lidar com as entrevistas, dentro da lógica na relação delas entre si e das outras fontes em questão, permite uma melhor instrumentalização das fontes orais para que se mantenha preservada a congruência que devem conter. “O que colhi da minha experiência é que a metodologia potencial ganha quando somos livres. Livres para usar instrumentos, procedimentos, abordagens diferentes” (CAMARGO, 1994, p.81).

A emotividade também deve ser considerada, segundo a autora, como aspecto de objetividade. Para ela, a emotividade, embora subjetiva, ajuda a desvelar o objeto, permite que o pesquisador se aproxime dele, em vez de se distanciar. Nas palavras dela:

Evidentemente, existe uma dimensão psicanalítica da maior importância, e que deveríamos aprofundar muito mais, que é o método dialógico da relação entre o entrevistador e o entrevistado, carregada de emotividade e de subjetividade. E eu ousou achar (...) que tal emotividade ajuda a entender, em vez de atrapalhar, desde que não sejamos possuídos, ingenuamente, pelos nossos próprios sentimentos. Acho que a emotividade é parte de alguma coisa que nos aproxima do nosso objeto, que pode, de certa maneira, permitir que esse objeto seja desvendado, e não obscurecido (CAMARGO, 1994, p. 81).

Já que estamos a tratar da emotividade, sendo certamente o que move subjetivamente o pesquisador ao encontro do seu objeto, deve-se pensar no terceiro ponto em relação à oralidade, que é justamente o aspecto subjetivo deste tipo de fonte, e também deve ser levado em conta. É possível que a subjetividade seja um entrave para as pesquisas, mas também ela é importante. Devido a essas possibilidades aparentemente contraditórias que ela precisa ser pensada, pois é impossível que não haja uma dose de subjetivo em um trabalho com fontes orais. Faz-se necessário, então, avaliar o quanto essa dimensão está presente e o quanto é positiva, além do trato que se deve ter com ela.

Como Camargo menciona, há uma questão psicanalítica. Heloísa Szymanski, em seu texto *Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa*, procura refletir sobre o problema da relação entre o entrevistador e o entrevistado. Para ela, não é válida a premissa de isenção, tão difundida como princípio de validade da entrevista enquanto objeto da pesquisa. Para ela, a entrevista possui, a todo momento, um caráter de intencionalidade, e é nesse âmbito que ela se produz.

Segundo Szymanski (2002), deve-se pensar a intenção do pesquisador não só no campo objetivo ao se servir da entrevista, mas também no campo subjetivo, pois com a entrevista ele não quer apenas informações relevantes ou dados objetivos, mas deseja a confiança do entrevistado. Este, por sua vez, também possui intenções ao se colocar a disposição e também influencia o pesquisador, não apenas pelas informações, mas também por algumas atitudes, tais como gestos, entonação de voz, falas irônicas, silêncios, que fazem com que o entrevistador, mesmo tendo em mãos um roteiro para a entrevista, sinta-se

obrigado a interagir ou não interromper quando previsto, o que demonstra o caráter dinâmico da entrevista e da relação entre pesquisador e entrevistado.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Essas situações ocorrem em um encontro provocado por um dos atores sociais - o pesquisador. É ele quem elege a questão de estudo, como algo de importância, na maior parte das vezes escolhe quem entrevistar e dirige a situação de entrevista. O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro (SZYMANSKI, 2002, pp. 12-13).

Demartini (1998) faz constatações a respeito da subjetividade do pesquisador. Para ela é essencial, assim como um leitor deve ter a “sutileza” para ler as entrelinhas, que o pesquisador de fontes orais também tenha essa sensibilidade para lidar com elas, ou, como menciona, “‘bisbilhotar’ os aspectos da vida cotidiana”. Tanto Demartini (1998) quanto Camargo (1994) concordam em não haver um modelo padronizado para se trabalhar com as fontes orais e de a subjetividade não comprometer, desde que não seja tomada de maneira ingênua, o resultado da pesquisa. Para a primeira, “não há neste tipo de pesquisa receitas prontas e nem modos de agir que possam ser padronizados, pois (...) há ainda diferentes maneiras de se relacionar, de se expor e de escutar e, portanto, diferentes fontes orais criadas” (DEMARTINI, 1998, p. 189). Para a segunda se “perde muito quando se tenta seguir uma receita de bolo, o que aliás foi um grande investimento no início da História Oral” (CAMARGO, 1994, p. 81).

Em resumo, quanto à problemática da subjetividade na pesquisa com entrevistas, não se deve descartar o caráter subjetivo sob o pretexto da neutralidade científica. O pesquisador possui uma gama de conhecimentos prévios e é ele quem conduz a entrevista, além de escolher a quem entrevistar e ter, pelo que é próprio de sua trajetória, alguns valores prévios. É óbvio que daí não se conclui que a entrevista deve ser manipulada pelo pesquisador sem

nenhum tipo de critério ou que ele deve desconsiderar os elementos que aparecem como “excedentes” de seu conhecimento prévio. No momento da entrevista, tanto o pesquisador quanto o entrevistado produzem, na relação de um com o outro, o conhecimento. É importante frisar que “neste tipo de trabalho o pesquisador não apenas constrói os documentos com os entrevistados a partir das entrevistas, mas elege os informantes (...) e os relatos que pretende analisar. Não se trata portanto de lidar com documentos prontos (...) mas ele próprio, estabelecer as pessoas e as visões com as quais trabalha” (DEMARTINI, 1998, p. 190). O critério que o pesquisador deve adotar na construção de um documento baseado na oralidade é, sobretudo, o da ética, da vontade da verdade, da produção do conhecimento... “o que dá ao pesquisador a certeza de que o que ele está produzindo é verdadeiro ou falso é a possibilidade da coerência interna do discurso enunciado” (CAMARGO, 1994, p. 83).

Outro fator importante no uso das fontes orais é que elas permitem um maior engajamento político na composição de um documento. Esse engajamento pode resultar tanto em conformismo, caso o pesquisador manipule as falas para inculcar os valores distorcidos de um sistema contraditório e gerador de desigualdades, quanto em resistência, quando em vez de reafirmar a história dos grandes homens, se preocupa em ver a história construída no cotidiano e captar formas de deslocamento do poder sobre os agentes históricos cotidianos.

... não é possível que possamos achar irrelevante saber como o poder se comporta, como se organiza como se decide. Se nós, que estamos embaixo recebendo todas as conseqüências das decisões do poder organizado, não quisermos saber como esse poder funciona, somos, no mínimo, alienados, no sentido etimológico da palavra. Nós precisamos saber também como essas coisas funcionam. Este é um lado que extrapola a consistência da informação e passa a ter a ver com a importância da informação (CAMARGO, 1994, p. 87).

A informação se torna mais importante na medida em que seu uso se propõe à não alienação, ao não conformismo, e auxilie a ver de baixo para cima os mecanismos de poder. Também para a compreensão do objeto desta pesquisa isso é importante, pois muito da experiência que se pretende conhecer se deve às relações de poder.

Até aqui, foi visto que não é a demonstrabilidade científica a responsável por fazer da fonte oral uma metodologia de trabalho válida, pois sua objetividade está entrelaçada à sua subjetividade, tanto que é um aspecto subjetivo – a emotividade – que move o pesquisador em direção ao seu objeto. A amostragem, o ponto de saturação, a liberdade de procedimentos e

até a subjetividade são aspectos de objetividade, pois a dinâmica complexa constrói o conhecimento na relação entre pesquisador e entrevistado, que possuem igualmente interesses subjetivos que irão compor a atmosfera da pesquisa, sendo a ética e o compromisso com a verdade os critérios de manipulação desse conhecimento produzido. O engajamento em desvelar mecanismos que subjazem às informações faz com que a sua consistência se converta em importância.

Embora não haja uma receita a ser seguida no trabalho com as fontes orais, há estudiosos que apontam alguns caminhos para garantir que ao final as análises sejam fidedignas. Thompson (1992) aponta três formas de se trabalhar com a fonte oral: utilizar uma única narrativa, usar uma coletânea de narrativas ou fazer uma análise cruzada. “A primeira é a narrativa da história de uma única vida. No caso de um informante dotado de memória excepcional, pode parecer que nenhuma outra escolha fará plena justiça ao material” (p. 303). “A segunda forma é uma coletânea de narrativas. Uma vez que pode ser que nenhuma delas seja, isoladamente, tão rica ou completa como narrativa única, esse é um modo melhor de apresentar um material de história de vida mais típico” (p. 303). A terceira forma é a da análise cruzada: “a evidencia oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo” (p. 304). Tendo em vista o universo no qual a pesquisa está inserida e a maior facilidade de preservar as fontes, utilizar-se-á o método de análise cruzada.

Assim, por conta de fatores como a subjetividade, o compromisso de garantir o anonimato das fontes e assumindo o caráter particular das análises, passar-se-á a uma exposição do histórico da experiência da Filosofia como disciplina em Barueri, calcada nos aspectos de objetividade já mencionados.

Para que as categorizações supra-expostas não fiquem em demasia teóricas, é preciso aproximar seu teor do objeto desta pesquisa. Ou seja, aproximar os procedimentos e instrumentos aqui adotados das próprias fontes utilizadas, tendo em vista o quadro teórico acima. Por esse motivo, voltar-se-á agora para uma breve explanação das opções metodológicas, expondo o modo de trabalho com o qual o histórico é escrito. Nesse sentido, o leitor mais interessado poderá, ao ler o histórico, co-percorrer o caminho já trilhado pelo pesquisador.

Há entrevistas que fundamentam esse estudo, mas existem perguntas às quais a teoria não responde, tais como: Quem são esses entrevistados? Como se chegou a eles? Quantos

entrevistados? Por que eles, em vez de outros? Parece que a resposta a essas perguntas é um bom ponto de partida para a aproximação pretendida.

Quem são os informantes? Aqui a resposta não deve ser pensada de maneira nominal, mesmo por que é necessário preservar as fontes. O termo *quem* não pode ser tratado como a busca de uma identidade subjetiva, mas como o pedido de que se dêem alguns elos identitários das fontes. Respondendo: são professores da Rede Municipal de Barueri. Mas não foram poucos os entraves para que se chegassem até eles. Justamente no momento em que houve, por parte do Secretário de Educação, o indeferimento do pedido de se ter acesso às escolas, havia uma questão bem mais delicada: a ameaça de retirar da Rede a disciplina de Filosofia. Isso, juntamente a outras inúmeras mudanças na administração municipal, fez com que emergisse um clima de insegurança, principalmente para os professores da área. O fator da insegurança, indubitavelmente, afastou muitos atores do pesquisador. Dos poucos que se dispuseram, apenas um – que já não compunha mais o corpo docente da Rede – falou mais livremente, enquanto o medo e a desconfiança, muito sutilmente, estiveram presentes o tempo todo. O medo só não foi maior que o desejo de contribuir para que a situação de opressão simbólica fosse desnudada.

Com esse prognóstico, o número de entrevistas ficou bastante reduzido, apenas quatro. Mesmo assim, diante de um grupo de professores não muito numeroso, a amostragem parece significativa, contando principalmente com a saturação dos principais acontecimentos. Quando aproximadas, ressalvadas opiniões particulares, as entrevistas em muito se aproximam, contam a mesma história. Deve-se admitir que não foram poucas as hesitações em utilizar um número tão restrito de entrevistas, sobretudo quando o fantasma da cientificidade, herança do positivismo, far-se-ia profundamente enraizado. Deve-se admitir, mais ainda, o alívio que formam as palavras de Maria Isaura Pereira de Queiroz:

A quantidade de entrevistas é sem dúvida pequena, diante da complexidade dos objetivos. É inútil, porém, pretender executar algo que ultrapasse as possibilidades materiais e práticas da empresa. Coletar entrevistas em quantidade, armazená-las, não leva a nenhum aumento de conhecimentos, a não ser relativamente à utilização mecânica da técnica de gravador; continuar-se-á desconhecendo tudo a respeito da realidade (QUEIROZ, 1991, p. 66).

O critério para que se parasse de buscar novos depoimentos foi, por um lado, as informações se repetirem à exaustão, mesmo em poucos relatos. Por outro lado, há um motivo

exterior à pesquisa, que é a disponibilidade para o manuseio das fontes. Essa pesquisa não recebeu nenhum financiamento e o pesquisador, também ocupado com suas obrigações de subsistência, teve de se conter para não se tornar um trabalho sem fim. Ainda há questões burocráticas, como os prazos para a realização da pesquisa, por exemplo.

Ficou então da seguinte forma: quatro professores foram entrevistados e seus depoimentos receberam as referências de Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), sucessivamente. Os números estão de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Isso é pertinente, pois dados relatados em entrevistas anteriores embasam algumas indagações das posteriores. Quando se chegou à E4, já era sabido tudo que constava nas anteriores.

A escolha desses entrevistados deu o seguinte desenho ao trabalho com os depoimentos: em dois dos depoimentos, os depoentes trabalharam em Barueri em parte do tempo à qual a investigação se destina, sendo que E4 lá esteve de 1997 a 2002, e E1, dentro do tempo que se está investigando, entre 2004 e 2005; nos outros depoimentos, ambos os entrevistados entraram em 1998 e permaneceram até 2005. Assim:

- (i) Na gênese da Filosofia em Barueri pôde-se contar principalmente com a E4, confrontando com os outros depoimentos, que a despeito de não terem vivenciado o momento inicial, demonstram claramente ter ciência dos acontecimentos. Nesse sentido, a E4 confirma as outras entrevistas, bem como dá maiores detalhes desse momento.
- (ii) E2 e E3 passaram por todos os períodos investigados, salvo início, mas não estão muito longe temporalmente e conviveram com os que lá estavam, o que dá bastante tranquilidade para utilizar as suas informações, mesmo acerca do início, já que confrontadas com E4, entram em ponto de saturação.
- (iii) E1 pega a fase final e mais crítica dos momentos aqui expostos. Isso é importante, pois seus depoimentos perdem um tanto a “nostalgia”, ajudando a ver esse momento com maior “frieza”. Além disso, suas informações, quando confrontadas com E2, E3, e até mesmo com E4, entram em ponto de saturação. Cabe ressaltar que, por ter sido o ponto de partida, E1 embasa boa parte dos pressupostos do pesquisador nas entrevistas posteriores.

Com esse desenho, o a exposição do histórico terá, como fio condutor, E2 e E3. E1 e E4 são depoimentos que assumem, preponderantemente, o papel de preenchimento de lacunas, muito embora sejam muito relevantes algumas vezes que tomados isoladamente.

Ao pensar o tipo de entrevista que seria mais adequada para realizar a análise cruzada, bem como o modo de proceder, mais uma vez Queiroz é luz:

Esta coleta pode seguir três rumos distintos: 1) entrevista rigorosamente orientada por perguntas do pesquisador, numa utilização do diálogo, em que falam alternadamente o pesquisador e o informante, este não tendo liberdade de conduzir a conversa, nem tendo iniciativa de fala; 2) entrevista com roteiro, ou semi-orientada, em que o pesquisador de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar; o informante fala mais do que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador; 3) finalmente, entrevista realmente livre, em que o pesquisador, depois de um breve diálogo inicial, limita ao máximo, realmente, suas intervenções, de tal modo que a fita registre um verdadeiro monólogo do informante, ou ainda que a entrevista se aproxime bastante do que seria a fala do indivíduo consigo mesmo, o solilóquio (QUEIROZ, 1991, p. 58).

Fica claro, com base nessas distinções, que a entrevista semi-orientada é a mais pertinente para o cruzamento de informações. Ao mesmo tempo em que garante maior liberdade ao depoente, permite ao pesquisador manter o foco da entrevista, afim de que os dados não se percam num mundo de relatos sem pertinência para a atmosfera que se quer construir.

Assim sendo, as entrevistas contaram com um roteiro. Os pontos do roteiro foram seguidos, mas de maneira descontínua, sendo introduzidas novas intervenções quando se fizeram necessárias e, quando já respondidas, ainda que sem a respectiva pergunta fosse feita, a questão foi deixada de lado. O roteiro se constituiu, então, numa linha mestra da entrevista, mas foi flexibilizado, de forma a tornar o depoimento mais coeso.

Ao todo, o roteiro conteve dez questões, divididas em quatro grupos:

I – Para levantamento do histórico até o material.

1. Desde quando você trabalha na rede?
2. Quando a Filosofia surgiu?

3. Quem era o secretário da educação na época?
4. Saberá me dizer qual a intenção de se colocar Filosofia na rede?
5. Descreva-me o histórico das atividades até os descritores e a confecção do material de 2004?

II – Para levantamento de atividades durante o ano de 2004, no uso do Material de Apoio Pedagógico (Anexo VIII).

6. Quais as principais atividades que vocês realizaram no decorrer do ano de 2004, enquanto aplicavam o material?
7. Vocês reviam o material?

III – Para levantamento da situação no último ano em que a entrevista foi realizada..

8. Vocês continuam utilizando o material do ano passado?
9. Como estão os trabalhos do grupo em 2005?

IV – Para avaliação.

10. Como você avalia todo o relato que você me faz?

O processo das entrevistas se deu da seguinte forma:

E1: Primeiramente foi realizado um contato inicial, por telefone, após indeferimento da realização da pesquisa pelo Secretário de Educação de Barueri, no qual se tomou conhecimento dos problemas que a disciplina estava enfrentando – com base nesse contato, confrontado com informações de outros docentes, pensou-se o roteiro. Após, houve um encontro para apresentação do roteiro e, uma semana após a entrega do roteiro foi feita a gravação, na residência do depoente;

E2: No primeiro contato, por telefone, foi marcado um encontro na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). No encontro, foi apresentado o roteiro e o entrevistado passou a este pesquisador alguns materiais que foram pertinentes na confecção do histórico e deram embasamento documental a algumas de suas informações. Na semana seguinte, realizou-se a gravação em uma das salas de estudos da FEUSP.

E3: Houve um primeiro contato, por telefone, mais dois contatos na residência do entrevistado. No primeiro encontro, foi apresentado o roteiro ao entrevistado e por ele foi entregue ao pesquisador alguns materiais. Na semana subsequente, foi realizada a gravação.

E4: Ocorreram apenas dois contatos: um por telefone, onde se marcou a gravação, e outro em que se realizou a gravação, no colégio em que o entrevistado trabalha.

Vale ressaltar que, com exceção da E4, foram mantidos contatos posteriores com os entrevistados, que resultaram em novas informações pertinentes e, mesmo não gravadas, auxiliaram na compreensão do objeto e na composição desta pesquisa.

As transcrições das entrevistas foram momentos bastante significativos. Aqui, o trabalho foi imenso, pois para cada hora de entrevista, investiu-se cerca de doze horas de transcrição. As fitas das E1, E2 e E3 foram transpostas na íntegra, seguindo fielmente o que pelos entrevistados fora dito. Já a E4, precisou, por conta de o diálogo ter entrado em esferas que não cabiam nesta pesquisa, de alguns cortes; mesmo assim, foi mantido fielmente o sentido de seu depoimento e suas palavras. Foi seguida a orientação de Queiroz (1991, p. 87), quanto a “que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita”. Diz ainda ela:

Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz. Tudo isto é material que o pesquisador obteve, de cuja construção diretamente participou — pois no processo de que resultou foi ele parte, numa legítima ação de "observador participante", com todos os riscos que esta posição comporta. É verdade que não partilhou estreitamente da vida cotidiana do informante, como quer a expressão "observador participante" usualmente empregada em antropologia; porém, se a expressão não pode ser aplicada em se tratando do sentido estrito, em sentido amplo houve uma participação íntima entre eles, uma associação simbólica e não objetiva que permitiu, pela instalação de laços de quase-identidade e de comunhão entre ambos, o desencadeamento frutífero do processo de rememorar. Talvez este dom de partilhar que torne mais eficiente o trabalho do pesquisador nas ciências humanas, esta possibilidade de quase-identidade com o "outro"; dom que o revela como "o mais capaz" para efetuar os registros, apesar de todas as dificuldades que possa também

trazer. E sem dúvida é esse relacionamento que estimula vigorosamente a memória do informante (QUEIROZ, 1991, p. 88).

De fato, ouvir e re-escutar cada depoimento foi um exercício enriquecedor, que sensibilizou este pesquisador para o que parecia ser a alma do objeto, possibilitando aprofundar as reflexões. Foi neste momento em que a pesquisa mudou de rumo. Como já foi mencionado, esta pesquisa estava destinada, de início, a um estudo da experiência da Filosofia em Barueri em cujo foco seria didático. Entretanto, não se pôde deixar de sentir o abalo que a ameaça de se retirar a disciplina do currículo causou entre os professores. Foi aí que, ao ouvir nossos “depoimentos ressonantes” (ACCIOLY E SILVA, 2005, p. 164), o foco da pesquisa passou para a experiência enquanto resistência. Foi também dos depoimentos que se extraiu o título deste trabalho, que se pretende um título ressonante de vozes que ressoam vivências pessoais. Foi aí também que se atinou ao interesse comum dos entrevistados: o interesse de se verem em suas vidas um profundo enraizamento social.

Uma vez transcritas, as entrevistas foram cruzadas entre si e com outros documentos, para que fosse escrito o histórico da experiência da Filosofia em Barueri. Quando cruzadas entre si, o procedimento foi, em meio à descontinuidade dos relatos, recortar os pontos comuns dos depoimentos e aproximá-los tendo em vista o assunto e a cronologia.

A título de exemplo. Após recortados, foram aproximados os seguintes trechos de relatos:

E1:

“A única intenção que o Celso Furlan possuía, numa vaga referência que ele fez na mesma reunião no início do ano letivo de 2005 foi que ele visava à questão da disciplina dos alunos. Foi a vaga menção que ele fez na reunião: a questão da disciplina, citou alguma coisa da questão de ordem, de pátria, da bandeira, que ele se preocupou muito em falar disso. Enfim, foram algumas vagas menções que ele fez... vagas menções!”

E2:

“No dia 5 de abril desse ano letivo [2005] nós passamos por uma reunião dos professores de Filosofia com o Secretário. Na reunião ele mencionou que a intenção dele ter colocado a Filosofia é por que ele achou que ela poderia ter muito útil, essa seria a palavra

correta, na formação das crianças porque ele havia visto a aplicação da Filosofia numa escola particular e pensou que ela poderia ser um instrumento muito eficaz da formação moral da criança. Foi isso que ficou colocado na reunião”.

[Interrompendo a questão do pesquisador] *“Inclusive reduzir as atitudes de indisciplina”.*

“Disciplinadora e que desse uma primeira noção de civilidade. Ela teria um papel de educação moral”.

“Aquele que eu te falei. Dar as primeiras noções de civilidade, de moralidade, para impedir as atitudes indisciplinadas. Mas que isso fosse feito de forma lúdica, como ele havia visto na escola que ele visitou, uma escola particular de uma pessoa que ele conhece”.

E3:

“Quando eles colocaram eles queriam que o professor de Filosofia fosse aquele cara que viesse a acalmar as crianças. A idéia dele, na minha opinião, é como se fosse o antigo Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica, aliás. Não Estudos Sociais, mas Educação Moral e Cívica: ensinar regras, respeitar as coisas, respeitar a bandeira, respeitar os símbolos nacionais”.

E4:

“Ele tinha a intenção de trabalhar a antiga Educação Moral e Cívica. A intenção dele em implementar a Filosofia era resgatar OSPB, cidadania, fazer os meninos jurarem bandeira, saber as legislações, essas coisas que eram de praxe bem antiga. Ele mesmo colocou: “Eu sinto muita falta no jovem hoje porque ninguém tem ligação com a nação, com o país”. Então a intenção que se tinha em implementar a Filosofia era exatamente para se trabalhar OSPB e Educação Moral. Mas a questão que ele deixou bem clara era uma educação moral de hinos e tal... Trabalhar o amor pela pátria, colocar acima de tudo o seu município – que é uma característica de Barueri – você vê que o povo enaltece Barueri em tudo e a própria proposta educacional se volta para isso”.

Como resultado do cruzamento e interpretação desses recortes de depoimentos, foi escrito o seguinte parágrafo do histórico:

À época, Celso Furlan comentara seu descontentamento com o fato de o jovem ter perdido a ligação com a nação, com a pátria. Fica clara a sua intenção, ao colocar Filosofia, de resgatar conteúdos que eram obrigatórios na época de Ditadura Militar no Brasil e que sobreviveram nas grades curriculares das escolas públicas até o início dos anos de 1990. Sua intenção era, por meio do ensino de Filosofia, despertar o patriotismo e o sentimento de municipalidade, incentivar o amor à pátria e ao Município. É notório entre o povo de Barueri e também entre aqueles das cidades vizinhas e que residem nas proximidades dos limites entre Barueri e seus respectivos municípios, o enaltecimento da cidade e dos serviços que ela oferece à população. As propostas educacionais do Município estão imbuídas de tal enaltecimento.

Quando cruzados entrevistas e documentos, pode-se dar como exemplo o seguinte parágrafo do histórico:

No final de 2001, os professores se reúnem e, dentro dessa perspectiva de busca de um direcionamento para a Rede, o que também era de interesse da S.E.F., formulam o primeiro documento que não parte da Secretaria, mas do grupo: o Plano Comum para a Disciplina de Filosofia no Currículo da Rede Municipal de Barueri (Anexo II), datado de 03 de dezembro de 2001. Este documento tem o objetivo de ‘desenvolver rumos norteadores para a disciplina de filosofia para o ano de 2002’.

No caso acima, foi utilizado o trecho do depoimento a seguir:

E3:

“Daí, em 2000, nós nos reunimos e montamos um plano comum de trabalho, para que o aluno, ao mudar de uma escola para outra e um professor estar trabalhando “x” e outro “z” em escolas diferentes”.

“Em 2001 se tornou mais real o negócio. Daí trabalhamos em 2001, 2002, 2003 em cima do Plano Comum”.

A informação foi confrontada com o documento (Anexo II) e foi corrigida a imprecisão quanto à data da reunião mencionada pelo entrevistado. Também procurou-se dar maior precisão ao teor do documento, passando-se a sua nomenclatura oficial e citando o objetivo, que consta no próprio documento. Diversos foram os casos em que foi preciso

confrontar depoimentos entre si ou com documentos, além de casos em que houve confronto com depoimentos não gravados ou, mesmo, uma redação proveniente da interpretação pessoal do pesquisador.

Dito isso, o histórico que segue, embora breve, não deve ser pensado como algo que exigiu pouco esforço. Ao contrário, é consequência de um longo processo de pesquisa, constituído de muitas etapas, contatos, sistematizações.

Dada maior consistência empírica ao referencial teórico adotado para justificar a metodologia ora empregada, cabem alguns esclarecimentos de ordem prática para que melhor se leia o histórico a seguir. Por um lado, o texto se destina a leitores que queiram tanto uma primeira aproximação com o objeto de estudo quanto a estudiosos que buscam subsídios para suas pesquisas. Como se trata de uma análise cruzada, coloca-se o dilema de prosseguir numa exposição em forma de texto corrido – o que facilitaria a leitura, mas poderia transmitir falta de rigor metodológico por não citar as fontes – ou numa análise citando literalmente as fontes e as entrecruzando entre si e com as fontes documentais – que de certo cumpriria com o rigor, mas resultaria num texto em demasia longo e hermético, por não haver, nas páginas que seguem, nenhuma informação que não seja resultado do cruzamento das fontes orais. Para se resolver a essa questão, a exposição do histórico será contínua e ao fim de cada parágrafo será aberta uma referência aos pontos cruzados nas diversas entrevistas, que seguem ao final deste trabalho.

No decurso da exposição, os dados provenientes dos anexos virão expostos no corpo do texto da seguinte maneira: (Anexo I), (Anexo II), sucessivamente. Os dados provenientes das entrevistas, por serem em maior número, virão expostos ao fim do parágrafo conforme os seguintes exemplos: informação constante na entrevista nº. 1, à página 03 (**E1**: 03). Caso a informação venha em mais de uma entrevista, virá: informação constante na entrevista de nº. 1, à página 03, e entrevista de nº. 2, à página 11 (**E1**: 03; **E2**: 11).

A próxima seção dedica-se à exposição do histórico da Filosofia como disciplina do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Barueri.

2.3 Exposição do Histórico

Como dito anteriormente, o histórico do ensino de Filosofia no Município de Barueri se confunde com o histórico do processo de municipalização do Ensino Fundamental na

cidade. Esse processo se inicia em 1997, com algumas escolas “pólos” para a implementação da Rede Municipal. Barueri, como visto na apresentação, conta com uma área empresarial e, mesmo antes da municipalização, já mantinha o Instituto Tecnológico de Barueri (ITB). (E3: 09; E4: 02).

O ITB é uma escola de Ensino Médio profissionalizante. No princípio, antes da municipalização, era diretamente financiado pela Prefeitura. No entanto, com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.), o Ensino Fundamental passa a ser de responsabilidade legal dos municípios, e estes, a não ser que todo o processo se visse concluído, não poderiam assumir escolas de Ensino Médio, que pela lei são de responsabilidade dos Estados. Foi então que o ITB passou a ser administrado pela Fundação Instituto Educacional de Barueri (FIEB), e, para não ser extinto ao longo do processo de municipalização, o ensino do ITB passou a ser pago, como uma escola particular, mas mantendo laços com a Prefeitura, via FIEB. (E4: 02).

Enquanto isso, a municipalização se inicia nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

É então que o Secretário de Educação daquele momento, Celso Furlan – juntamente com o então prefeito Gilberto Macedo Gil Arantes, que assume a Prefeitura em 1997 e permanece por dois mandatos, até 2004, após receber o apoio de Rubens Furlan, irmão de Celso Furlan e prefeito da cidade no mandato anterior (de 1993 a 1996) e que reassume a Prefeitura em 2005 – implementa, como disciplinas obrigatórias de 1º a 4º séries, ministradas por professores PEB II (com formação específica), Educação Artística, Educação Física, Educação Musical, Inglês e Filosofia. (E1: 01; E2: 01, 08).

O Secretário, ao fazer essas implementações, demonstrara, ao menos em tese, preocupação com a qualidade de ensino na Rede Municipal que se inicia. Ele se inspirara numa escola particular do Município, cuja mantenedora é uma família muito próxima ao Secretário. A família, de nome Chaluppe, é tradicional na cidade; a escola carrega o mesmo nome. O Secretário demonstrara a intenção de que as escolas da Rede viessem a ter o mesmo padrão de ensino dessa escola particular, em virtude de a qualidade da Escola Pública ser socialmente reconhecida como ruim. (E2: 01, 02; E3: 01, 11).

Não se pode perder de vista que colocar a disciplina de Filosofia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como disciplina oficial de uma rede de escolas municipais, é uma iniciativa pioneira⁶, mas deve se ter em mente a maneira pela qual e a intenção com a qual é implantada. No caso específico de Filosofia, há peculiaridades que não devem ser excluídas desse histórico. (E4: 04).

Quando da implementação, não havia nenhuma diretriz que guiasse esse processo. A seleção de professores foi feita por intermédio de um concurso público que ocorre concomitantemente ao concurso para a FIEB e, no ato da inscrição, optava-se entre prestar o concurso para ser funcionário da Fundação ou ser funcionário da Prefeitura. Porém, no edital não havia nenhuma especificação que instrísse o candidato quanto, ao se optar por ser funcionário da Prefeitura, a quais séries seriam destinados os cargos de Professor de Filosofia. (E4: 01).

Como esse concurso fora uma seleção de professores para várias áreas e com poucas vagas, devido ao processo de municipalização do ensino estar em fase inicial, entrara apenas um professor para lecionar Filosofia, cuja graduação é Pedagogia e que optara pela disciplina em virtude de já tê-la ensinado no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Ao se confrontar com o fato de ter de lecionar Filosofia às séries iniciais, esse professor busca informações sobre como proceder, orientações de trabalho, junto a órgãos da Prefeitura, não obtendo êxito. O pretexto da Prefeitura para a ausência de informações foi o de ser o primeiro ano do processo de municipalização e não se ter, até aquele momento, nenhuma informação a respeito de como o ensino da disciplina de Filosofia seria conduzido. Isso denota que a implementação de Filosofia não se fez de maneira minimamente organizada⁷. (E4: 01, 02).

Foi nessa ocasião que foi publicada na revista *Nova Escola* uma reportagem sobre o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em São Paulo, na qual fora descrito o programa de *Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman. Na

⁶ Faz-se pertinente alertar que essa noção de pioneirismo, embora apareça em depoimento e, nesse caso, sem que de fato haja teorização, não é errônea. Como se pode verificar no histórico da Filosofia para Crianças no Brasil, há iniciativas por toda parte, o que torna difícil caracterizar uma iniciativa como pioneira. Dada a complexidade que o problema do pioneirismo envolve, dada também a descontinuidade da história dos trabalhos do CBFC e instituições correlatas, para tal caracterização é preciso uma maior fundamentação. Após a exposição deste histórico, será aberta uma seção comparativa com outras iniciativas. Lá ficará demonstrado que, tanto temporalmente quanto na esfera das atividades – seja em virtude da organização ou da desordem, ironicamente – a Filosofia em Barueri é uma experiência pioneira.

⁷ Note-se o fato de que mesmo os professores PEB II já serem concursados em 1997 e haver uma lei de 1998 que trata do quadro docente, apenas em 2000 são oficialmente instituídos pela legislação municipal, como já mencionado anteriormente.

reportagem citaram-se algumas experiências do CBFC, bem como seus cursos e endereço. Devido à pressa em se obter informações, o referido professor, que não trabalha mais na Rede desde 2002, dirigira-se ao CBFC. Ao voltar à escola, o professor informa à direção que, imediatamente, contacta o Secretário, passando a ele as informações fornecidas pelo professor. Então, o Secretário se dirige de imediato à escola para obter detalhes das informações com o próprio professor. (E3: 02; E4: 01).

Lá eles foram apresentados e conversaram sobre o Programa de Lipman. Nesse diálogo o Secretário demonstrara já ter ciência de algo semelhante. De fato, ele teve um contato indireto com o respectivo programa via escola Chaluppe. (E4: 02).

Ainda sobre a implementação, em virtude de o número de professores de Filosofia ser restrito, apenas um, e sem uma linha diretriz, improvisara-se professores para a disciplina. Além do professor com formação em Pedagogia que assumira aulas de Filosofia, foram retirados de suas áreas professores de Inglês e Educação Artística, para que se preenchessem as lacunas da disciplina nas poucas escolas municipalizadas. (E2: 01; E3: 01; E4: 02, 03).

Quanto à intenção de se trabalhar Filosofia na Rede, há fatores externos – no sentido de não estarem ligados ao conteúdo filosófico – e fatores internos – ligados à disciplina, especificamente.

Quanto aos fatores externos, podendo estendê-los até as outras disciplinas de PEB II, a intenção fora transformar a Rede em um modelo inspirado em uma escola particular. Mas adotar esse modelo significa igualmente obter *status*, pois tanto a Filosofia quanto as outras disciplinas, causariam impacto político – por não ser comum, até a época, que escolas tivessem professores PEB II trabalhando essas disciplinas – trazendo consigo a questão eleitoral. Pode parecer um tanto leviano tratar a questão nesses termos, sobretudo por haver nas disputas políticas discursos caracteristicamente panfletários que acusam as tentativas de melhorias por parte dos governos de serem atos eleitoreiros. Esse questionamento é, sem dúvidas, legítimo, mas há, dentre os fatores internos da implantação da disciplina de Filosofia na Rede, indícios dessa possibilidade. (E2, 01; E3: 01).

À época, Celso Furlan comentara seu descontentamento com o fato de o jovem ter perdido a ligação com a nação, com a pátria. Fica clara a sua intenção, ao colocar Filosofia, de resgatar conteúdos que eram obrigatórios na época de Ditadura Militar no Brasil e que

sobreviveram nas grades curriculares das escolas públicas até o início dos anos de 1990. Sua intenção era, por meio do ensino de Filosofia, despertar o patriotismo e o sentimento de municipalidade, incentivar o amor à pátria e ao Município. É notório entre o povo de Barueri e também entre aqueles das cidades vizinhas e que residem nas proximidades dos limites entre Barueri e seus respectivos municípios, o enaltecimento da cidade e dos serviços que ela oferece à população. As propostas educacionais do Município estão imbuídas de tal enaltecimento. (E1: 01; E2: 01, 06, 08; E3: 02; E4: 02).

Além dos valores cívicos, a Filosofia teria também outra utilidade: acalmar as crianças. A Filosofia deveria, para o Secretário, ensinar regras, impor limites, inculcar valores; teria ela um papel disciplinador. (E1: 01; E2: 06, 08; E3: 01,06).

Essas determinações ditam o ritmo dos trabalhos com Filosofia no decorrer do ano de 1997. Os professores passam por esse período em adaptação para trabalhar da maneira que o Secretário quer, tendo por base o improvisado, até que viesse algum direcionamento pedagógico. Nesse período há reuniões periódicas entre os professores, sob a coordenação do próprio Secretário, visto que o grupo ainda é pequeno, cerca de sete professores, número que aumenta no decorrer do processo de municipalização do ensino. (E1: 02; E2: 01; E3: 01).

Em 1998, mais escolas são municipalizadas e com isso há a necessidade de contratação de mais professores. Tal contratação se dá por concurso público. O número de professores passa de aproximadamente sete para cerca de dezesseis, números esses difíceis de se precisar em decorrência da ausência de documentação. (E2: 01).

No mesmo ano, que também tem, em seu início, o improvisado por fundamento, todos os professores de Filosofia ganham gratuitamente o curso do CBFC, financiado pela Prefeitura. A partir de então, a diretriz posta para a disciplina de Filosofia é a matriz lipmaniana. Os módulos cursados são *Issao e Guga* e *Pimpa*. Coordenadores pedagógicos e orientadores também participaram do curso. Os materiais do CBFC obtidos nesse curso não são entregues diretamente aos professores, mas às escolas que tinham a disciplina de Filosofia em sua grade. Havia entre os professores a preocupação de se repassar o material aos alunos, mas a quantidade limitada e o alto custo o impede. Isso ocorre por conta de o pacote do curso incluir apenas um exemplar dos materiais, destinados aos professores participantes, que no caso, foram repassados à escola. Não houve, por parte da Prefeitura, aquisição de materiais para os alunos, nem mesmo para que eles se revezassem no uso em aula. (E2: 02; E3: 01, 02; E4: 03).

Os problemas para a utilização do material não esbarra apenas no aspecto quantitativo, mas também no aspecto qualitativo. Houve a impressão, por parte dos professores, de que as novelas filosóficas (nome dado às histórias que servem de estímulo para a discussão entre as crianças, propostas por Lipman) são muito cansativas para as crianças. Além disso, seria um material de uma realidade alheia, pouco recomendado para o público ao qual se destina. Como o grupo de professores é bastante heterogêneo, houve aqueles que continuavam a adotar piamente o material do CBFC, enquanto outros se afastaram das novelas aos poucos ou até mesmo as abandonaram, mas ainda seguindo, embora fazendo uso de outros textos por eles próprios selecionados, as orientações de Lipman. (E3: 01, 02, 03).

A essa altura está à frente dos trabalhos com o grupo de Filosofia, e assim o foi enquanto Celso Furlan foi Secretário de Educação, a Sra. Silvia Chaluppe, juntamente com o próprio Secretário. Com o crescimento contínuo da Rede, que continua em expansão por conta do processo de municipalização, novos professores são contratados: alguns com formação em Filosofia e outros não; alguns com o curso do CBFC, outros não. Já não era rentável para a Prefeitura pagar o curso para os professores novos, gerando além do descompasso quantitativo e qualitativo em relação ao material, também o descompasso em relação à formação própria para o trabalho de Filosofia com as crianças. Alguns professores fizeram o curso de CBFC por conta própria. É então que se começa a percorrer, entre os professores, um caminho em certa medida autônomo no tocante ao que a Prefeitura propõe naquele instante, embora as diretrizes se mantivessem. (E2: 06; E3: 05, 11).

Esse prognóstico se mantém até o ano de 2000, com a mudança de Secretário. Mesmo não estando em pleno acordo com as determinações do Secretário, o grupo de professores de Filosofia se mantém na Rede. Mantém-se também as orientações lipmanianas. Segundo documentos (Anexo I), nos dias 11 e 12 de abril de 2000, a Sra. Maria Alice Chaluppe Mello Zendron, filha da Sra. Silvia Chaluppe e também ligada ao colégio que carrega o nome da família, realiza um evento chamado *Seminário de Filosofia para Crianças da Rede Municipal de Barueri*, que foi um curso para todos os professores de Filosofia da Rede a respeito dos fundamentos de *Filosofia para Crianças* de Lipman, introduzindo, além do aspecto cognitivo, o aspecto emocional da criança. Esse evento demonstra que há um interesse em manter, por parte da Secretaria de Educação, a disciplina, mas sem uma preocupação efetiva com a formação, dado que entre os anos de 1998 e 2000 também aumentara o número de professores

em virtude do crescimento da Rede; foi um evento superficial, caracterizado por seu aspecto utilitarista. (E2: 01, 02).

Um paradoxo é fundamental: ao mesmo tempo em que há uma orientação definida, o grupo é grande e heterogêneo, impossibilitando saber ao certo até que ponto as determinações são seguidas, pois a falta de materiais mantém o espírito do improviso no trabalho com Filosofia. Além disso, as determinações são unilaterais, mas como a implantação da disciplina carrega um cunho de propaganda por ser estereotipada como aquela que ensina a pensar, além de não ocorrerem problemas de ordem maior que deixasse a comunidade de algum modo insatisfeita, era mantida. (E3: 01; E4: 04).

Em 2001, segundo fontes orais, o então prefeito Gil Arantes assume seu segundo mandato, após reeleição, e, visto que a política familiar já não é suficiente na área da educação, pois o Município já vê as escolas dos dois ciclos do Ensino Fundamental integralmente sob sua tutela, troca de secretário e divide a Secretaria de Educação em S.E.I. (Secretaria de Ensino Infantil), instituindo Rita Maria Stefanuto Nemer Ribeiro como sua responsável, e S.E.F. (Secretaria de Ensino Fundamental), que tem instituída como Secretária Cilene Bittencourt, filha do ex-prefeito Arnaldo Bittencourt – quem lança pela primeira vez Rubens Furlan como candidato a prefeito, em 1982, elegendo-o. Em um informativo de 13 de novembro de 2001, os três (Cilene, Rita e Celso) constam como secretários de educação, sem distinção de secretaria. Em outro de 18 de abril de 2002, consta a nova estrutura sem Celso Furlan em nenhuma de suas instâncias, e em um terceiro informativo datado de 29 de janeiro de 2002, Celso Furlan consta como responsável pela Secretaria de Comunicações⁸. A partir daí, começa uma nova orientação pedagógica para a Rede em geral, que vai também influir sobre a Filosofia. Entrecruzando essas informações, chega-se facilmente à conclusão de que há um conflito interno entre Cilene Bittencourt e Celso Furlan, mesmo ambos fazendo parte de grupos políticos consolidados. (E2: 02, nota 1).

Passa-se, então, a existir outra forma de relacionamento entre professores e gestores municipais. A nova Secretária institui Núcleos Pedagógicos, isto é, núcleos por disciplinas em que cada uma delas tem um coordenador de núcleo em nível municipal. Com a Filosofia não é diferente, ela tem reconhecida a sua importância, recebendo o mesmo tratamento dos outros

⁸ Informativos disponíveis no já mencionado *Site Oficial da Prefeitura Municipal de Barueri*.

componentes curriculares. Esses coordenadores, que já eram professores da Rede, assumem a coordenação das disciplinas as quais lecionavam. (E2: 02).

Aquele direcionamento geral dado a todas as disciplinas, pautado no imprevisto, ganha agora um caráter mais administrativo ou tecnoburocrático. Cilene Bittencourt teria tido larga experiência em gestão educacional, pois trabalhara na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, tendo uma visão mais abrangente dos mecanismos para o gerenciamento de uma grande estrutura de ensino, realidade que com o processo de municipalização completo jaz em Barueri. (E2: 06).

A linha de trabalho a partir daí adotada, embora sempre com um direcionamento da Prefeitura, é mais horizontal, pois permite, em virtude dos Núcleos Pedagógicos, uma participação um tanto mais efetiva dos professores. Cilene deu espaço para que cada disciplina pensasse suas dificuldades. As reuniões são esporádicas entre os coordenadores e professores, por volta de duas ou três por ano, entre 2002 e 2003, passando a ser semanais em 2004, último ano de Cilene Bittencourt a frente da Secretaria. (E2: 02, 03, 04, 06; E3: 04).

Pode-se notar, nesse período, se comparado à produção quase inexpressiva de materiais por parte de professores de redes públicas de ensino, uma produção de materiais muito grande por parte do Núcleo, dada a nova estrutura. No caso específico de Filosofia, têm-se alguns materiais que mostram o percurso da disciplina na Rede a partir de então, revelando uma dinâmica proveniente da preocupação em estabelecer uma linha de trabalho no Município. (E2: 03, 06).

No final de 2001, os professores se reúnem e, dentro dessa perspectiva de busca de um direcionamento para a Rede, o que também era de interesse da S.E.F., formulam o primeiro documento que não parte da Secretaria, mas do grupo: o *Plano Comum para a Disciplina de Filosofia no Currículo da Rede Municipal de Barueri* (Anexo II), datado de 03 de dezembro de 2001. Este documento tem o objetivo de “desenvolver rumos norteadores para a disciplina de filosofia para o ano de 2002”. (E3: 03).

O *Plano Comum*, como ficou conhecido, foi seguido como parâmetro até 2003. Observe-se que o grupo de professores era heterogêneo e o próprio Plano era aberto à diversidade. Suas bases eram as orientações de Lipman, embora já houvesse uma autonomia em relação aos seus materiais e, em alguns casos, até o completo afastamento (E2, 09).

O direcionamento dado pela Secretaria é para que cada disciplina pudesse focar um único objetivo e, mais tarde, pudesse formular suas próprias propostas de trabalho. Aos coordenadores de núcleo coube trazer aos professores as orientações que a Secretaria determinara e também levar à Secretaria as sugestões dos professores. Em 2003, a Secretaria decide iniciar a produção de um material apostilado. Os professores, então, têm reuniões para traçar diretrizes para o material, que resulta na elaboração dos *Descritores de Habilidades e Conteúdos* (Anexo III) – que no caso específico de Filosofia era resultado de revisões feitas no *Plano Comum* entre 2001 e 2003 – material sobre o qual o apostilado, intitulado *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico*, é confeccionado. Percebe-se então uma proposta conteudista que nasce, rompendo definitivamente, enquanto proposta unificada, com Lipman. Esse direcionamento suscita opiniões diversas entre os professores de Filosofia, pois enquanto alguns professores sentiram ser um passo importante para a educação no Município, outros viram como se a liberdade se estivesse perdendo. O fato é que o referido documento saiu das mãos dos professores após decisão consensual. O *Descritores de Habilidades e Conteúdos* prevê conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada série e unidade letiva, além do que se tem por objetivo ao trabalhar cada um desses conteúdos. (E2: 03, 06; E3: 03, 04).⁹

Ainda em 2003, ocorre um concurso público para contratação de professores de todas as áreas do currículo. São abertas dez vagas para Filosofia, que teve, no total, quarenta classificados. No entanto, mesmo com o edital prevendo essas vagas, apenas três professores são chamados no ano seguinte e, com a saída de professores dentro da vigência do concurso (dois anos), os remanescentes não são chamados.

Em 2004 fica pronta a construção do novo prédio do Centro de Aperfeiçoamento do Professor *Prof^o Munir José (CAP)*¹⁰, onde cada disciplina possuía uma sala de formação, além de materiais que ficavam à disposição dos professores, sob responsabilidade dos coordenadores de núcleo, que dispunham de tempo e meios para preparar as atividades que

⁹ É pertinente ressaltar que, embora o *Plano Comum* e o *Descritores...* tenham, cada um com suas especificidades, surgido do consenso do grupo de professores, eles não possuem um forte teor teórico. Ao contrário, se observados atentamente, percebe-se que são fruto de esforços de cunho burocrático-pedagógico, constituídos de espontaneísmo e fraca teorização. Isso, porém, não retira, de forma alguma, o mérito da iniciativa.

¹⁰ Segundo uma das fontes orais, em diálogo não transcrito, o Centro de Aperfeiçoamento do Professor “Prof. Munir José” é uma obra que seria destinada primeiramente a ser um centro de cultura voltado para os professores. No entanto, quando da sua inauguração, tornou-se um centro formativo e, por fim, como será explicitado no decorrer do texto, torna-se, a partir de 2005, Sede Administrativa da Secretaria de Educação.

seriam desenvolvidas com os professores. Além das salas de formação, o CAP dispunha de uma quadra coberta, salas de informática, além de um auditório grande e equipado. (E3: 03).

Quanto à sala de formação de Filosofia, o coordenador se preocupava em juntar alguns materiais pertinentes ao trabalho de todos, uma bibliografia básica que ficava numa estante para que os professores pudessem ter acesso e tomá-la por empréstimo. Dentre esses materiais havia livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio, manuais de introdução à Filosofia, materiais do CBFC, livros teóricos sobre Filosofia para Crianças, contos infantis, entre outros. Os professores e o coordenador, devido à nova dinâmica de reuniões, passam a trocar materiais em maior número e o ritmo das discussões também cresce na mesma proporção, além de haver um local de referência, proporcionando um encontro mais afinado entre as necessidades dos professores e a bibliografia e outros materiais oferecidos. (E1: 02; E2: 04).

Essa nova dinâmica de reuniões, comum a toda a Rede, era semanal. Um dia na semana era para que houvesse aula com os professores PEB II, enquanto nos outros havia com os professores PEB I. É um sistema onde cada grupo de professores, de cada disciplina ou série, fica um dia da semana em reunião no CAP, sendo elas no horário das aulas. Assim, por exemplo, no dia em que o grupo de professores PEB II estava em reunião, todos os PEB I estavam em aula e no dia que os professores PEB I de 1º série estavam em reunião, os professores PEB II estavam nas escolas ministrando aulas para as 1º séries. O mesmo ocorria com as outras séries. Isso é positivo por conseguir mobilizar os professores da Rede que trabalham nas mesmas séries para formação em conjunto, mas, por outro lado, traz alguns problemas como o desencontro entre professores PEB I e PEB II, pois os primeiros só conseguiam se reunir porque os segundos os estavam cobrindo, além de indisciplina por parte dos alunos, que confundem o dia das aulas dos PEB II com dia de lazer, principalmente por haver em três das cinco disciplinas com professores de formação específica atividades diretamente relacionadas, na visão popular, com lazer. Não se deve deduzir daqui que a culpa da indisciplina é por consequência da postura ou do caráter educativo destas disciplinas, mas apenas que colocá-las num único dia acentua estereótipos que por vezes subvertem, na mentalidade das crianças, o caráter formativo. Além do mais, é possível que a separação de PEB I e PEB II tenha sido intencional. É perceptível nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental uma relação de passividade, salvo exceções, dos PEB I quanto às determinações provenientes da Secretaria. Como os PEB II, por hábito, questionam as determinações arbitrárias, as reuniões sendo no CAP, não lhes possibilitam a participação nas decisões do

grupo de professores nas escolas, além de causar o seu deslocamento, evitando-se que o contato com os outros pudesse resultar em conscientização e gerar dificuldades para que os diretores das escolas concretizassem as ordens dos superiores da hierarquia. (E1: 04; E2: 08; E3: 05, 06).

As atividades dos professores de Filosofia no decorrer do ano em questão estão voltadas para mostrar à Rede em geral que a disciplina, que a princípio era um componente ilustrativo, tem sua razão de ser na grade curricular. A postura do coordenador é de uma liderança mediadora, que procura, dentro de suas próprias limitações, representar os professores junto à Secretaria e levar as propostas deles até a cúpula. (E2: 05, 09; E3: 04).

Por conta da nova dinâmica e da nova estrutura, há também uma nova organização. Nas reuniões semanais de Filosofia são feitas oficinas, avaliações, troca de experiências, etc. Segundo documentos coletados, no primeiro semestre de 2004, ocorrem dezenove encontros entre os professores de Filosofia, conforme quadro abaixo (E1: 02; E2: 05):

<i>Data</i>	<i>Tema da oficina</i>
04/02	Apresentação do Setor de Filosofia e entrega do Caderno de Apoio
11 e 18/02	Afinal, o que é Interdisciplinaridade?
25/02 e 03/03	Por que processo de leitura e não simplesmente LER?
10/03	Encontro com a Filosofart
17/03	Leitura do texto “Os dez mandamentos do Professor” e Avaliação do Caderno de Apoio da 1ª
24/03 e 31/03	Hipóteses da escrita Aquisição da escrita Alfabética
07 e 14/04	Conhecimento, pensamento e lógica.
28/04 e 05/05	Troca de experiência entre os professores de Filosofia da Rede Municipal de Barueri
19/05	Filme "Cidadania não é brinquedo"

26/05 e 02/06	Atividades de Pré-escola e de 1ª à 4ª, utilizando-se do TANGRAM
16/06	Temas: Violência, Desigualdade Social e Meio Ambiente / Filme - "Ilha das Flores"
23/06	Visita a cooperativa dos catadores de lixo de Barueri
30/06	Avaliação das Oficinas - 1º Semestre de 2004

Por esse quadro pode-se notar preocupações com a questão da interdisciplinaridade e também questões didáticas como a adequação da escrita do professor, mesmo sem formação para alfabetizar, ao alunado que ele ensina. É fato, também, que esses são os conteúdos formais das reuniões, e que elas continham outras discussões além dessas. Essas oficinas eram momentos de trabalho em conjunto, de reflexão conjunta acerca de diversos temas pertinentes às séries iniciais, sobre o ensino de Filosofia, materiais paralelos, filmes infantis, etc. Um exemplo disso é a utilização do tangram¹¹ para ensinar os conteúdos de lógica. (E1: 02).

O segundo semestre do ano de 2004 é também bastante profícuo para a Filosofia. Aqui os professores se empenham, além do que é de costume, em um evento acadêmico para a área, por iniciativa deles próprios. Esse evento foi o *Fórum de Filosofia para Crianças*, cujo lema foi “pensar para e com o mundo”, realizado no dia 03 de novembro de 2004, no CAP. Alguns aspectos desse evento devem ser descritos aqui, tais como a proporção que ele toma, as atividades nele realizadas e a sua organização. (E3: 04).

As proporções que o evento toma são bastante significativas. Primeiramente, a divulgação – por meios formais e não formais – foi ampla, chegando a várias regiões do Estado de São Paulo. Houve alunos de universidades dos municípios vizinhos e professores, principalmente de Filosofia, de vários lugares, que prestigiaram o evento, demonstrando a maturidade dos professores de Filosofia da Rede. Foi uma iniciativa pioneira, que marcou o histórico da disciplina. (E1: 03).

Quanto às atividades do Fórum, houve várias palestras. Alguns professores da Rede que já escreveram trabalhos acadêmicos os expuseram. Houve também uma palestra da

¹¹ Tangram é um jogo oriental que consiste em montar figuras, tantas quanto possíveis, utilizando-se das sete peças que compõem o jogo. As peças são: cinco triângulos de diferentes tamanhos, um quadrado e um paralelogramo.

professora Mariana Lacombe. Mas o principal acontecimento do evento foi uma mesa redonda com os Profs. Drs. Marcos Antônio Lorieri (PUC-SP), Renê José Trentin Silveira (FE-UNICAMP) e Paula Ramos de Oliveira (FCLAR-UNESP). Todos eles, com suas contribuições para os estudos sobre *Filosofia para Crianças*, fizeram abordagens diferenciadas dessa temática. Foi uma atividade bastante freqüentada e comentada. (E1: 03; E2: 05; E3: 03).

No que se refere à organização, ela foi inteiramente realizada pelos professores de Filosofia, desde as questões relacionadas a horários, temas e atividades, até mesmo questões financeiras. A única ajuda advinda da Prefeitura foi o espaço por ela cedido: o auditório e algumas salas do CAP. Os expositores fizeram gratuitamente as suas colocações, dado o apelo dos organizadores e, sobretudo, a importância que eles atribuíram a essa iniciativa. Sabe-se que o custo, caso eles cobrassem, seria relativamente alto e impossibilitaria, já que não houve auxílio financeiro, um evento deste porte. Mas ainda há os custos com transporte, entre outras despesas. O transporte foi pago pelos próprios professores, assim como a alimentação e materiais eventualmente necessários. Foi confeccionada uma camiseta com os dados do evento, que não faz nenhuma menção à Prefeitura, apenas ao grupo, dada a falta de auxílio. (E2: 09; E3: 03, 04).

Tanto as reuniões quanto o Fórum são indícios do engajamento do grupo de professores não com o “emprego”, mas com a excelência do ensino enquanto serviço prestado à população, bem como à própria Filosofia. Essas atividades denotam o claro compromisso de mostrar à comunidade e à Rede em geral que a Filosofia, igualmente aos outros componentes do currículo, ocupa lugares e funções importantes da grade curricular. (E2: 11).

Ainda falando de 2004, é preciso relatar alguns fatos relativos ao material didático. A *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico* é de confecção da Filosofart – uma editora do Paraná que contratada por dois anos para produzir os materiais de 2004 e 2005 comuns a toda a Rede e de todas as disciplinas – com base nos *Descritores de Habilidades e Conteúdos*. Quanto a isso, deve-se notar as críticas ao material, a participação dos professores na sua feitura, a avaliação e relação estabelecida com o material. (E1: 02; E2: 04).

Em relação às críticas que a parte dedicada à Filosofia da *Coletânea...* recebeu dos professores da disciplina, há incoerências de ordem didática e de conteúdo. Primeiramente as últimas.

Os conteúdos que estavam nas apostilas por vezes não são os previstos nos descritores: em determinados momentos são avessos a ele e em outros não se respeitam as séries as quais os professores planejaram. Ainda em relação ao conteúdo, os professores julgam que há temas ali trabalhados de maneira semelhante a textos de Ensino Médio e até de livros utilizados em estudos universitários; além de não seguir os *Descritores*, em determinadas partes a *Coletânea...* é bricolagem de outros materiais. Do ponto de vista da didática, houve críticas quanto ao excesso de textos na 1ª série, quando os alunos não estão plenamente alfabetizados, bem como ao enfoque, que não parece estar direcionado às crianças. Isso provoca, por pressão dos professores, a troca dos autores do material de 2004 para 2005. (E1: 03; E3: 03).

A participação dos professores na produção do referido material didático, embora seja ativa, é nesse momento bastante restrita. É o grupo de Filosofia que fez maiores objeções ao material junto à Filosofart, não aceitando facilmente qualquer revisão superficial. Como é evidente, entre, de um lado, os professores formularem os *Descritores* e a editora, de outro, trabalhar de acordo com eles, há um enorme abismo, visto que as críticas dos professores ao material versam exatamente sobre esse distanciamento, demonstrando uma intervenção indireta dos professores na produção do material. Três elementos são relevantes para esse caráter indireto da participação dos professores: o contrato não possibilita essa participação – há professores que quiseram trabalhar na autoria das apostilas mas foram impedidos sob alegação das cláusulas do contrato; mesmo os professores estabelecendo as diretrizes para o material, eles não recebem direitos autorais, inviabilizando uma participação mais incisiva no processo; ao perceber que havia possíveis ilegalidades no uso de outros materiais, caracterizando plágio ou a mencionada bricolagem, os professores que a princípio quiseram participar como autores abandonaram essa idéia e continuaram a contribuir indiretamente. (E2: 04, 05).

Quanto à avaliação do material, também aí houve problemas. O tempo dado ao final de cada unidade letiva para que os professores de cada disciplina se reunissem foi, em geral, de uma reunião. Essa avaliação é uma etapa burocratizada do trabalho dos professores, feita em forma de questionário – onde as questões eram generalizantes – não havendo tempo nem

condições para uma avaliação mais criteriosa e desconsiderando as especificidades de cada área do conhecimento. Além disso, as reuniões com a editora não eram feitas em conjunto com os autores, representados pela equipe pedagógica da Filosofart, que no caso da Filosofia não ajuda muito, além de a equipe trazer para a discussão argumentos em defesa do material. Com a troca de autores, por indicação dos professores – que conheceram Mariana Lacombe durante o Fórum e a indicaram – há uma relativa melhora no material de 2004 para 2005, mas problemas semelhantes ainda continuaram. Isso causa desconforto na relação entre a Filosofart e o grupo de professores de Filosofia, que não se contentaram com o material da autora por eles indicada. (E1: 02, 03; E2: 04; E3: 03, 04, 06).

Além do mais, a liberdade que os professores tiveram durante a gestão de Cilene Bittencourt, mesmo que numa relação mais horizontal que a de Celso Furlan, é vigiada. Durante 2004 ocorrem pressões por parte da Secretaria para que se seguissem as apostilas literalmente, pressões essas que se materializam dentro da escola. É obvio que assim como os professores, também há heterogeneidade entre coordenadores, diretores e outras instâncias da hierarquia, mas devido às redes municipais de ensino serem compostas de pequenos grupos com plena visibilidade, a possibilidade de se concretizar qualquer plano de padronização é maior. É claro que a adesão às pressões não é completa, em muito houve divergências e até enfrentamentos, mas as orientações da S.E.F. foram de que as aulas seguissem as apostilas, com claros mecanismos de controle para garantir o mínimo disso. (E3: 05).

Mesmo a gestão da Cilene sendo, pela sua organização, uma mola propulsora para as atividades da Filosofia, essa propulsão se dá pela motivação interna, pois não há investimentos para a área nem incentivos para que os professores busquem formação além do CAP – basta ver o exemplo do Fórum e o fato de que se os professores que entraram no decorrer, caso quisessem deveriam custear o curso do CBFC, também deveriam cursá-lo em horários que não os de trabalho, pois para isso não seriam liberados; ela também não tinha o hábito de se reunir com os professores. Isso implica em dizer que tal propulsão se dá pelo aproveitamento que o grupo fez da estrutura a qual estavam submetidos, lutando contra adversidades internas em vista de uma linha de trabalho que fosse mais reflexiva, em vez de disciplinadora. (E2: 02, 09; E3: 02).

No ano de 2005, Rubens Furlan volta a assumir a Prefeitura, recolocando Celso Furlan no posto de Secretário de Educação, que por sua vez reunifica as antigas secretarias (S.E.F. e

S.E.I.). Essa unificação mostra o caráter mais vertical de sua administração. Cilene Bittencourt assumiu a Secretaria de Administração.

Para tratar das ocorrências do último ano ao qual esta pesquisa se pretende, deve-se dividir, para facilitar a assimilação, o que é geral e o que é específico da Filosofia, entendendo que o geral também recai sobre a Filosofia.

Quanto ao geral, há mudanças de ordem burocrática, pedagógica e também no tocante à formação dos professores. As mudanças pedagógicas se restringem à organização escolar. As unidades letivas – três durante o ano – são substituídas por bimestres, como anteriormente à gestão de Cilene Bittencourt. Também a avaliação do desempenho escolar muda de padrão: em vez das menções PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório), passa-se a medir o desempenho por nota de zero a dez, sendo considerada como exigência mínima para a aprovação em cada disciplina a nota cinco. As apostilas, por orientação do Secretário, não são mais os únicos referenciais, mas por força do contrato com a Filosofart e estando nas mãos de todos os alunos, não são extintas de imediato, mas o seu uso por parte dos professores é facultado. Já os *Descritores* são passados aos professores na forma de planejamentos bimestrais (Anexo IV) das disciplinas, por imposição da Secretaria, cabendo aos professores o preenchimento dos campos “situações didáticas”, “recursos” e “avaliação” (E2: 07, 09)¹².

O prédio do CAP se torna Sede da Secretaria de Educação. A princípio o CAP é idealizado, na gestão da Cilene, como um centro cultural para os professores; tornou-se, no entanto, centro formativo, já distorcendo sua função originária e o próprio projeto arquitetônico (considerando que um centro formativo não necessita de uma grande área do terreno ocupada por uma quadra coberta); agora é uma sede administrativa com alguns espaços de formação. Assim, o controle do processo formativo fica atrelado ao controle do órgão administrativo. Tal remodelação, segundo o próprio Prefeito, se dá pelo número – que

¹² Somente um esclarecimento. Embora possa parecer que o anexo IV é tão somente resultado dos trabalhos sobre os *Descritores*, não é isso que ocorre. Na mesma ocasião em que este pesquisador esteve no CAP, em 22 de fevereiro de 2005, recebeu das mãos da então diretora pedagógica o referido documento, antes do indeferimento por Celso Furlan. Anteriormente, o documento existia nos computadores do CAP unicamente como *Descritores*. Em nenhum momento das entrevistas se cogitou haver tal documento no formato de planejamento, nos anos anteriores. O *Descritores*, na sua última versão, estava estruturado em três unidades letivas. Os professores não mais se reuniram, nem mesmo foram ao CAP até a data acima. Os coordenadores de todas as disciplinas já haviam voltado para as atividades em sala de aula. Entretanto, o documento já estava pronto, em mãos da Secretaria de Educação, estruturado em bimestres, que é organização da nova administração. Tudo isso sugere que, na transição de secretários, houve uma apropriação dos *Descritores* por parte da Secretaria, que o impôs como planejamento aos professores.

ele julga desnecessário – de locações de imóveis particulares quando se tem imóveis da Prefeitura que se podem utilizar. De fato, o prédio onde a S.E.F. era anteriormente sediada foi desocupado. Note-se que várias das salas de formação, inclusive a de Filosofia, tornaram-se setores burocráticos. (E2: 09).

Mas para onde foi transferida a formação que ocorria nessas salas? Para lugar nenhum!

Uma das medidas tomadas para a formação dos professores foi a extinção dos Núcleos Pedagógicos. Os formadores ou coordenadores de área voltaram para as salas de aula. As alegações para isso são diversas: seguir a lógica de redução de gastos da Prefeitura, pois para cada formador afastado da sala de aula havia a necessidade da contratação de um professor para o seu lugar, gerando “custos desnecessários”. Há, também, a alegação de que não há serventia no trabalho dos formadores, e que é mais proveitoso promover reuniões e formações gerais. Isso trouxe consigo a fragmentação de grupos de professores organizados e com trajetórias consolidadas como o grupo de Filosofia, bem como de outros que esboçavam postura crítica semelhante. (E2: 08; E3: 05, 08).

As reuniões passam a ser gerais, isto é, com os professores de todas as áreas em conjunto e com horários diversos, de acordo com a disponibilidade que as escolas dão. No entanto, essas reuniões não substituem as feitas por área de imediato. Entre o início do ano letivo e o início do mês de junho não houve nenhuma reunião ou formação. Porém, os horários em que os professores estariam dispensados para as formações são previstos pelas escolas. Paradoxalmente à redução de custos, durante esse período todos os professores da Rede devem cumprir seus horários de formação nas escolas. Os PEB II, que já estavam deslocados na escola – e continuam, pois cumprem seus horários sozinhos – perdem também a possibilidade de mobilização entre eles, já que deixa de existir o espaço coletivo de que dispunham e o tempo, bem como o custo para isso, é subutilizado. (E1: 04; E2: 02, 06; E3: 05, 06).

A partir de junho, se inicia um conjunto de cursos ministrados pela FIA (Fundação Instituto de Administração), fundação contratada pela Prefeitura. Essa fundação é formada por membros da FEAUSP (Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo) e mesmo não sendo da Universidade, mantém convênios com ela. A duração desse conjunto, que se chama *Programa de Desenvolvimento Institucional e de Recursos Humanos*

para *Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barueri* (Anexo V) é de junho a novembro. Esse conjunto é subdividido em temas onde os grupos de professores, ao concluírem um tema que se encerra concomitantemente a outros grupos com outros temas, revezam-se entre si. Esses temas eram gerais como, por exemplo, alfabetização e inclusão. (E2: 07; E3: 07).

Quanto ao específico de Filosofia, o ano de 2005, para um grupo forte que realizou no fim do ano anterior um Fórum de grande proporção sem auxílio da Prefeitura, demonstrando independência, é surpreendente. No dia 5 de abril, Celso Furlan faz uma reunião com o grupo de professores de Filosofia. Nessa reunião ele cogita a possibilidade de retirar a Filosofia da grade em 2006¹³. Ele justifica essa possibilidade por ver, no trabalho dos professores de Filosofia, problemas de vários tipos, como didáticos e até mesmo em relação aos objetivos da disciplina. (E2: 01; E3: 08, 13).

Segundo ele, a disciplina estava trazendo infortúnios que o estavam incomodando. Seriam relacionados à ineficácia da Filosofia como disciplinamento, em ela não atender aos objetivos iniciais pretendidos com sua implementação. Ele argumenta que havia professores que não dominam a classe, que não conseguem controlar as crianças. Havia também professores que se utilizavam de didática de Ensino Médio para dar aula para os pequenos. As falas levantadas reforçam o caráter de educação moral que ele queria ao implantar a Filosofia, com ênfase no disciplinamento, no amor à pátria, etc. Ele chegou a esboçar como motivo de seu descontentamento a reflexão e a conscientização de que o componente curricular, mesmo com uma quantidade restrita de aulas, apenas uma por semana, consegue promover com as crianças (E2: 07, 08; E3: 06). Estão abaixo elencadas algumas das palavras dele (E3: 02, 08):

- “Não sei por que tanto *por quê?*”;
- “Criança não precisa ficar sabendo do *por quê?* de tudo. Tanto *por quê?* com a criança e só fica nisso! Eu quero é ver resultado de aula. Eu quero professor de Filosofia que mantenha a ordem, ensine os símbolos nacionais, ensine o respeito à bandeira, ao hino”;
- “A idéia que eu tinha não está acontecendo. Então eu quero que mudem as coisas”;
- “Se não chegar do jeito que eu quero eu vou tirar”.

¹³ É pertinente ver que essa decisão não é tão simples, uma vez que a Filosofia é garantida por lei, no Município. Isso indica que, por um lado, há na Prefeitura uma cultura do mando personificado, em vez de institucionalizado. Por outro lado, há um sentimento de onipotência, por parte do poder executivo, sobre o poder legislativo, evidenciando ser este subjugado ao primeiro.

Ele foi interpelado quanto a estar generalizando questões particulares, que é o caso das reclamações de pais e diretores quanto à falta de rigor com o disciplinamento – lembre-se que a indisciplina também se dera pelo fato de todos os PEB II entrarem no mesmo dia para dar aula – e foi sugerido que ele resolvesse esses casos particularmente. Mais uma demonstração de arbitrariedade e autoritarismo: “quando eu encontro problemas na laranjeira eu corto a laranjeira”. Essa fala remete tanto ao caráter generalizador de sua administração quanto ao fato de não ser uma mera implicância funcional com a Filosofia, mas um afrontamento ideológico. (E2: 07; E3: 08).

O impasse em retirar ou não a disciplina continua até o fim do ano. Em determinados momentos fica clara a retirada. Em outros, era visível que continuaria e continua em 2006. Certamente, após a reunião, o Secretário percebeu que o grupo era engajado. Ele também ficou receoso, pois nos anos que ele não dirigiu a Secretaria de Educação, a Rede cresceu muito e o grupo de professores de Filosofia dobrou. Alguns fatores externos também influenciaram essa decisão, dentre eles, o aparecimento da Filosofia na grande mídia durante o ano de 2005, pois no decorrer do ano, além do crescimento da popularidade do programa *Café Filosófico*, da TV Cultura, foi ao ar, em rede nacional, a série “Ser ou não ser”, no programa *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão, que também versara sobre assuntos de Filosofia, mas em linguagem popular, tornando-se assunto comum entre os alunos. Além disso, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo expandiu Filosofia em sua grade, inclusive realizando concurso para efetivação de professores da área. Esses fatos, somados aos impactos do que se pretendia com a implementação das disciplinas de PEB II em 1997, fizeram com que o contra-senso da possível retirada se tornasse ainda mais evidente. (E2: 07, 08; E3: 10).

Mas a disciplina não continua, em 2006, da mesma forma: é retirada da 1ª série, sem que nenhum motivo em especial se tenha mencionado. Muitos professores, por conta do clima de apreensão e a abertura de campo de trabalho em outras redes, pedem demissão. Mesmo com a diminuição do número de aulas da disciplina na grade, devido às baixas de professores, foi aberto concurso e, vencido o contrato com a Filosofart, as apostilas foram extintas para todas as disciplinas.

Pode-se contemplar nesse histórico o movimento pelo qual passou a experiência do ensino de Filosofia no Município de Barueri, estando atrelada a fatores externos e

impulsionada por fatores internos. A próxima seção tratará da questão do pioneirismo da experiência de Barueri.

2.4 Filosofia em Barueri: uma experiência pioneira

Para se referir a Barueri como uma experiência pioneira, faz-se mister tratar da concepção de pioneirismo que aqui se adota, afim de que não seja pensada apenas no sentido temporal, equívoco bastante comum.

Pensa-se o pioneirismo da experiência em foco numa dupla acepção: a primeira, relativa ao tempo, isto é, ser a primeira experiência com características até então sem iguais; só que ainda mais importante que ser a primeira, é considerar os aspectos de como a iniciativa surge e, tomado num espaço de tempo maior, os aspectos que a configura.

Se pensada apenas na primeira acepção, somente Lipman possui pioneirismo no que tange à disciplina de Filosofia aplicada às crianças. Agora, se pensarmos em graus de pioneirismo, pode-se atribuí-lo Barueri. Talvez seja melhor tratar sucintamente da segunda acepção, delineando aquilo que em Barueri é *sui generis*.

O movimento que se precisa expor já está no histórico. Cabe, apenas, apontá-los. Para isso, dividamos em três momentos: o surgimento da proposta, a forma do envolvimento com o CBFC e o momento situado entre o *Plano Comum* e o *Material de Apoio Pedagógico*.

Resumidamente, a experiência da Filosofia em Barueri surge pela iniciativa do Secretário de Educação Celso Furlan. Veja-se que tal iniciativa se dá, num primeiro momento, por um “capricho político”. Também há o fato de ele ter uma compreensão bastante distorcida do que vem a ser a atividade filosófica. É claramente visível que sua concepção de Filosofia volta-se ao modo como a disciplina era concebida na época dos militares no poder. Há de se indagar se é apenas na visão dele que a Filosofia é disciplinadora. É certo que não. Mas o fato de, com ou sem distorção, por motivações verdadeiramente ou particularmente políticas, suscitar uma nova disciplina na grade curricular para as séries iniciais de toda uma rede de escolas públicas, já é um fato novo.

Diante da discrepância entre escolas públicas e particulares que trabalham Filosofia com as crianças, a iniciativa em escolas públicas já merece atenção especial. A atenção também deve estar posta no caso de Barueri, sobretudo porque a Filosofia aqui não entra,

brotar. O movimento não é de fora para dentro, mas de dentro para fora. Basta ver que durante todo o ano de 1997 a disciplina se deu tendo por fundamento o improvisado, e somente em 1998, por força de pressão dos professores, há o contato com o CBFC. Mesmo assim, não foi firmado nenhum convênio com o CBFC que pudesse caracterizar a *entrada*, num sentido forte, do programa lipmaniano na Rede. Somente a realização de cursos e sem repasses de materiais. Isso sem contar o fato de que o primeiro professor já era concursado.

Em todas as outras experiências envolvendo Filosofia com Crianças em escolas públicas, o caminho é inverso. É a Filosofia que, seja por meio do CBFC, seja por conta de universidades que desenvolvem pesquisas na área, seja ainda por outros centros, *entra* na escola pública. No caso das escolas particulares, os interesses até vêm *de dentro*, mas são, como as próprias escolas, particulares. Elas são atraídas, na maioria das vezes, pelos resultados que, se positivos, favorecem seus alunos na sociedade competitiva.

Desde a primeira experiência em escola pública, a iniciativa vem em geral *de fora*, por intermédio de convênios:

No mês de fevereiro e março, o CBFC assinou convênios com diversas escolas particulares de São Paulo para o treinamento de professores, que iniciaram o trabalho com Filosofia para Crianças no ano letivo de 1986. Ao todo eram nove escolas, e ainda assinou-se convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - DRECAP2, para o trabalho de implantação do programa em escolas da Zona Leste (...) (SANTOS, 2002, p. 50).

Ana Miriam Wuensch (1998) concorda que esse é mesmo o “modelo” de adoção da Filosofia para Crianças na escola pública.

(...) os pólos onde se verifica uma ênfase de trabalho em escola pública, como o trabalho desenvolvido por Marcos Lorieri, em São Paulo, Peter Büttner, em Mato Grosso, e Auri Cunha, em Campinas, passam por sua institucionalização acadêmica e pela relação com órgãos públicos de ensino, através dos monitores que neles trabalham (WUENSCH, 1998, p. 80).

Até mesmo em estudos mais recentes, esse panorama continua. Paula Ramos-de-Oliveira (2002) cita a tentativa da aluna Vânia Mesquita, da UNESP de Araraquara, ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC). Essa tentativa foi em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Lúcia-SP. Tal projeto, realizado em 2000,

compreende em a referida aluna oferecer “ao corpo docente um treinamento específico de Filosofia para Crianças e, ao mesmo tempo, [aplicar] a proposta ela mesma em várias classes da escola” (p. 116).

Se no início a Filosofia em Barueri *brotou*, anos depois ela *borbulhou*, o que reforça suas características *sui generis*. Em 2000, passou a ter respaldo legal no Município. Em 2001 aparece o Núcleo Pedagógico, que se manteve até final de 2004, momento em que os professores de Filosofia da Rede se afastam das orientações do CBFC. Nesse período, o Núcleo intensifica paulatinamente suas atividades, produz documentos, realiza eventos, etc. Tanto as atividades pedagógicas, quanto as trocas de experiências entre professores, quanto ainda a formação dos professores se dava internamente, sem convênios externos. No caso do Núcleo de Filosofia, as decisões eram, ainda que limitadas por regras institucionais ou pela heterogeneidade dos professores, convencionadas pelo grupo. Distorções a parte, até mesmo a produção do material didático de Filosofia ser tratada da mesma maneira que todas as disciplinas do currículo é algo novo.

Não há, salvo engano deste pesquisador e de especialistas, nenhuma experiência que se assemelhe, do ponto de vista do surgimento, das atividades realizadas e da produção de documentos e materiais, à de Barueri. Vale lembrar que o caráter “sorrrateiro” desta pesquisa impede que se observe o objeto em toda a sua complexidade. Assim, ainda com poucos elementos em mãos, pode-se dizer que a Filosofia em Barueri é uma novidade.

Talvez a experiência mais loquaz a que se possa comparar é a da Prefeitura de Americana. Mas lá, desde 1996, a Filosofia existe na Educação Infantil. Lá também passa pela institucionalização mencionada por Wuensch (1998), uma vez que o professor José Auri Cunha, ligado ao CBFC e à PUC-CAMP, presta assessoria à Rede Municipal. Apenas agora, em 2007, o *Projeto Filosofia* foi implantado no Ensino Fundamental. Ao longo de todo esse tempo o *status* da Filosofia não é de disciplina, mas de projeto. A matriz dos trabalhos sempre foi a de Lipman. Lá também houve a preocupação com a confecção de materiais. Entretanto, eles são elaborados pelos pedagogos do Município, sob orientação de Auri Cunha¹⁴.

Com base no exposto, a Filosofia como disciplina da Rede Municipal de Barueri deve ser encarada como uma iniciativa pioneira. Foi a primeira rede de escolas públicas a implantar

¹⁴ Essa informação foi prestada por Neuza Moro, uma das coordenadoras das Secretaria de Educação de Americana, via correio eletrônico.

a Filosofia como disciplina no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. E fora do aspecto meramente temporal, existem muitas características que a difere de outros trabalhos envolvendo Filosofia com crianças.

* * *

Nesta primeira parte, o foco foi compor o objeto em questão. No Capítulo I, foi apresentado o contexto amplo do surgimento do objeto, passando pelos movimentos que defendem a Filosofia na educação básica e o pela reforma educacional que viabilizou que a experiência em foco viesse a existir. No Capítulo II, tratou-se de expor um histórico da disciplina de Filosofia na Rede Municipal de Barueri. Não se faz necessário dizer que o uso de fontes orais torna esse estudo mais que uma pesquisa de campo, coloca-o na perspectiva de pesquisa de vidas.

A segunda parte terá por intento captar não mais as vozes, mas seus ecos. Retomando o histórico e as entrevistas, passar-se-á a análise da experiência em seu movimento mais legítimo e autêntico: a Filosofia como prática de resistência em Barueri.

PARTE II

Filosofia, Educação e Resistência em Barueri

“Uma primeira certeza: isto que estamos chamando de ‘resistência’, carrega um valor, provoca e é reação, chama a atenção, perturba, exige uma reflexão, uma atenção. Diz coisas. Não pode ser reduzida a teimosia ou obstinação. Questiona os lugares onde acontece: o meu lugar e o seu lugar...”

Flávia Schilling (1991, p. 15)

Já é bastante difundida e inegável a proposição de que “toda ação pedagógica é igualmente ação política”. É interessante propor uma ligeira inversão, para a experiência da Filosofia em Barueri, a saber: *a resistência pedagógica é igualmente resistência política*.

É esse o intuito da segunda parte desta pesquisa, o de analisar o objeto já construído – não por inteiro, é verdade – à luz de sua dinâmica. É na empresa de ouvir não mais as vozes, mas os ecos, sabendo que ecos são de vozes e que não podemos ignorá-las.

Volte-se um instante ao que Doris Accioly e Silva (2005, p. 164) chama de “*depoimentos ressonantes* (...) [que] deixam transparecer ‘uma objetividade que encara o eu como peça do mundo’”. Volte-se a esses depoimentos para ver o quão da realidade social eles nos trazem, de fundo.

Nada disso é evidente, precisa ser interpretado. É este o maior desafio. O que ecoa, continuamente, é a resistência. Foram esses ecos que modificaram o rumo desta investigação. As vozes soam o objeto. Os ecos soam a alma do objeto, soam também a alma das almas que resistem.

E o que chamamos de resistência?

Flavia Schilling (1991) nos dá uma grande contribuição nesse sentido. Em sua dissertação de mestrado intitulada *Estudos sobre Resistência*, orientada pelo grande libertário Maurício Tragtenberg, ela oferece uma chance ímpar de se pensar a questão da resistência. Ela, muito sabiamente, não tem por intento definir sumariamente esse conceito. “Longe de mim o desejo de uniformizar, de tornar único o que é múltiplo e reduzir a riqueza de um conceito nascente” (p. 04), diz ela.

Para a estudiosa, embora a resistência possa sustentar a revolução, não é revolução, portanto não deve ser buscada em episódios e lugares privilegiados. “Vamos em busca dos significados dos ‘nãos’ contidos nos gestos e nas falas resistentes. (...) pequenas e cotidianas histórias de recusas e afirmações” (p. 04).

Dos muitos ambientes dos quais Schilling se lança em suas reflexões, talvez o melhor, para os propósitos deste estudo, seja o da fábrica. Isso porque se aproxima bastante do objeto hora tratado. Flávia Schilling desenvolve algumas linhas sobre resistência, apoiando-se no binômio resistência-autonomia. Diz ela:

A resistência, então, como uma defesa do direito de constituir a nossa própria lei.

Esta luta para constituir a própria lei passa por:

-defender, recuperar, construir um saber próprio (seja este saber o saber do ofício, o saber do estilo de vida e das relações que nele se desenvolvem, o saber da experiência);

- defender, recuperar, construir o próprio tempo (seja este tempo o tempo do trabalho, do seu ritmo ou o tempo do lazer, o tempo das disponibilidades).

Se resistência é processo, movimento, ação (tanto faz se a ação é luta, defesa, reação), autonomia também é processo, movimento, ação, capacidade. Como acontece com o poder com o qual interage, poder este global, jamais total, móvel, repressor e criador, portador de dominação e de heteronomia, portador das contradições da luta, a relação resistência-autonomia também participa desta situação de não-totalização, de capacidade jamais plenamente realizada, realizando-se no seio da dominação e da heteronomia, portadora das contradições da luta.

A palavra resistência parece (...) vincular-se com uma busca ou recuperação da autonomia, busca esta apoiada num saber (SCHILLING, 1991, p. 21).

A riqueza dessa citação, para a análise da resistência em Barueri por meio da Filosofia, repousa justamente na busca da autonomia. Mais rica ainda se torna se associada a uma peculiaridade, também presente no objeto: a resistência ancorada no “conhecimento do ofício”. Não há como negar que é um elemento orgânico e sistemático no movimento de resistência dos professores da Rede barueriense.

Resistência, defesa de um saber profissional, que permite o controle do processo do trabalho e do tempo onde este acontece. Defesa de uma certa autonomia no pensar e no agir (SCHILLING, 1991, p. 23).

É por esse prisma que se analisará a experiência da Filosofia em Barueri, nos três próximos capítulos. No capítulo III, *A Filosofia como prática de resistência em Barueri*, tratar-se-á, retomando o movimento do histórico, de seus nuances de resistência, além de apoiar-se nas entrevistas, possibilitando ver a resistência como compromisso pessoal. No capítulo IV, mostrar-se-á a face do resistido, transcendendo à resistência pedagógica do capítulo imediatamente anterior, vislumbrando que a resistência pedagógica é política, além do que se está, no maior contexto, resistindo. No capítulo V, será realizado um vôo, tão alto quanto breve, a fim de que se toque, mesmo que de leve, nos tão longínquos conceitos, que ao mesmo tempo são tão cotidianamente arraigados, assimilados por todos nós.

CAPÍTULO III

A Filosofia como prática de resistência em Barueri

Este capítulo tratará do movimento de resistência no histórico e nas entrevistas. Aqui, será vista a resistência no limiar do trabalho pedagógico, para no próximo capítulo, ver o alcance que tal recusa possui, em âmbito mais abrangente.

Analisar-se-á o movimento do grupo de professores de Filosofia, em “defesa de uma certa autonomia no pensar e no agir”, dentro do histórico que se acabou de ler. Ao todo, entre as idas e vindas de novas e velhas propostas, entre as trocas de administradores, pode-se identificar pelo menos oito momentos de clara atividade de resistência, sendo o último deles, mais precisamente, um estado permanente de resistência. A análise estará pautada nos acontecimentos, visando suas motivações. Para fins de clareza da exposição, serão transcritos alguns trechos curtos, sobre os quais as análises estarão fundadas, recorrendo, sempre que necessário, a trechos das próprias entrevistas.

1º momento de resistência

O primeiro ponto que se pode extrair, a primeira resistência pedagógica, por assim dizer, situa-se no ano de 1998, quando do oferecimento dos primeiros cursos do CBFC aos professores. Releia-se o histórico:

“Houve a impressão, por parte dos professores, de que as novelas filosóficas (...) são muito cansativas para as crianças. Além disso, seria um material de uma realidade alheia, pouco recomendado para o público ao qual se destina. (...) houve aqueles que continuavam a adotar piamente o material do CBFC, enquanto outros se afastaram das novelas aos poucos ou até mesmo as abandonaram, mas ainda seguindo, embora fazendo uso de outros textos por eles próprios selecionados, as orientações de Lipman” (p. 41).

Há que se ressaltar que esse ponto, embora pareça apenas uma crítica ao material do CBFC, é mais que isso. A equipe de Filosofia é bastante heterogênea, trazendo diferentes posicionamentos acerca do mesmo problema. Para além das diferentes reações, algo parece consensual: o material, para aquela pequena comunidade, não era adequado.

Não se deve inferir, a partir daí, que essas preocupações advêm unicamente de uma preocupação didática, mesmo sendo o propósito didático a principal motivação. Há, por parte dos professores, a convicção de que resistir a uma realidade alheia é resistir à deturpação de nossa cultura, e mais, à imposição de uma cultura dominante. Recorrer-se-á a um depoimento que mostra muito bem essa consciência:

*“(...) que a idéia do material era interessante, a idéia do Centro Brasileiro que passavam para nós era interessante, mas por um lado havia a impressão que eram muito cansativas as novelas filosóficas; os conteúdos trabalhados na novela – porque tem a novela filosófica e tem o material de apoio com sugestões para trabalhar com os temas propostos pelas novelas – chegamos à conclusão de que a novela era muito fora da nossa realidade. Por exemplo: para 2ª série tinha uma parte que falava que o menino entra na banheira, fica brincando com “ice-berg”. Isso é totalmente fora da nossa realidade. **Nossas crianças não tem nem banheira, mal tem o chuveiro, e “ice-berg” então, não tem nem noção do que é.** A gente começou a trabalhar com a questão de desenvolver as idéias do trabalho, do material do CBFC mas não utilizar a novela em si. De vez em quando trabalhar partes das novelas, mas procurando engajar textos que tivessem o mesmo enfoque dentro de nossa realidade” (E3: 01).*

Observe-se no trecho grifado. Imediatamente após uma proposição didática acerca da discrepância com a realidade de seus alunos, o entrevistado tece, sem ter, salvo engano, a dimensão da profundidade de seu relato, uma crítica irônica: *Nossas crianças não tem nem banheira, mal tem chuveiro...* Tal colocação se insere numa perspectiva de crítica da condição social de seus alunos.

... ‘ice-berg’ então, não tem nem noção do que é: aqui, se resiste à imagem de uma brincadeira. O brincar, mais que um delicioso divertimento, é a atividade lúdica na qual as crianças apreendem e dão significado ao mundo em que vivem. É importante que as imagens da brincadeira estejam, o mais que se pode, inseridas na cultura. Não fazê-lo é um descuido muito grave, pois pode engendrar, desde cedo, a identificação das crianças com elementos de outra cultura, quando nessa idade a cultura local não está fortemente arraigada. Sabe-se que no caso das novelas filosóficas de Lipman, a outra cultura é a estadunidense, imperialista e dominadora. Deixemos à indústria cultural o pernicioso papel de incutir nas crianças a dominação simbólica por intermédio da invasão cultural. Não é preciso reforçar esse malefício nas escolas.

2º momento de resistência

O segundo ponto a se retomar como atividade de resistência do grupo de Filosofia também tem como sua motivação inicial a questão didática. Dá-se no contexto do crescimento da rede entre 1998 e 2000, que culminou no seminário de Maria Alice Chaluppe. No histórico:

“Já não era rentável para a Prefeitura pagar o curso para os professores novos, gerando além do descompasso quantitativo e qualitativo em relação ao material, também o descompasso em relação à formação própria para o trabalho de Filosofia com as crianças. Alguns professores fizeram o curso de CBFC por conta própria. É então que se começa a percorrer, entre os professores, um caminho em certa medida autônomo no tocante ao que a Prefeitura propõe naquele instante, embora as diretrizes se mantivessem” (p. 41).

Essa passagem do histórico da experiência sugere que o problema encarado pelos professores não é somente didático. Passa por aspectos políticos que resultam em embaraços didáticos. Seria mais conveniente dizer que a motivação à busca de uma autonomia na proposta de ensino é de natureza político-didática, consequência de uma resistência à política (administrativa) educacional. O que está em questão, no fundo, é a luta por boas condições de trabalho e pela melhoria na qualidade de ensino.

3º momento de resistência

O terceiro fato de resistência que se pretende analisar situa-se em 2001.

“No final de 2001, os professores se reúnem e, dentro dessa perspectiva de busca de um direcionamento para a Rede, o que também era de interesse da S.E.F., formulam o primeiro documento que não parte da Secretaria, mas do grupo: o Plano Comum para a Disciplina de Filosofia no Currículo da Rede Municipal de Barueri, datado de 03 de dezembro de 2001. Este documento tem o objetivo de ‘desenvolver rumos norteadores para a disciplina de filosofia para o ano de 2002’” (p. 43).

Aqui, a motivação é pedagógica, no sentido de garantir um mínimo de unidade e de direcionamento para a disciplina de Filosofia, já que desde há muito se via um olhar de desprezo institucional pela matéria.

Na ausência de movimentação institucional que viesse a legitimar a disciplina, do ponto de vista pedagógico¹⁵, na rede, surge das mãos dos professores o primeiro documento, proveniente do próprio grupo. Aqui a resistência não está na recusa, mas na afirmação, utilizando-se das fissuras que o próprio sistema educacional produz. Os professores se adiantaram na produção autônoma de suas atividades, seguindo de perto – mesmo que intuitivamente – a lição do mestre Foucault (1990, p. 241): “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”.

4º momento de resistência

Ainda a seguir a lição de Foucault, está o quarto ponto de resistência. Um longo salto até 2004, no contexto do pleno funcionamento dos núcleos pedagógicos, no CAP.

“Quanto à sala de formação de Filosofia, o coordenador se preocupava em juntar alguns materiais pertinentes ao trabalho de todos, uma bibliografia básica que ficava numa estante para que os professores pudessem ter acesso e tomá-la por empréstimo. Dentre esses materiais haviam livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio, manuais de introdução à Filosofia, materiais do CBFC, livros teóricos sobre Filosofia para Crianças, contos infantis, entre outros” (p. 45).

Aqui, é imprescindível notar a figura de um grande líder, o coordenador do núcleo pedagógico. Para preservá-lo, será mantido em sigilo seu nome. Infelizmente o poder é castrador até mesmo das honrosas e merecidas homenagens que os intelectuais orgânicos merecem.

Aproveitando-se da estrutura física que a prefeitura lhe fornecia, o então coordenador, a seu tão autêntico modo, na concepção heideggeriana de autenticidade, zelava para que os professores fossem subsidiados tanto técnica, quanto teoricamente. Além do mais, as reuniões passam a ser mais dinâmicas, e a troca de experiências dos professores passa a ser muito mais intensa. “... ele nunca procurava impor a visão dele. Era uma postura mais mediadora, mesmo” (E3: 04).

“Os professores e o coordenador, devido à nova dinâmica de reuniões, passam a trocar materiais em maior número e o ritmo das discussões também cresce na mesma

¹⁵ Deve-se lembrar que a legitimação institucional já era real, pela legislação municipal: Lei nº. 1167, de 31 de maio de 2000.

proporção, além de haver um local de referência, proporcionando um encontro mais afinado entre as necessidades dos professores e a bibliografia e outros materiais oferecidos” (p. 45).

5º momento de resistência

O ano de 2004 foi o mais fecundo para que os professores de Filosofia pudessem desenvolver estratégias pedagógicas. Daí que esse ano mereça um olhar pouco mais atento. Muitas foram as atividades em que a resistência estava presente. Como os encontros já foram tratados no ponto anterior, neste se tratará apenas do Fórum realizado pelos professores no segundo semestre, em 03 de novembro de 2004. O Fórum, bem como as demais atividades de 2004, além de trabalhos anteriores como a formulação do *Plano Comum*, tem a seguinte motivação, retomando o histórico:

“As atividades dos professores de Filosofia no decorrer do ano em questão estão voltadas para mostrar à Rede em geral que a disciplina, que a princípio era um componente ilustrativo, tem sua razão de ser na grade curricular” (p. 46).

Fica mais do que clara a presença do anseio contínuo pela legitimidade da disciplina enquanto componente curricular válido para as séries iniciais da Rede. Aqui, permanece a inventividade que a resistência requer. Algo muito peculiar desse evento foi a sua organização:

“(...) inteiramente realizada pelos professores de Filosofia, desde as questões relacionadas a horários, temas e atividades, até mesmo questões financeiras. A única ajuda advinda da Prefeitura foi o espaço por ela cedido: o auditório e algumas salas do CAP. Os expositores fizeram gratuitamente as suas colocações, dado o apelo dos organizadores e, sobretudo, a importância que eles atribuíram a essa iniciativa. Sabe-se que o custo, caso eles cobrassem, seria relativamente alto e impossibilitaria, já que não houve auxílio financeiro, um evento deste porte. Mas ainda há os custos com transporte, entre outras despesas. O transporte foi pago pelos próprios professores, assim como a alimentação e materiais eventualmente necessários. Foi confeccionada pelos professores uma camiseta com os dados do evento, que não faz nenhuma menção à Prefeitura, apenas ao grupo, dado a falta de auxílio” (p. 48).

Por partes:

- Os professores novamente utilizaram-se da estrutura que o núcleo pedagógico para que pudessem firmar o compromisso com a Filosofia com a formação das crianças. Isso sugere um grupo bastante forte e unido. Nenhuma outra disciplina se preocupava em realizar eventos de grande porte voltados aos professores. Percebe-se que, em Barueri, o ensino de Filosofia é mais que um ofício, é uma causa a ser defendida.
- É ainda mais plausível se observadas as condições para a realização do evento: além do trabalho habitual, cada professor dispensou grande parte de seu tempo livre às atividades do evento, sem nenhuma remuneração para isso. Ademais, junte-se o fato de que parte de seus recursos próprios foram investidos no evento, sem nenhum reembolso, pois o evento foi totalmente gratuito.
- Um pequeno gesto poderia passar despercebido: a camiseta. Uma resistência tão silenciosa, quanto direta. O engajamento no evento somado a não atribuição dos méritos à Prefeitura, requer a leitura de uma mensagem passada sutilmente. Seria o mesmo que os professores dissessem, num coro silencioso, o seguinte: *“Nós, professores de Filosofia, queremos pensar para o mundo e com o mundo, independentemente da disposição daqueles aos quais estamos submetidos, para além dos limites de nossa atividade docente”*.
- Há ainda outro aspecto que merece relevo, que é o encontro das resistências. A vinda gratuita de professores-pesquisadores, que deixaram suas tão distantes cátedras para unirem forças ao movimento barueriense, para endossar a importância dos esforços dos nossos professores, coroa aquele grito silencioso, amplifica sua sonoridade.

6º momento de resistência

Aqui, tratar-se-á de outro problema delicado, ao qual os professores também esboçaram resistência, no âmbito pedagógico: a forma como a Filosofart se relacionava com a Prefeitura. Faz-se necessário retomar o histórico, no seguinte trecho:

“Os conteúdos que estavam nas apostilas por vezes não são os previstos nos descritores. (...) Isso provoca, por pressão dos professores, a troca dos autores do material de 2004 para 2005. A participação dos professores na produção do referido material didático, embora seja ativa, é nesse momento bastante restrita. É o grupo de Filosofia que fez

maiores objeções ao material junto à Filosofart, não aceitando facilmente qualquer revisão superficial. Como é evidente, entre, de um lado, os professores formularem os Descritores e a editora, de outro, trabalhar de acordo com eles, há um enorme abismo, visto que as críticas dos professores ao material versam exatamente sobre esse distanciamento, demonstrando uma intervenção indireta dos professores na produção do material. Três elementos são relevantes para esse caráter indireto da participação dos professores: o contrato não possibilita essa participação – há professores que quiseram trabalhar na autoria das apostilas mas foram impedidos sob alegação das cláusulas do contrato; mesmo os professores estabelecendo as diretrizes para o material, eles não recebem direitos autorais, inviabilizando uma participação mais incisiva no processo; ao perceber que havia possíveis ilegalidades no uso de outros materiais, caracterizando plágio ou a mencionada bricolagem, os professores que a princípio quiseram participar como autores abandonaram essa idéia e continuaram a contribuir indiretamente” (p. 49).

Esse ponto é aparentemente simples, mas de fato é bastante delicado. A Filosofart está envolvida em um dos maiores escândalos da política municipal de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo. Foi inclusive aberto inquérito pelo Ministério Público Estadual para apurar suspeitas de irregularidades e enriquecimento ilícito¹⁶. Tal escândalo ficou conhecido como “caso cartilhão”.

Durante as investigações, chega-se a uma atitude bastante comum da Filosofart, se comparada ao que ocorre em Barueri: não levar em conta as solicitações de modificação do material por parte dos professores, não zelar pela boa qualidade nem técnica, nem pedagógica, na produção das cartilhas, além de falhas graves no que concerne aos conteúdos elaborados. Daí, pode-se concluir, sem esforço, que não era interessante, para a editora, que os professores participassem mais assiduamente da elaboração das apostilas.

Observe abaixo, o que as entrevistas trazem a esse respeito:

“Este material vem se utilizando desde 2004, que foi o ano que eu ingressei na rede municipal. Esse material [de apoio pedagógico] surgiu com uma série de contradições. Esse material foi feito a partir de um contrato com a Filosofart, que é quem produz os materiais. Surgiu uma série de contradições entre os professores, a avaliação, uma série de

¹⁶ Para acessar o conteúdo da representação do Ministério Público, acessar: www.mp.sp.gov.br/pls/portal/url/ITEM/13727243C8D94B60E040A8C0270146C4 - acesso em 15/11/2007.

dificuldades. (...) porque há uma confusão, muito grande, muito generalizada do uso do material de apoio. Nós continuamos formulando nossas atividades e o nome já diz que tem que ser um caderno de apoio e isso deveria, que esse ano não está sendo feito, ser revisado constantemente, como já sofreu algumas alterações do material do ano passado para o material desse ano. Mas continuamos com alguns problemas e nós estamos sem espaço para revisá-lo”. (E1: 01-02)

“(...) mas se há esse contato com a Filosofart, com o pessoal que cuida mais dessa parte da revisão do material a única coisa que é feita, se for, é individual, pois no próprio material dos professores só deixaram contato da Mariana Lacombe, pessoa da editora com quem podemos deixar sugestões, críticas, é a única coisa que foi mantida”. (E1: 03)

“Da Filosofart, que foi uma empresa que foi contratada para elaborar. Eles falaram que antes do material ser finalmente editado viria uma prova que seria submetida a uma avaliação, pois o material deveria seguir aquela linha que havíamos pensado no ano anterior. A idéia era que o material fosse construído sobre aquela linha que os professores haviam traçada em 2003. Então pensamos que era necessário algumas mudanças do que fizemos em 2003 para melhorar”. (E2: 04)

“Aí levantou-se na reunião a questão dos direitos autorais. Nós ajudaríamos e não receberíamos pelos direitos autorais. Alguns levantaram a questão também de que o material trazia conteúdo de outros livros sem a devida licença. E isso poderia dar problemas de direitos autorais”. (E2: 04)

“Outros queriam mesmo fazer parte como autores. No início, eu também queria, pois pensei na possibilidade de trabalhar não só como professor, mas também como intelectual, elaborador do material. Mas depois de levantadas essas questões, eu achei por bem ficar ao lado das pessoas que achavam que poderia dar problema. Deveríamos fazer a nossa parte para contribuir, mas sem colocar o nosso nome. Apontaríamos aquilo que contribuiria para a nossa atividade em sala de aula e mudar aquilo que não estávamos de acordo, pois nós que estávamos com os alunos conhecemos muito melhor a realidade do que os autores que são de uma empresa do Paraná. Então nós que estávamos trabalhando com o material estaríamos o adequando esse material. Só que o tempo que nos foi dado para fazer essa avaliação e dar as sugestões foi muito escasso e isso se repetiu agora no início deste ano, onde tivemos até menos tempo. Foi apenas uma reunião que tivemos para decidir”. (E2: 04)

“Em duas reuniões onde foram representantes da Filosofart, nós pedimos para que fosse feita uma reunião com o autor, ter uma relação mais direta com ele e apresentarmos melhor o perfil dos alunos. Infelizmente não foi possível esse encontro. O que houve foi uma mediação entre nós e o autor através de uma representante da Filosofart”. (E2: 05).

“(...) Em 2004 apareceu a questão da apostila. (...) Em cima desse Plano Comum, que foi sendo remodelado, que resultou nos Descritores, foi pedido que eles, a Filosofart, montassem a apostila em cima do que havíamos trabalhado. Muita coisa da apostila ficou parecido com o que queríamos, outras ficaram totalmente erradas, tanto que a Filosofia foi o grupo que mais deu problema para a Filosofart. Chamamos as pessoas da equipe pedagógica deles, chamamos as autoras que não vieram, somente a equipe pedagógica. Vou dar um exemplo: eu tive uma discussão com a moça da Filosofart porque na primeira série do ano de 2004, veio um conteúdo que nós trabalhamos na terceira, que seria a questão dos direitos e deveres das crianças do Estatuto do Homem. Nós trabalhávamos isso na 3ª e eles colocaram isso na 1ª. A maneira que eles colocavam essas coisas e a linguagem que eles colocavam na apostila nós começamos a questionar. Eu questionei: ‘olha esse tipo de letra’. (...) Ela alegou que eu não podia subestimar meus alunos, mas eu não estou subestimando. (...) Ela ficou sem resposta”. (E3: 03)

É unânime, entre os entrevistados, esse sentimento de desprezo por parte da editora. É igualmente comum, nos seus relatos, que as modificações das apostilas não eram correspondentes às necessidades. Também é deles a objeção quanto ao tempo para a revisão, além do posicionamento defensivo da editora, fechada em convicções próprias.

Mesmo assim, os professores mantêm a resistência, utilizando-se de outros materiais e fazendo pressão para que fossem feitas modificações. *“No ano de 2004 a Filosofia foi a única turma que a Filosofart mandava o material antes de imprimir e colocarem nos livros”* (E3: 07). *“... a Filosofia foi o grupo que mais deu problema para a Filosofart”* (E3: 03).

Além desse problema restrito com relação à editora, deve-se mencionar que a resistência dos professores em relação ao material se insere no âmbito de uma resistência de maior amplitude, sendo uma crítica ao difundido modelo de métodos apostilados. A Filosofart, como outras empresas que se denominam editoras, é apenas mais uma dentre as que fornecem materiais a pequenas redes públicas e a escolas particulares de todo o país. Elas

nascem no contexto de uma sociedade em que o padrão socialmente aceito para a avaliação da excelência de uma unidade escolar é o número de aprovações no vestibular.

Sobre isso, diz Vânia Vlach:

Mas os atuais vestibulares, baseados em grandes fundações ou comissões executivas – Fuvest, Vunesp, UFRJ, Unicamp etc. –, são centralizados em demasia e no fundo não avaliam minimamente os conhecimentos e menos ainda as habilidades dos candidatos para o curso específico que cada um escolheu. O formato atual dos vestibulares - que não por coincidência se iniciou em 1969-1970, na época áurea do fordismo e da ditadura militar (que queria eliminar os antigos "excedentes", ou seja, o grande número de candidatos que obtinham a nota mínima para entrar num curso, mas eram barrados em virtude do limite de vagas) - é massificante e padronizador. (...) Esse vestibular centralizado e padronizador, associado com a nossa cultura que desvaloriza o ensino e prioriza o diploma como condição de *status* e principalmente de um bom emprego, produz um efeito arrasador. (...) Um indicador dessa tendência é a recente multiplicação, nas últimas décadas, daquelas redes de ensino que vendem franquias – Positivo, Objetivo, Anglo e muitas outras – e cuja única preocupação é com o desempenho de seus alunos nos vestibulares. Elas funcionam como uma produção fordista com a sua linha de montagem e fabricação estandardizada. Elas não utilizam bons textos (suas apostilas são de péssima qualidade), não valorizam os comportamentos e as habilidades dos alunos, mas priorizam basicamente o conteúdo - e ainda por cima aquele conteúdo que costuma cair nos vestibulares. Essas empresas - esse é o nome correto para elas, e não escolas - talvez já abranjam mais da metade dos estabelecimentos particulares de ensino de nível médio no Brasil e, infelizmente, até mesmo muitas escolas públicas são pressionadas pelos alunos e, principalmente, pelos seus pais no sentido de também adotarem um método semelhante (VLACH, 2004, p. 240-241).

Isso é parte integrante do contexto que Henry Giroux denuncia, em seu texto *Os Professores como Intelectuais Transformadores*, parte de uma coletânea de textos de sua autoria intitulada *Os Professores como Intelectuais*. Ele esclarece sobre a tendência de a educação contemporânea transformar a atividade docente em pura aplicação de programas. Segundo esse reconhecido autor, quando as pedagogias atuais se propõem a discutir o papel do professor, “os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (1997, p. 157).

Não é de se estranhar que as apostilas nascem, em Barueri, durante o período em que Cilene Bittencourt esteve a frente da então S.E.F. Sua gestão é marcada pelo caráter mais administrativo, tecnoburocrático. Essas “racionalidades tecnocráticas e instrumentais” corroboram para a perda de autonomia do professor, proliferando a utilização de “pacotes curriculares ‘à prova de professor’” (GIROUX, 1997, p. 160), legitimando as “pedagogias do gerenciamento” (*ibidem*).

É com a lógica de tais pacotes que a Filosofart trabalha, lógica que é incompatível com a existência de grupos de professores ativos que critiquem e reivindiquem direitos de participação ativa nas formulações e reformulações de materiais.

Os professores da Rede, em geral, sofriam pressões para a utilização do material da Filosofart. Entrevistas narram que coordenadores iam, inclusive, até as salas para fiscalizar se os professores seguiam a fio as apostilas. Essa vigilância aproxima-se bastante do que, citando Jesse Goodman, Giroux (1997, p. 160) considera como definições maléficas às finalidades da educação, tais como: “*bons alunos* como ‘alunos quietos’, *atividades no caderno de exercícios* como ‘leitura’, *tempo envolvido com a tarefa* como ‘aprendizagem’, e *finalizar o material dentro do horário* como ‘objetivo do ensino’”. Mas a resistência, também à aplicação indiscriminada dos apostilados, era contínua, conforme o seguinte depoimento:

“Em 2004 sofremos uma pressão em cima das apostilas. Às vezes estávamos dando aula e passava o coordenador perguntando em que página estava. Então nós tínhamos que relatar. Às vezes nós fazíamos de sacanagem e dizíamos que sempre estávamos na mesma página. Porque o que nós achávamos importante das apostilas nós trabalhávamos. O que não achávamos importante, falávamos para os alunos que não iríamos trabalhar ou então colocávamos uma coisa à parte” (E3: 05).

Resumindo. Os professores de Filosofia da Rede Municipal de Barueri viam-se, no que toca o material didático, envoltos num dilema: propor a temática e aceitar o material ou produzir conjuntamente o material? Na impossibilidade da segunda opção resta a primeira, que é inaceitável em seu todo. Isso os leva a trabalhar no intuito de contribuir com a temática e adotar uma postura crítica diante do material. Mas eis que se impõe uma dupla armadilha: os professores escolhem o autor e seguem piamente o material, sob vigilância das escolas. Como a mudança de autor não altera a lógica dos “pacotes curriculares”, nem a Filosofart assume o compromisso de melhorar a qualidade técnica e pedagógica das apostilas. A crítica

permanece, juntamente com a resistência à autoridade da escola, outorgada pela Secretaria de Educação.

7º momento de resistência

O sétimo momento de resistência que vale a pena sublinhar é o afrontamento direto dos professores com o Secretário Celso Furlan, quando, em 2005, ele ameaça retirar a disciplina da grade curricular. Vale ressaltar que isso, caso se confirmasse, seria uma arbitrariedade não apenas em relação aos professores, mas a todos os munícipes, uma vez que a Filosofia é garantida por lei, aprovada e sancionada por seus representantes.

Votar-se-á, rapidamente, às falas do Secretário levantadas no histórico: *“Não sei por que tanto por quê? (...) Criança não precisa ficar sabendo do por quê? de tudo. Tanto por quê? com a criança e só fica nisso! Eu quero é ver resultado de aula. Eu quero professor de Filosofia que mantenha a ordem, ensine os símbolos nacionais, ensine o respeito à bandeira, ao hino (...) A idéia que eu tinha não está acontecendo. Então eu quero que mudem as coisas (...) Se não chegar do jeito que eu quero eu vou tirar”* (p. 53).

Diante dessas argumentações, os professores, conscientes da força do coletivo, puseram-se a contra-argumentar. Seguem alguns exemplos dessa insurgência:

“Nessa reunião, foi levantado pelo grupo de professores os pontos positivos, para ele perceber que não é só o lado negativo que existe nisso tudo. Que nós tínhamos conquistado um sentido com esse trabalho. Aí ele começou a pensar, a partir desse contrabalanço. Ele chegou a comentar que acabou tendo uma boa impressão no geral” (E2: 08).

“Daí colocamos [para o Secretário] que nós queremos que as crianças questionem, analisem, pensem, para daí tomarem decisões” (E3: 02).

“Nós falamos até algumas coisas: ‘Olha, interessante o senhor com essa postura, porque no momento que o senhor está querendo tirar Filosofia da grade, o Estado está implantando mais Filosofia, está ampliando o leque de vagas para professor de Filosofia, está se trabalhando com a importância da Filosofia... me parece que o senhor está remando contra a maré. Pode ser que no meio do nosso grupo tenham professores que não estejam agradando. Não é mais fácil tirar as laranjas que estão dando problema na laranjeira?’ Ele respondeu assim: ‘Quando eu encontro problemas na laranjeira, eu corto a laranjeira’. Disse

dessa maneira. Respondemos: ‘Se é essa a opinião do senhor nós não podemos fazer nada. Nós estamos fazendo o nosso trabalho, acreditamos no nosso trabalho, ele está surtindo alguns efeitos, mas é um trabalho de longo prazo. Só que o nosso trabalho está tendo uma ruptura, pois ele vai de 1ª a 4ª e acabou. Por que não estender até a 8ª?’” (E3: 08).

Desse modo, a resistência dos professores não se fragilizou com a coerção, mesmo direta. Havia ali, ainda que num grupo heterogêneo, um sentimento comum, uma causa comum, uma simbiose entre os professores. Somente uma providência, por parte do Secretário, foi suficiente para minar a resistência do grupo: a fragmentação total das atividades coletivas: *“Agora, desse jeito, o grupo fica mais fraco, minou a resistência do grupo. Isso foi uma forma de fragmentar o grupo, fragmentou o grupo” (E3: 08).* Essa estratégia retirou a força de outros grupos que àquela altura começaram a esboçar resistência, a requerer certa autonomia nos trabalhos. É certo que a Filosofia era um exemplo que queriam seguir, principalmente após o Fórum. A segregação é o melhor caminho, então, para evitar insurgentes.

8º momento de resistência

O último ponto em que se observa a resistência dos professores permeia todos os momentos da experiência da Filosofia em Barueri. Seria mais fiel tratar como um estado permanente, ou pelo menos um anseio corrente dos professores. Dentro dos limites do trabalho docente, havia a possibilidade de, mesmo sob constante vigilha, produzir atividade de resistência.

O propósito dos professores, fosse na gestão familiar de Celso Furlan, fosse na administração tecnoburocrática de Cilene Bittencourt, era de introduzir uma linha de trabalho que fosse mais reflexiva. E deu resultados. Não foi possível realizar um estudo no sentido de identificá-los, mas os infantis “por quês?”, de certo, foram ouvidos, a ponto de causar incômodo nas lideranças políticas do Município.

A E3 narra dois episódios muito interessantes. Em um, uma menina que era bastante questionadora, acabou se identificando bastante com a disciplina de Filosofia, criando bons vínculos com o professor, de quem foi aluna durante quatro anos. Segundo o professor, ele procurou, como fazia com todos os alunos, estimulá-la para que ela questionasse as arbitrariedades. Quando a aluna foi para a quinta série, como de costume, foi para uma escola

do segundo ciclo do ensino fundamental. Na época, a nova escola da garota teve problemas e houve intervenção da Prefeitura. Assumiram a direção da escola dois supervisores da Prefeitura. Entretanto, as modificações que faziam não eram coerentemente justificadas. A referida aluna passou a questionar as imposições. Resultou, então, que ela foi transferida de escola.

O outro episódio também é bastante intrigante. Um menino da primeira série se matriculou na escola em que ele lecionava. Esse aluno era bastante agressivo com os colegas, chegando a bater em alguns. A turma procurou o professor para saber que o que fazer. O professor indicou primeiramente o diálogo, o que não resolveu. Voltaram a procurá-lo e ele aconselhou que fizessem por escrito uma reclamação à direção pedindo providencias. A sala se organizou, pediram para que um aluno que já sabia escrever redigisse a carta – na primeira série a maioria não estava plenamente alfabetizada. Saíram da sala e foram até outra classe pedir ao professor que lesse a carta. Depois levaram-na à direção, que por sua vez trocou o aluno de turma. Nessa outra sala, o aluno melhorou o comportamento tanto com os colegas, quanto com os professores.

Uma pergunta intrigante: por que os alunos não pediram ao professor PEB I, que fica mais tempo com eles, o aconselhamento, ou mesmo que tomasse providencias? Por que não pediram ajuda aos outros professores PEBII, de Artes, Educação Física, Música ou Inglês? Por que o professor de Filosofia? Por que solicitar a correção da carta ao professor de Filosofia? Outros não poderiam fazê-lo?

Seria reduzir demais supor que os alunos assim o fizeram apenas porque gostam do professor. Nem mesmo porque tem mais intimidade, visto que ele só fica com eles uma aula por semana. Não é segredo para ninguém que os professores de Artes e de Educação Física, por ministrarem disciplinas mais relacionadas com o corpo e com os sentimentos, são geralmente os preferidos dos alunos para conversas “extracurriculares”. Nem por isso, os procuraram.

Só uma resposta é realmente plausível: há alguma afinidade entre a necessidade dos alunos em resolverem problema de maneira justa e crítica, a postura do professor em sala de aula e o conteúdo que a disciplina transmite.

Quando os alunos foram indagados pela direção sobre quem os orientou àquela atitude, eles não responderam dando o nome do professor, mas somente “o professor de Filosofia”. Isso reforça que a questão não é meramente pessoal. Não é tão somente uma empatia entre alunos e professor.

Não seria a repetição de experiências semelhantes que levaram a “tanto *por quê*”?

CAPÍTULO IV

Resistência pedagógica como resistência política: a política clientelista em Barueri

No capítulo anterior foi resgatado um pouco do histórico dos trabalhos com Filosofia na Rede de ensino barueriense, na óptica da resistência. Resgatou-se parte significativa do histórico, buscou-se respaldo nas entrevistas.

Este capítulo está inserido integralmente na perspectiva desta parte da dissertação: entender que a resistência pedagógica é igualmente resistência política. Tanto no histórico quanto o capítulo III, pôde-se ver a tensão existente entre os professores de Filosofia e as orientações oriundas da Secretaria de Educação. Agora, intentar-se-á subir um degrau em relação à amplitude dessa resistência, voltando os olhos para a política municipal de Barueri.

Não é sem ouvir os ecos que isso será feito. Pelo contrário, a partir daqui – continuando no próximo capítulo – será conhecido o que de fato se está a resistir, fora do ambiente restrito à Secretaria de Educação. Como esboçado na introdução, o movimento da dissertação vai do macro ao micro, retornando ao macro. Agora é hora desse retorno.

Corre-se o risco de que se tornem páginas distanciadas, em um primeiro momento, em relação ao ensino de Filosofia... e são. Entretanto, não são em nada destoantes se consideradas as seguintes questões:

- (i) Furtar-se delas seria renunciar à compreensão da magnitude dos atos resistentes no conjunto sócio-histórico da cidade. Isso porque a resistência dos professores é mais que uma atitude frente ao momento presente, ela remete a todo um processo do qual o presente é consequência;
- (ii) Seria, também, ignorar os ecos dos gestos, dos silêncios, das hesitações; seria renegar a dimensão subjetiva dos encontros com cada um dos depoentes, que ressoam para além dos episódios narrados, conduzindo este pesquisador a explorar elementos que gravitam em torno do objeto, e o constitui;
- (iii) Seria, ainda, considerar as práticas de resistência dos professores como apartadas de suas vidas enquanto munícipes, incorrendo num absurdo;
- (iv) Enfim, os entrevistados são filósofos, atuantes como professores de Filosofia. Embora não haja em suas atividades pedagógicas a devida teorização, sendo elas realizadas no ritmo vertiginoso do cotidiano, seria grosseiro não considerar que a

prática cotidiana não vem respaldada pelo componente formativo que cada um desses professores carrega. Seria desrespeitoso, ao ver deste pesquisador, não dedicar algumas linhas a reflexões de cunho conceitual, posto que descartaria o ensino de Filosofia como *Filosofia na práxis*.

A resistência pedagógica entendida como resistência política ampla está presente na fala dos nossos professores. Eles enxergam suas atividades como missão de contribuir para com os alunos, no sentido de “não se maravilhar totalmente com o que acontece aqui em Barueri” (E3: 02). Isto é, não se deixar envolver ingenuamente pelo sentimento de municipalidade. O que intentar-se-á agora é mostrar o que acontece em Barueri para que tal sentimento mereça recusa.

As capas dos cadernos da *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico* estão sempre cheias de fotos das maravilhas de Barueri. As paisagens, as cores do Município, as crianças uniformizadas, os parques, as esculturas, os chafarizes e fontes de águas cristalinas, os pontos turísticos, o *boulevard*, e tantas belezas mais.

Por que ensinar as crianças a não maravilharem-se com tudo isso?

Uma resposta se faz ouvir: “não sei por que tanto *por quê?*”.

As maravilhas têm história, têm ideologia; são frutos do exercício do poder que não quer *por quê?* Por que não querer *por quê?* Nas páginas que seguem não haverá resposta unívoca. Certamente, haverá mais indagações, muitas objeções.

Cabe, então, a tentativa de examinar alguns pontos acerca da configuração política, no sentido de político-administrativo, do Município de Barueri. Muito embora essas considerações estejam um tanto distantes do objeto se observado com pouco afinco, não se deve crer que lhes são inócuos, pois, como o próprio histórico faz desconfiar, a experiência do ensino de Filosofia em Barueri sofre injunções externas extremamente fortes.

A questão que se quer responder é: *Será que o bom funcionamento das instituições e dos serviços municipais – que circunscrevem a atmosfera do ensino de Filosofia – é evidência de que a gestão pública está voltada à população?* A hipótese aqui adotada é que não.

Além disso, parece haver no Município uma miscelânea de formas de poder e estruturas políticas que não permitem que se adote nenhum referencial teórico de maneira ortodoxa. Pois a complexidade dessa miscelânea repousa no paradoxo de ao mesmo tempo haver uma formatação extremamente tradicional e local do modo de *fazer política*, coadunada a formas extremamente contemporâneas e globais no que concerne à *função política*. Por essa razão, ao mesmo tempo em que os referenciais não dão conta de fornecer elementos teóricos que se insiram em completude na complexidade do objeto, eles são profícuos para que sejam entendidos determinados aspectos desse objeto.

Desde já se deve lançar mão de dois conceitos que auxiliarão nesta empresa, dado que cada um abarca determinado conjunto dos elementos tradicionais ou contemporâneos. Àquilo que estiver atrelado às práticas que compreendem a política moderna, com todas as implicações que isso pode ensejar, chamar-se-á de “política ideológica”, correspondendo ao que até aqui foi indicado como “funções políticas contemporâneas”. Àquilo que estiver, por outro lado, atrelado às atividades das classes políticas, remetendo às “formas tradicionais de fazer política”, chamar-se-á de “política clientelista”.

Será grande o empenho em distinguir política ideologia e política clientelista, no decurso das análises, mas de certo são elementos tão bem articulados, que ambos sempre estarão presentes. Três seções compõem esse capítulo: na primeira, ver-se-á que Barueri herda da história brasileira características culturais e políticas, fazendo do clientelismo um elemento constitutivo de sua política; (2) juntamente à prática do “clientelismo de cúpula”, Alphaville e Barueri cumprem entre si função de Município Amplo e Município Restrito; por fim, (3) ver-se-á que o “clientelismo de base” é, em Barueri, um dos principais mecanismos políticos, assim como o “clientelismo dentro do Estado”. As análises da política ideológica, serão tratadas no capítulo V.

4.1 Clientelismo em Barueri: herança da história política brasileira

Esta seção está destinada a introduzir o leitor no universo da política clientelista de Barueri. Para tanto, inicia-se com um breve ensaio teórico a respeito de três elementos constitutivos desta política, ainda hoje presentes em Barueri: o coronelismo, o populismo e o clientelismo, tríade herdada da história política brasileira. O intuito do ensaio é lançar algumas luzes teóricas sobre o objeto. Posteriormente, voltar-se-á a realidade barueriense, analisando-a à luz dos conceitos a seguir trabalhados.

Ensaio – Coronelismo, populismo e clientelismo

Como já foi mencionado, não é possível utilizar nenhum referencial de maneira ortodoxa, pois a configuração política de Barueri é bastante complexa, parecendo não se adequar plenamente a nenhuma teoria pré-estabelecida, mas que de certo possui aspectos que diversas delas podem explicar.

A empresa, aqui, será apresentar alguns fenômenos políticos próprios de nosso país (alguns deles do terceiro mundo) e que, em vez de modernos, são extremamente rudimentares, imprimindo fortes marcas na cultura e, sobretudo, na política municipal barueriense. Isso se faz necessário por haver, no Brasil, não apenas um descompasso histórico em relação à Europa e todo o primeiro mundo – o que parece um argumento completamente eurocentrico e desgastado – mas um processo histórico de propriedades singulares.

Deter-se-á um pouco a esta idéia.

Stuart Hall, em sua obra intitulada *A identidade cultural da pós-modernidade*, desenvolve, no que tange ao conceito de identidade, a tese de que existem, na história das concepções modernas de identidade, três distintas: a concepção iluminista, que consiste num eu unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação; a concepção sociológica ou moderna, que consiste na interação entre o indivíduo e a sociedade da qual faz parte; por fim, o conceito de identidade pós-moderna, que sob os impactos da globalização, consiste no que ele chama de uma “celebração móvel” (cf. HALL, 2002, pp. 10-14).

Se forem tomadas por partida essas caracterizações, não será difícil perceber que sobre a realidade brasileira isso não se dá de igual maneira. Desde sempre, uma das quaisquer etnias que formam o povo brasileiro esteve submetida a uma convivência com o outro, com o estranho, com o diferente. Porém, em nosso processo histórico, esses tantos outros se miscigenaram e tornaram-se um grande eu, um eu coletivo, uma “celebração móvel”. Isso faz com que a nossa modernidade, à maneira de José de Souza Martins (2000), seja uma modernidade “anômala”. Segundo ele, é “como se fôssemos pós-modernos antes mesmos de chegarmos à modernidade, há muito misturando numa colagem desarticulada tempos históricos e realidades sociais, (...) é como se fôssemos pós-modernos há séculos” (p. 50).

A cultura brasileira é permeada pela pouca moderna cultura popular, ao passo que é crescente, mesmo em cidades pequenas e afastadas, tanto a música eletrônica quanto a

substituição de termos do idioma pátrio por – quase nunca equivalentes – palavras da língua inglesa. Global e local co-habitam o mesmo espaço. A história do brasileiro se faz da bricolagem de temporalidades. A esse respeito, Max Weber, analisando o tempo dos antigos e dos modernos, diz:

Abrão ou os camponeses de outrora morreram "velhos e plenos de vida", pois que estavam instalados no ciclo orgânico da vida, porque esta lhes havia ofertado, ao fim de seus dias, todo o sentido que podia proporcionar-lhes e porque não subsistia enigma que eles ainda teriam desejado resolver. Podiam, portanto, considerar-se satisfeitos com a vida. O homem civilizado, ao contrário, colocado em meio ao caminhar de uma civilização que se enriquece continuamente de pensamentos, de experiências e de problemas, pode sentir-se "cansado" da vida, mas não "pleno" dela. Com efeito, ele não pode jamais apossar-se senão de uma parte ínfima do que a vida do espírito incessantemente produz, ele não pode captar senão o provisório e nunca o definitivo. Por esse motivo, a morte é, a seus olhos, um acontecimento que não tem sentido. E porque a morte não tem sentido, a vida do civilizado também não o tem, pois a "progressividade" despojada de significação faz da vida um acontecimento igualmente sem significação (WEBER, 1970, p. 31).

Aqui, é como se essas duas temporalidades (cíclica e linear-progressiva) se encontrassem em uma modernidade que não se coloca plenamente, mas faz sentir sua força. O homem simples nem sempre entende a sua chegada. Mas não seria exagero dizer que, em vez do antagonismo entre antigo e moderno, descrito por Weber, há aqui o antagonismo entre elites (políticas, intelectuais, econômicas – em vários casos, mas não em todos, preenchidos pelas mesmas pessoas) e despojados de bens (culturais e materiais). As elites estão mais próximas do moderno, tem maior dimensão “do que a vida no espírito incessantemente produz”, e por isso mesmo captam somente o “provisório e nunca o definitivo”. Já o despojado, o homem simples, está inserido numa temporalidade cíclica, captando o permanente; mas, a despeito de Weber, nem por isso morrem “velhos e plenos de vida”, mas também cansados dela. A permanência captada por estes, aqui e agora, é a identificação pela ausência, ausência de terra, ausência de voz, ausência de casa, ausência de emprego, etc., mas também de presença, presença de esperança de um futuro incerto, presença de esperança de um subemprego, e até mesmo da esperança de ser moderno, no sonho por diversos dos sabores da modernidade sentidos a distância, pela tela, palatáveis ao longe.

Pela via política, Renato Janine Ribeiro (2000) adverte a necessidade de se trabalhar uma Filosofia Política da política brasileira.

Não se torna fácil, portanto, identificarmos as variadas práticas políticas em nosso país, seja pelo seu tamanho territorial, seja porque os símbolos que nos une enquanto identidade nacional estão, na maioria das vezes, em descompasso com as culturas regionais particulares. Se for tomado, por exemplo, o verde da bandeira nacional, que remete às matas deste país no período do descobrimento, percebemos que, para quem vive na selva de pedras, não há nenhuma identificação em particular, a não ser a internalização destes símbolos como elementos míticos do pseudo-nacionalismo.

Embora muitos autores consigam radiografar a sociedade mundial caracterizada pelo fenômeno de massas de maneira bastante lúcida, é preciso fazer ressalvas para que, com base em uma análise histórica cheia de descontinuidades, que nos revela a complexidade do objeto do qual se está a tratar, não se caia nas armadilhas do relativismo. Quando do processo de colonização, faz-se necessário lembrar que o Brasil é fruto da exploração das terras férteis e dos recursos minerais que haviam nas terras tupiniquins, distinguindo-se do processo colonial daquelas que comumente são chamadas de colônias de povoamento.

Martins (2000), também faz colocações de cunho político ao falar da “modernidade anômala”. Dentre elas, o fato da “nossa condição de vítima, mais do que de beneficiários, da modernidade” (p. 25). Ele diz isso por haver, no Brasil (e no terceiro mundo), uma “racionalidade do capital” distinta, onde ele se propõe de modo incerto, inacabado e dissimulado; onde o desemprego, o subemprego, os meios de transporte precários e caros, estradas esburacadas, mesmo teoricamente em oposição ao moderno, são incorporados por ele e passam a ser partes integrantes dele.

Ainda tratando desse assunto, Martins diz, a respeito da mão de obra utilizada no processo de acumulação do capital, sendo a forma rudimentar do subemprego mais lucrativo do que a mão de obra assalariada que goza de direitos trabalhistas. Diz ele:

Grandes corporações financeiras e grandes empresas multinacionais valeram-se da escravidão para estender a modernização aos novos territórios da fronteira. É possível demonstrar (...) que essa relação de trabalho socialmente irracional e anticapitalista se insere racionalmente no processo de reprodução ampliada do capital, sendo mais lucrativa do que o trabalho assalariado propriamente dito. A chamada acumulação primitiva de capital, na periferia do mundo capitalista, não é um momento precedente do capitalismo, mas é contemporânea da acumulação

capitalista propriamente dita. Sem dúvida é uma contradição, que complica porém a compreensão dos dinamismos sociais (MARTINS, 2000, p. 37).

Sobre o posicionamento político, também há grandes discrepâncias entre a modernidade lá e cá. Cá, diz-se viver numa democracia representativa que, claro que bem mais tarde, passara por todas as linhas do desenvolvimento descritas por Bobbio (1986)¹⁷. Para Martins (2000), embora aqui se adote confessadamente tal vocação política fundamentada no liberalismo, é um liberalismo das “tradições do poder pessoal e do clientelismo político” (p. 31).

Mesmo o rito eleitoral é pobre e com frequência sem reconhecimento por parte da população. O voto é um fardo, uma obrigação; parafraseando Kant, vota-se “conforme o dever”, não “por dever”. A cidadania é reduzida a uma série de rituais litúrgicos, mas sem o essencial, a fé, ou o sentimento de investidura tanto em relação aos votados, quanto em relação às leis ou instituições.

Para Ribeiro (2000), isso é conseqüência, dentre outras coisas, da corrupção. Para ele, a corrupção não deve ser tratada apenas no âmbito da política administrativa, mas essa deve ser colocada como indício de uma corrupção maior, a corrupção dos costumes, no seio da sociedade. Para ele, se comete dois grandes equívocos ao tratar a corrupção: o primeiro, tratá-la como algo relacionado aos “dinheiros públicos”; o segundo, tratá-la como furto. Em ambos os casos, está se privatizando o que é público.

Atente-se ao que ele diz:

Como a corrupção está no plano dos costumes — mas dos costumes como princípio político —, ela diz respeito a mais do que apenas ao Tesouro. Na verdade, diz respeito a mais do que apenas ao Estado: ela se refere à sociedade, e ao modo como esta articula seu Estado. O erro da posição que critiquei está em priorizar os dinheiros públicos, em por isso pensar as pessoas na posição ou de contribuintes lesados ou de fiscalizados desonestos. Ao se entender a corrupção no Estado a

¹⁷ Sobre o desenvolvimento da democracia representativa, diz Bobbio: “Em geral, a linha de desenvolvimento da democracia nos regimes representativos pode figurar-se basicamente em duas direções: a) no alargamento gradual do direito de voto, que inicialmente era restrito a uma exígua parte dos cidadãos com base em critérios fundados sobre o censo, a cultura e o sexo e que depois se foi estendendo, dentro de uma evolução constante, gradual e geral, para todos os cidadãos de ambos os sexos que atingiram um certo limite de idade (sufrágio universal); b) na multiplicação dos órgãos representativos (isto é, dos órgãos compostos de representantes eleitos), que no primeiro tempo se limitaram a uma das duas assembléias legislativas, e depois se estenderam, aos poucos, à outra assembléia, aos órgãos do poder local, ou, na passagem da monarquia para a república., ao chefe de Estado” (BOBBIO, 1986, p. 324).

partir da Fazenda Pública, procura-se fundá-la numa "cultura" da corrupção que, na verdade, não passa dos pontos em que esse furto do patrimônio — enquanto erário — público se engata com alguns indivíduos, pensados como contribuintes ou sonegadores, e não como cidadãos (...). Porque a dimensão correta consiste em dizer que existe corrupção dos dinheiros apenas como sintoma de corrupção maior, a dos costumes; que estes não são apenas o modo como indivíduos privados se articulam entre si, ou com a parte corrupta do Estado, mas o modo pelo qual os cidadãos vivem sua sociedade; que é a sociedade, mais que o Estado, o ponto no qual devemos concentrar a atenção de toda análise política; que só a partir da sociedade se entende o próprio Estado (RIBEIRO, 2000, pp. 179-180).

Ainda segundo ele, decorre daí que essa sociedade desenvolveu, como nunca na história, a capacidade de aceitação da “dissidência” e do “desacordo”, o que resulta na complacência com a ausência da política na política.

Em síntese, tanto culturalmente quanto politicamente, não se pode falar do Brasil baseando-se cegamente em categorias que não são nossas. Nosso processo de desenvolvimento histórico é descontínuo se comparado ao Primeiro Mundo. Aqui se vive uma bricolagem de temporalidades. Quanto à política, cabe ressaltar que o caráter arcaico do clientelismo, aqui, caminha lado a lado com a política ideológica moderna, que será analisada adiante.

Tratar-se-á, agora, especificamente do clientelismo, não como prática política fraca, mas como ordenadora do processo de democratização brasileira. É claro que a democracia não conseguiu pôr fim a esta prática tão antiquada, se comparada à própria democracia representativa, dita como a mais sofisticada forma de governo.

Para tratar da questão do clientelismo, deve-se fazer uma breve incursão sobre aqueles que, no Brasil, foram seus precursores: o coronelismo e o populismo.

No que tange ao coronelismo, dois estudiosos são particularmente elucidativos: Victor Nunes Leal (1975), autor de *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*, e Ibarê Dantas (1987), autor de *Coronelismo e dominação*.

O coronelismo é uma prática política própria do sistema republicano representativo, e que marcou profundamente a configuração da política brasileira, contribuindo para o atraso da democratização. É um fenômeno que se manifesta sobretudo nas zonas rurais. Leal (1975) diz

que seu “*habitat*” é a cidade do interior. Porém, o coronelismo não teve a mesma configuração no decorrer de toda a sua história, passando por formatos diversos.

No entanto, antes de se passar às especificidades, ver-se-á algumas características gerais do coronelismo. Dantas (1987) o caracteriza por três dimensões: econômico-social, ideológica e política. Quanto à dimensão econômico-social, a pessoa do coronel, grande proprietário de terra, nasce da relação de dependência pessoal para com seus trabalhadores, onde esses se ligam ao coronel por um laço de lealdade baseado na proteção. Quanto à dimensão ideológica, o coronelismo também se funda em um sistema “mais ou menos coerente de idéias e representações”, que reforçam os laços de lealdade e de dependência pessoal. Quanto à dimensão política, o coronel faz a mediação entre os políticos estaduais e as massas do município rural, isto é, “de um lado controla as massas e de outro legitima as classes políticas” (cf. DANTAS, 1987, pp. 15-17).

Embora o sistema federativo já assegurasse desde 1891 a autonomia do município, isso não ocorreu, configurando-se um quadro de dependência dos municípios em relação aos Estados e à união. Dá-se, então, o que se convencionou chamar de “política de compromisso”: compromisso entre poder público e privado. Dessa maneira, o coronel se colocava como elemento orgânico no quadro da política nacional.

A maneira como isso foi conseguido é bem conhecida. Assim como o Presidente da República assegurava a continuidade da política estadual, em troca do apoio incondicional à política federal, nos Estados, as oligarquias, progressivamente fortalecidas através de garantia de continuidade, passaram a fornecer carta branca aos coronéis, que se manifestavam mais fortes no município (DANTAS, 1987, p. 21).

Daqui, já é possível definir coronelismo. Para Leal (1975), o ponto nuclear da conceituação de coronelismo é, reconhecendo as fraquezas tanto do poder público quanto do poder privado, de ser um “sistema político dominado por uma relação entre o poder privado decadente [com o advento da república] e o poder público fortalecido” (p. 252). Dantas (1987, p. 18), define coronelismo como “uma forma de representação política exercida por determinados proprietários sobre os trabalhadores rurais, ao tempo em que se impõem como intermediário entre as massas do campo e as oligarquias estaduais, tendo como objetivo a manutenção da estrutura de dominação”.

Conforme Dantas, o coronelismo viveu quatro fases distintas, entre o seu avanço e o seu desaparecimento. A primeira fase, entre os anos de 1900 a 1930. A segunda, compreende o período entre 1930 a 1945. A terceira fase vai de 1945 a 1964. A última fase, após 1964, não havendo uma data limite para seu fim.

Durante a primeira fase do coronelismo, a burguesia industrial era bastante incipiente, sem muita força política. O coronelismo não estaria fundamentado, embora em uma república, no voto, porém na força, na coerção. Essa coerção se dava por meio das milícias particulares, donde decorria a supremacia política dos coronéis. “A vitória eleitoral (...) guardava uma dependência maior do controle da coerção do que dos votos (...). Pois, eleições poderiam ser falsificadas e os resultados geralmente puderam ser impostos, desde que houvesse suporte na força, baseada na capacidade de mobilizar homens em armas” (DANTAS, 1987, p. 24). Além disso, havia uma situação estrutural que reforçava esse quadro, como, por exemplo, a subordinação de varias personagens de *status* social reconhecido (padre, juiz, delegado, professor, etc.) aos interesses do coronel, legitimando ainda mais o poder dos coronéis em seus “respectivos redutos”.

A segunda fase, iniciada em 1930, coincide com o momento histórico em que Getúlio Vargas, apoiado pela Aliança Liberal, chega ao poder. Nesse momento, os governos estaduais passam a ser regidos por interventores nomeados pelo Poder Central. A nova estrutura de poder promove um relativo desgaste da figura do coronel, seja por conta de os interventores não possuírem laços locais, seja pelas medidas que passavam o poder coercitivo e administrativo exclusivamente para as mãos do Estado. Para as massas rurais, no entanto, mesmo não dispondo mais das milícias particulares, os coronéis continuavam a ser referência. A legitimação do coronel pela coerção se desloca para a propriedade da terra e, principalmente, para a “honra social”, adquiridas na fase anterior. Tal honra, que substituiu a coerção por volta de 1930, também se desloca entre 1933 e 1934 para o voto. Com o “Estado Novo”, ditadura imposta por Vargas, em 1937, inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia, o governo ditatorial centralizado passa a buscar legitimidade nos coronéis e estes se tornam peças-chave na preservação daquela ordem social, permanecendo assim até 1945.

A terceira fase, entre 1945 e 1964, é marcada pela predominância do voto, embora a coerção e a honra continuem a pesar. Coronéis, agora, teriam de se adaptar ao novo regime representativo, com o voto secreto e a Justiça Eleitoral. Trata-se agora de fazer manutenção do colégio eleitoral, para manter e ampliar o número de votos. No período eleitoral, o coronel

que quiser eleger os seus candidatos, passa a assistir ao eleitorado com doses generosas de paternalismo, caracterizado por pequenos serviços. Nesse momento, cresce a importância do cabo eleitoral, que ao mesmo tempo em que é subjugado ao coronel, tem papel de liderança política. No entanto, diz Dantas, os coronéis passam a “mercantilizar o voto”, prática que se alastra ao ponto de que até mesmo aqueles que dependem de um determinado coronel ficam susceptíveis à compra de votos.

No último período, em tempos de ditadura militar, e também posteriormente à sua derrocada, fica um tanto difícil para o coronelismo se manter, pois o capital industrial invade o campo e a economia brasileira, integrada entre cidade e campo, abre-se ao processo de internacionalização do capital. Com isso, os trabalhadores rurais se proletarizam, perdendo a referência da dominação pessoal do coronel. As massas rurais podem até continuar a ser controladas por meio de ações paternalistas, até mesmo pessoais em alguma medida, desde que sejam mais adaptadas ao capitalismo.

Como dito, o coronelismo é um fenômeno tipicamente rural, calcado na dependência pessoal do grande proprietário de terra. Mas há outra prática política que ao lado do coronelismo, mas nos meios urbanos, prevalecendo até os dias atuais, é gênese do clientelismo: o populismo. Ele permanece hodiernamente como instrumento auxiliar do clientelismo.

Por que falar em populismo como correlato ao coronelismo? Por dois motivos em especial: o primeiro é que ambos coexistem, embora por mecanismos diferentes e em diferentes espaços, no mesmo período; o segundo motivo, e o principal, é que na relação entre o chefe e a base, está baseada na relação de dependência pessoal.

Mas as coincidências, principalmente a segunda, são apenas formais, pois os mecanismos de manutenção de uma e de outra, o que significa, na verdade, as suas estratégias de realização prática, são distintas e por vezes opostas. Segundo Francisco Weffort (1980), em seu *O Populismo na Política Brasileira*, as distinções são várias. Seguir-se-á, com base neste autor, o seguinte roteiro na tentativa de conceituar o populismo: defini-lo e tratar dos elementos de sua existência material.

Conforme diz Weffort, há uma tendência de se caracterizar o populismo por atributos que lhes são externos, tais como “demagogia”, “emocionabilidade” e “verbiagem social”,

dentre outros. Para ele, essa é uma visão estereotipada do populismo, que lhe dá aparência de falta de “ideologia” – no sentido marxiano do termo –, isto é, uma prática política exterior e sem conteúdo. Ele se coloca contrário a essa visão estereotípica, o que é sensato, pois o populismo, assim como o coronelismo até o seu ocaso, é uma atividade fulcral para a configuração política brasileira.

Para caracterizar o populismo, este estudioso (cf. WEFFORT, 1980, P. 26) lança mão de três condições gerais: a primeira é a “massificação” provocada pela “proletarização” – o populismo passa a ter força com o advento da industrialização e do surgimento de grandes cidades em que a população é essencialmente proletária, cuja sociabilidade é “periférica” e “mecânica”, criando um fenômeno de “massas” por conta dos indivíduos desvinculados; a segunda é a perda da “representatividade” da classe dirigente, que se transforma em classe “dominante”, “parasitária”; a terceira condição geral é o atrelamento das duas precedentes à presença de um “líder dotado de carisma de massas”. Deste modo, não se pode considerar o populismo apenas como um fator de “mera exterioridade”, mas como um fenômeno de amplo enraizamento social.

Weffort, no prisma da profundidade social, define: “o populismo (...) é sempre uma forma popular de exaltação de uma pessoa na qual esta aparece como a imagem desejada para o Estado. (...) A massa se volta para o Estado e espera dele ‘o sol ou a chuva’, ou seja, entrega-se de mãos atadas aos interesses dominantes” (WEFFORT, 1980, p. 36).

Analisando tal colocação, é pertinente aludir à questão dos “interesses dominantes”, que condizem, no fundo, com uma de suas condições de existência material. O populismo se desenvolve tendo por base material elementos como o paulatino desenvolvimento da democracia representativa no Brasil, em conjunto com a expansão do processo de industrialização, intensificando-se a partir dos anos de 1930.

Weffort (1980) trabalha com a tese de que o populismo, enquanto um fenômeno do urbanismo moderno, só pode acontecer no sistema capitalista, necessitando de que “amplos contingentes da população operária e pequeno-burguesa se encontrem em condição de disponibilidade política” (p. 27), isto é, uma massa minimamente alfabetizada – devido a proibição do voto de analfabetos – e mais recentemente nem isso, que exerça, por direito ou por dever, o voto. Por este motivo, Weffort constata que quanto mais forte o enraizamento da industrialização e do avanço do sistema capitalista, mais fortes são as raízes do populismo.

Para ele, o populismo é, na política, uma das facetas da manipulação ideológica da classe burguesa.

Examinado, portanto, o surgimento das classes populares na cena política do ponto de vista das transformações que se verificam ao nível das estruturas do Estado, torna-se claro que elas aparecem envolvidas em uma relação de manipulação: elas só servem à legitimação do Estado na medida em que, paradoxalmente, são também "massas de manobra" para os grupos que controlam o poder; seus interesses sociais reais de classe só podem encontrar algum grau de expressão na medida em que politicamente ajustados e subordinados aos interesses dominantes. Enfim, sua autonomia de comportamento como classe não pode ir além dos limites impostos por esta relação de manipulação que - aí está a raiz do paradoxo - possibilita sua emergência, no plano político (WEFFORT, 1980, p. 123).

Além disso, há uma cultura política que atenua a prática do populismo. Há, na mentalidade política brasileira, algo que torna o poder legislativo um poder de pouca significatividade. Isso se torna evidente na medida em que poucos eleitores se recordam dos candidatos votados para esse posto ou conhecem os atributos da função. Por outro lado, é forte a figura do chefe do poder executivo. Além disso, a mesma cultura que desprestigia o poder legislativo personifica o líder do executivo. As particularidades pessoais sobressaem às qualidades políticas. O sujeito mais "popular" é o melhor candidato.

Em suma, o populismo é um fenômeno político bastante arraigado à mentalidade política brasileira, que corresponde a um laço de dependência pessoal entre o chefe e a base, mas, distintamente do coronelismo, se faz pela manipulação das classes subalternas para o triunfo nas urnas, em virtude dos interesses das classes dominantes, assumindo a dimensão de política de massas e de política ideológica. A alta personificação das personalidades políticas também é fundante, visto que se projeta em uma pessoa a imagem desejada para o Estado, que uma vez eleita e legitimada, governa para os interesses das classes dominantes utilizando-se do carisma popular para que tais interesses sejam apresentados como interesses das massas, tanto pela via do discurso ideológico, quanto dos aparelhos ideológicos.

Até aqui foi visto que, de um lado, o coronelismo e o populismo são tumores ainda longe de serem cicatrizados na política brasileira. Ambos antecedem o clientelismo. O coronelismo o antecede no campo e o populismo o antecede e acompanha na cidade, chegando ao campo com a proletarização no meio rural, que em algum grau, homogeneíza os rituais políticos da cidade e do campo.

Enquanto o populismo é uma ferramenta para se ganhar eleições, correspondendo ao âmbito ideológico das projeções do Estado no que ele concerne aos interesses tidos como populares, já o clientelismo é um conjunto de medidas práticas, imediatas, que servem de moeda nessa barganha.

Conforme consta no verbete *clientelismo* do *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio (1986), o clientelismo é uma prática pré-moderna que consiste em “autênticos microssistemas autônomos”, mas que modernamente não desaparece e se integra ao avanço do sistema capitalista e se subordina ao “sistema político moderno”. Nele, os políticos de profissão oferecem, “em troca da legitimação e apoio (consenso eleitoral), toda sorte de ajuda pública que tem ao seu alcance (cargos e empregos públicos, financiamentos, autorizações, etc.). (...) Envolve formas do consenso através da permuta e, por isso, fenômenos de personalização do poder” (p. 178). É visível, com base nisso, o caráter mais prático do clientelismo.

Clientelismo, populismo e coronelismo: traços da política barueriense

Para que se possa trabalhar as categorias acima como traços da política municipal, deve-se aludir ao caráter quase que hereditário da sucessão dos prefeitos de Barueri, desde 1977, pelo menos: Arnaldo Bittencourt, que fora prefeito de Barueri, em seu segundo mandato, entre 1977 e 1983, cujo primeiro mandato ocorreu entre os anos de 1969 e 1973, lançou Rubens Furlan, que governara entre 1983 e 1988; esse, por sua vez, lançara Carlos Alberto Bel, que ficara na prefeitura entre 1989 e 1992 e foi substituído por Rubens Furlan, que retornara à prefeitura entre 1993 e 1996, sendo novamente substituído por outro afilhado, Gil Arantes, que dirigira a cidade por dois mandatos consecutivos, entre 1997 e 2004; em 2005, Rubens Furlan volta a ser eleito prefeito. É pertinente dizer que já há um sentimento coletivo de vitória para com candidatos apoiados por Rubens Furlan à Prefeitura. Diz uma fonte oral, acerca da mudança na Secretaria de Educação promovida por Gil Arantes, quando da entrada de Cilene Bittencourt e a retirada de Celso Furlan: “... pois o Gil foi eleito porque o Rubens deu apoio, pois se o Rubens tivesse me apoiado eu teria sido eleita. Se ele dissesse para votar em mim, eu estava lá!” (E4: 05).

Quanto à sucessão do Poder Executivo, é notória a personificação de Rubens Furlan como agente político aclamado pela população e por parte das elites. Por parte da população, basta rever os expressivos números das últimas vitórias eleitorais deste político e de outros

que já foram por ele apoiados, conforme está explicitado no depoimento acima. Pelas elites, são o bastante tanto os títulos de cidadãos beneméritos do município concedidos pelo então prefeito Arnaldo Bittencourt a Renato de Albuquerque e Yojiro Takaoka – proprietários da Construtora Albuquerque, Takaoka S/A – quanto os seguintes dizeres na *Revista de Alphaville*¹⁸:

Barueri, e seu empreendimento Alphaville, que alavancou e mantém o prestígio do município até hoje, *este que elegeu o deputado federal Rubens Furlan, na posição também destacada de 3º do Estado e 5º do país*, é hoje uma das cidades detentoras do poder econômico e empresarial, significando 4% do PIB (Produto Interno Bruto) e detentora de um *status* sócio-cultural-econômico elevado. Barueri passa a ser um símbolo de modernidade e de arrojo e um modelo a ser seguido (POPPE, 2000, p. 08, grifo meu).

É fácil notar, com base nestas evidências empíricas que há traços de dependência pessoal da parte de toda Barueri em relação a Rubens Furlan. Esse personagem político aparece como “imagem desejada para a prefeitura”, estando enquadrado na definição de populismo de Weffort (1980).

Ainda no âmbito do populismo, é pertinente uma breve análise da estruturação dos discursos políticos em torno de um “sentimento de municipalidade”. Tal sentimento faz com que os habitantes do Município enalteçam a cidade e, por conseqüência, a forte política ideológica lá praticada, além dos personagens políticos que lá governam. Em 2000, quando da divulgação da posição de Barueri entre os municípios mais dinâmicos do país, o então prefeito Gil Arantes fez o seguinte comentário: “Aludida notícia, que certamente trouxe muita alegria a todos aqueles que amam esta cidade e por ela lutam” (POPPE, 2000, p. 07). Na mesma ocasião, Rubens Furlan, à época deputado federal, comenta: “Hoje Barueri e Alphaville são conhecidos e falados no mundo, pois a maioria das empresas de ponta aqui instaladas são de capital estrangeiro. Atualmente, qualidade de vida de Barueri, para a população é das melhores”. Note-se que as falas desses dois políticos possuem um teor demasiadamente propagandístico, enaltecendo o Município e transmitindo suas mensagens em nome da população. De fato, há indícios da presença desse sentimento de municipalidade por parte da população que reconhece na política municipal a satisfação de seus interesses. Vale ressaltar,

¹⁸ Mais precisamente, refere-se a Gláucia Poppe (2000), em sua reportagem *Barueri, segunda cidade mais dinâmica do Brasil*, publicado no periódico *NEWSVILLE: a Revista de Alphaville*. por diversos momentos recorrer-se-á a ela.

no entanto, que na maioria das vezes o povo se constitui, dentro dessa dinâmica de reconhecimento, em “massa de manobra”, o que equivale a dizer que “seus interesses sociais reais de classe só podem encontrar algum grau de expressão na medida em que politicamente ajustados e subordinados aos interesses dominantes” (WEFFORT, 1980, p. 123).

Adeilson Silva (2002), em sua dissertação de mestrado intitulada *Município de Barueri: segregação espacial e clientelismo político na metrópole paulistana*, com base numa vasta documentação empírica, chega à conclusão de que os homens públicos do Município utilizam-se da máquina administrativa – para utilizar um jargão popular – para se manterem no poder. Para manter esse círculo, Silva explicita uma política de cooptação eleitoral, que subsiste aproveitando-se da migração inicial que deu forma ao Município, à época da construção da estrada de ferro Sorocabana, e se mantém hodiernamente. Tal política se faz pela atuação na distribuição dos serviços aos habitantes, cujos cadastros só seriam efetuados em virtude de serem eleitores do Município. Diz Silva:

A partir de 1983, com a entrada da nova administração [Rubens Furlan], muitos projetos assistencialistas foram implementados e a prefeitura passou a credenciar, através do título de eleitor, todas as pessoas da cidade, principalmente aquelas recém-chegadas, que não possuíam títulos eleitorais, para que pudessem ter acesso aos diversos serviços assistencialistas criados, ou seja: receber cestas básicas gratuitas, bem como, cobertores no inverno, leite em pó, brinquedos no dia das crianças, enxoval de bebê, exames oftalmológicos e doação de óculos, remédios, etc. Além de ter construído 8 escolas maternas frequentadas por crianças de até três anos de idade em período integral, com 5 refeições diárias; uma escola de educação especial para deficientes que abriga em média 300 alunos, sob os cuidados de profissionais qualificados; um total de 20 EMELs - Escola Municipal de Educação Infantil, atendendo crianças de 3 a 6 anos de idade; 14 escolas de educação fundamental de 1ª a 4ª séries; ginásios de esportes, quadras poliesportivas; postos de saúde, entre muitos outros fatores que se transformaram em atrativos à população externa à cidade. (...) O elevado número de pessoas que chegou a partir da década de 80, teve que, obrigatoriamente, registrar seu título de eleitor em Barueri, pois somente este poderia dar acesso aos serviços assistencialistas promovidos pela prefeitura (SILVA, 2002, pp. 76-79).

É explícito, nesse contexto, as linhas gerais que o *Dicionário de Política* de Bobbio (1986) delinea como clientelismo. Fica clara a intenção de se conseguir o consenso eleitoral utilizando-se de meios tradicionais, rudimentares, “pré-modernos”. Aqui, também envolve permuta e personalização do poder. Só que não se pode deixar de notar a peculiaridade da

captação da clientela: em Barueri o consenso eleitoral é conseguido pela manipulação de um instrumento burocrático que tem por princípio garantir o direito do voto livre, o título de eleitor.

Nesse sentido, parece que o clientelismo político praticado em Barueri carrega traços do antigo coronelismo em si embutidos, pois faz um uso da força simbólica sobre bens e serviços essenciais para suprir as necessidades vitais. Mais precisamente, no ato de se atribuir ao título de eleitor e por consequência ao voto – direito e dever que dele emana – o espectro de única condição para satisfazer grande parte das carências físicas, a carga simbólica do clientelismo reifica-se sob o estatuto de força física, própria do coronelismo.

Deve-se admitir, com base nesse preâmbulo, que Barueri herda da história política brasileira alguns traços marcantes. Configura-se na política municipal barueriense aspectos do clientelismo, do populismo, e até mesmo do coronelismo, que por definição são pré-modernos. Essas formas rudimentares e tradicionais de se fazer política se mantêm, sem prejuízos à política ideológica.

4.2 Município Amplo, Município Restrito: Alphaville, Barueri e o “clientelismo de cúpula”

Este tópico da política municipal diz respeito, primeiramente, aos conceitos de Estado Amplo e Estado Restrito, encontrados em João Bernardo (1998), no sentido de que Barueri tem, enquanto governo local, funções políticas diante do grande capital.

Em sua obra intitulada *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*, ele trabalha a relação entre democracia e economia. Na segunda parte desta obra, ele apresenta um dossiê de textos e dados em que defende a tese de que, na atualidade, “a democracia é o sistema de poder das grandes empresas” .

O Estado Amplo, segundo o autor, é o conjunto das grandes corporações capitalistas transnacionais - na medida em que eles são sua materialidade – e o Estado Restrito é caracterizado pelos Estados políticos nacionais. Baseado no fato de que na organização democrática dos Estados nacionais contemporâneos há a divisão dos três poderes, que garantem o chamado Estado de direito, fundado na constituição, ele compõe um quadro da relação do Estado Amplo com o Estado Restrito. O que diferencia a amplitude desses dois

tipos de Estado, além da determinação econômica, é a profundidade com a qual eles penetram e orientam as vidas dos indivíduos.

Os capitalistas concentram os três poderes constitucionais. Têm um poder legislativo porque, mediante a gestão do trabalho e da economia, decidem a organização da sociedade em geral. Têm um poder executivo porque impõem uma dada disciplina aos empregados de cada empresa e enquadram, de uma dada maneira os tempos de ócio da maioria da população. Têm um poder judiciário porque penalizam os trabalhadores que infringirem as disposições estatutárias e desrespeitarem o organograma da empresa; por fim, o próprio processo tecnológico aplicará aos descuidados a pena capital. *Tendo em conta as dimensões deste aparelho de poder, denomino-o Estado Amplo. Por contraste, chamo Estado Restrito àquelas formas de poder decorrentes dos governos, dos parlamentos e dos tribunais, e que estão longe de orientar tão generalizada e profundamente a nossa vida* (BERNARDO, 1998, pp. 66-67, grifo meu).

O autor fornece indícios que possibilitam visualizar, na história do processo de acumulação do capital, o movimento de ascensão do Estado Amplo. Segundo ele, em um primeiro momento, o Estado Restrito ocupa o papel de “órgão coordenador” . É ele que determinara as leis, os impostos, a política em geral. Isso ocorreu por conta de que as grandes corporações capitalistas transnacionais ainda não obtinham um grau de acúmulo que lhes permitissem um relacionamento mais direto entre si, sem que houvesse um organismo mediador. Mas, à medida que se foi conseguindo um grau de acúmulo que lhes dessem autonomia perante o Estado Restrito, cujo corolário o avanço tecnológico, sobretudo da tecnologia da informação. Passaram, seja pela via política, seja pela via ideológica, a determinar o ordenamento político do Estado Restrito.

Fortes ao mesmo tempo na atividade comercial, na condução dos investimentos e na acumulação financeira, as sociedades transnacionais têm por isso a capacidade de controlar, enquanto credores, os governos de países onde não penetram como produtores (BERNARDO, 1998, p. 74).

A emancipação dos proprietários dos meios de produção em relação ao Estado Restrito faz do Estado Amplo um Estado sem nação. O capital não tem bandeira. É ingenuidade pensar que uma empresa estrangeira é um representante de um determinado país. Falar em investimento exterior, que pode dar a entender do exterior do país, é, na verdade, do exterior do Estado Restrito. Para Bernardo (1998, p. 76), “as sociedades transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual”. Tal poder é indiscutível. Chega a

determinar a identidade de um país. É comum ouvir, no jargão de políticos e economistas, que regiões possuem vocações em se tratando do tipo de atividade econômica. Ocorre que essas vocações, na maioria das vezes não são meramente naturais. Pelo contrário, são determinadas pela economia internacional. Bernardo (1998, p. 77) cita um trecho da revista *The Economist*: “O investimento externo direto já reduziu a liberdade dos governos para determinarem uma orientação econômica própria”, isto significa que “Se um governo procura aumentar os impostos, por exemplo, é cada vez mais fácil para as empresas mudarem a produção para o exterior. (...) se os governos não investem o suficiente em estradas, educação, etc., os empresários do país podem emigrar”. Desse modo, as decisões econômicas dos países passam pelos interesses do mercado internacional.

É pertinente, agora, fazer uma analogia entre as categorias de Bernardo e as funções de Barueri. Seria grosseiro dizer que Barueri é Estado Restrito, bem como dizer que Alphaville é Estado Amplo. João Bernardo se utiliza desses conceitos na relação entre os Estados Nacionais e as grandes corporações transnacionais. Mas nem por isso desaparece a função política restrita do Município em face do capital, personificado por Alphaville. Para que seja mantida a análise sem incorrer numa ausência de rigor no uso dos conceitos do autor, tratar-se-á Barueri e Alphaville como *Município Restrito* e *Município Amplo*, respectivamente.

A própria conquista da posição de segunda cidade mais dinâmica demonstra, por si só, o quanto Alphaville determina os rumos de Barueri, como Município Amplo. Alguns pontos, ainda sobre essa conquista, merecem ser recolocados: os critérios de classificação da dinamicidade das cidades (crescimento no número de residências entre 1991 e 1999; depósitos bancários *per capita*; arrecadação municipal *per capita*; arrecadação do IOF *per capita*; crescimento da população), e a concepção administrativa do poder executivo.

Nos depoimentos de Gil Arantes e Rubens Furlan a Poppe (2000, p. 05), eles enunciam, respectivamente: “[a responsabilidade pela posição no Atlas] incentivando-me, cada vez mais, a não medir esforços para assegurar o desenvolvimento do município e o bem estar da população” e “faço parte de uma história de mais de duas décadas de contribuição para que essa fosse alcançada. (...) Tão logo o Brasil volte a crescer, Barueri vai sair na frente”. Rubens Furlan, conforme já citado, diz ainda que “Barueri e Alphaville são conhecidos e falados no mundo inteiro”, explicitando a dependência de Barueri em relação a Alphaville.

Outro ponto bastante elucidativo quanto ao caráter administrativo da política vem do depoimento do próprio Renato Albuquerque, que diz que o Estado deve acompanhar o crescimento das atividades da iniciativa privada por isso ser, para ele, “consciência de governo”, sendo o Estado o garantidor de toda a infra-estrutura necessária aos empreendimentos privados. Diz Albuquerque a Poppe (2000, p. 08):

Alphaville significa cerca de 70 a 80% da arrecadação de Barueri (...) A [rodovia] Castelo Branco já não tem grande participação, pois não acompanhou nem o progresso de Barueri nem o de São Paulo. Não teve o aumento de variantes nem outras benfeitorias. O DER também não construiu mais estradas e, no entanto, costuma culpar Alphaville pelo trânsito na Castelo. Mas Barueri contribuiu para os cofres do Estado com grandes cifras, e é obrigação dele dar retorno na mesma proporção. Isto chega a ser irônico. A SABESP idem. O Estado deveria acompanhar a iniciativa privada. É uma questão de consciência de governo. A obrigação de suprir energia, água e telefone é deles.

Impossível ser mais claro: o Estado político deve se restringir a acompanhar o crescimento da iniciativa privada e quaisquer infortúnios que ela venha a causar, é papel do Estado criar meios para saná-los. Na fala de Rubens Furlan, um detalhe, em especial, chama a atenção: Barueri só é o que é por causa de Alphaville. Esse fator é central na política municipal de Barueri, pois o Município governa, em última análise, para a cúpula empresarial. Barueri depende de Alphaville mais que Alphaville de Barueri. A dinamicidade de Barueri – que insufla o sentimento de orgulho e de municipalidade na população – é, na verdade, de Alphaville; os méritos do Município estão alinhados ao caráter administrativo, e não político, de sua política. Se o capital não tem nação, também não tem município. Assim como os símbolos nacionais não representam a nação, no caso de Barueri, os símbolos municipais não representam os munícipes, ao contrário, são impostos sobre a ingenuidade socialmente produzida de grande parte deles.

João Bernardo (1998) também toca, ainda tratando da questão do Estado Amplo e Estado Restrito, em um ponto que ainda é raro no Brasil, mas que vapores já começam a ser vistos. Trata-se do laço cada vez mais estreito entre polícias oficiais e segurança privada. Aos poucos, as empresas de segurança das grandes empresas tomam o lugar da polícia estatal, quando não, e isso é comum, agentes das policias oficiais são cooptados para compor o quadro da segurança particular. Esse elemento faz parte dos mecanismos de controle que as grandes empresas lançam mão quando encontram uma realidade de capitalismo avançado.

Acessando a página da prefeitura na *internet*, é possível verificar que o bairro de Alphaville – tanto nas vias particulares quanto públicas – conta com uma empresa de segurança privada que auxilia no policiamento do bairro, denominada Base Alpha de Segurança. Nas ruas são encontrados diversos pontos de pedido de socorro, aparelhos nos quais ao apertar um botão, entra-se diretamente em contato com a base de segurança. A referida empresa, que mantém rondas constantes com suas viaturas e homens com armas de fogo, possui certificação da Polícia Civil do Estado de São Paulo e aguarda pela certificação da Polícia Federal. No site, essa empresa aparece enumerada entre as instituições que atuam no serviço de segurança do Município, juntamente com os batalhões da Polícia Militar, os departamentos da Polícia Civil e a Guarda Civil Municipal de Barueri (GCMB). Isso indica o grau de avanço da política ideológica em Barueri, em suas funções de Município Restrito.

Analisando a história e a forma política dos municípios brasileiros, Candido Malta Campos Filho (1992) trabalha a prática da política clientelista, utilizando-se de uma tipologia de clientelismos: “clientelismo de cúpula”, “clientelismo de base” e “clientelismo dentro do Estado”. Para melhor dispor os dados empíricos em favor de análises que se aproximam, trabalhar-se-á, agora, o “clientelismo de cúpula” em Barueri, pois esse tipo específico é plenamente compatível com a função de Município Restrito exercido em relação a Alphaville. Isto é, dentro desse eixo conceitual, Alphaville é, politicamente, cliente de Barueri. Como os outros tipos de clientelismo dizem respeito à base e à própria burocracia municipal, serão analisados à parte, na próxima seção.

Vale um pequeno adendo: enquanto se analisou a relação de Barueri e Alphaville tendo por base teórica as considerações de João Bernardo (1998), fez-se considerando Alphaville um empreendimento formado por grandes empresas, e por isso foram colocados entre si como Município Amplo e Município Restrito. Já na ótica de Campos Filho (1992), deve-se ter claro que se pensa em Alphaville como bairro, e por consequência, como parcela da população.

O “clientelismo de cúpula” faz menção ao relacionamento entre o poder público e o “capital e altos assalariados e sua repercussão sobre os problemas da cidade”. Num Estado que se assume capitalista, é ele que, por meio da política econômica, assume a condição de força motriz do desenvolvimento econômico. Para tanto, é preciso inserir grandes recursos em infra-estrutura, relegando a segundo plano a urbanização das cidades e priorizando ações que favoreçam os setores privilegiados da sociedade.

Escolhem-se como setores prioritários para incentivar a produção, em uma primeira fase, a indústria de bens de produção; em uma segunda, a indústria de bens de consumo para um mercado interno restrito e de rendas altas e médias; em uma terceira fase, a exportação desses bens, que exige renda média ou alta para consumi-los (como os automóveis); e, por último, incentiva-se uma agricultura de exportação. Esses incentivos jamais se substituem uns aos outros, mas se sobrepõem. Constrói-se cada vez mais uma infra-estrutura de apoio a essas atividades, quase sempre de caráter regional: rodovias, aeroportos, hidrelétricas, portos, telecomunicações, etc. (CAMPOS FILHO, 1992, p. 39)

Daí, cria-se o que Campos Filho chama de “clube dos decisores”, elites que distribuem entre si essa ampla rede de benefícios para seu crescimento. Outro fator que nas cidades é fundamental para se compreender o “clientelismo de cúpula” é a especulação imobiliária. Esta especulação é um círculo vicioso. Enquanto a parcela de menor renda é jogada para as periferias das cidades, os bairros daqueles que têm maior afinidade com o clube dos decisores recebem maiores investimentos de infra-estrutura. Esses bairros tornam-se mais valorizados e seus imóveis mais caros. Esses, por sua vez, são os primeiros bairros que se verticalizam, precisando novamente de investimentos. Os poucos recursos destinados à urbanização vai aos poucos bairros já privilegiados.

O “clientelismo de cúpula” se alimenta, então, tanto da especulação imobiliária, quanto da criação de favores às classes dominantes, operando sob a forma de distribuição dos recursos financeiros. Assim, os personagens públicos cooptam para si as elites, que lhes serão favoráveis nos pleitos políticos.

Silva (2002), além de tocar na política de cooptação eleitoral, demonstra ainda que a organização espacial do território municipal é feita de maneira a separar as populações pobres, que são maioria, dos bairros mais abastados, principalmente Alphaville. Essa política de organização espacial é denominada, em seu estudo, pela expressão “segregação espacial”. A esse respeito, ele aponta o fato de haver no Município um programa de desfavelização. Esse programa, também citado por Poppe (2000), tem por intenção a construção de moradias populares para erradicar as favelas de Barueri, que em 1995, somavam trinta e três (cf. SILVA, 2002, p. 87). Ele ressalta que os bairros populares são construídos em áreas da cidade ou distantes do centro, ou com deficiências em relação à infra-estrutura e saneamento básico. Segundo ele, há conjuntos de casas populares que foram construídas às “margens de córregos poluídos, a céu aberto, por onde escorrem esgotos residenciais, industriais, além de lixo”;

outros margeando o poluído Rio Tietê; além disso, há conjuntos de prédios construídos sobre aterros e até mesmo nas proximidades de uma pedreira em atividade, o que provoca rachaduras nas paredes (cf. SILVA, 2002, pp. 91-92). Segundo o estudioso, a “manipulação do poder econômico municipal para planejar o uso e ocupação do espaço da cidade, transformando e criando novos espaços, modificando a paisagem local” (SILVA, 2002, p. 84) é um fator implícito, mas o mais importante da política de desfavelização.

Aqui é pertinente recorrer a Louis Wirth (cf. 1967, pp. 110-112), em suas colocações a respeito da formatação espacial das cidades. Para ele, “o local e a natureza do trabalho, a renda, as características raciais, étnicas, o status social, os costumes, hábitos, gostos, preferências e preconceitos” são, dentre outras coisas, as desencadeadoras da distribuição espacial, fazendo com que a cidade pareça “um mosaico de mundos sociais nos quais é abrupta a transição de um para o outro”. Em Barueri, no entanto, esse mosaico não é apenas uma consequência espontânea do “modo de vida” urbano, mas é igualmente fruto de políticas que têm por intenção a segregação espacial.

Já Alphaville recebe cada vez mais investimentos da Prefeitura. Sob o pretexto de integrar a cidade, permitindo aos munícipes maior facilidade em se deslocar a Alphaville e vice-versa, visto que até há pouco tempo o único acesso entre Alphaville e o restante da cidade era a Rodovia Castelo Branco, uma ponte ligando Alphaville – situada à direita da Rodovia, no sentido do interior – e o centro da cidade – do outro lado da Rodovia –, a Prefeitura construiu uma ponte ligando os dois lados da Rodovia, passando por sobre o Rio Tietê. Segundo Poppe (2000, p. 07), com essa obra “o bairro de Alphaville estará ligado definitivamente com o outro lado da cidade onde fica o Fórum, a delegacia e o teatro municipal”. Assim, o bairro que já possui mais infra-estrutura e cujos imóveis são mais valorizados recebe novos investimentos, vendo crescer ainda mais os seus valores, promovendo o aumento da discrepância entre o desenvolvimento dos bairros das classes menos e mais abastadas. Vale a pena repetir: Enquanto a parcela de menor renda é jogada para as periferias das cidades, os bairros daqueles que têm maior afinidade com o clube dos decisores recebem maiores investimentos de infra-estrutura.

Dadas essas considerações, é sensato concluir que a política do Município de Barueri e Alphaville cumprem papéis entre si que correspondem à concessão de privilégios. Considerando Alphaville um empreendimento do grande capital, ele ocupa lugar de Município Amplo frente ao Governo local. Considerando Alphaville como um bairro, é o ente

mais influente entre os que participam do clube dos decisores, resultado do clientelismo de cúpula.

4.3 Na política municipal de Barueri se pratica “clientelismo de base” e “clientelismo dentro do Estado”

Irá se tratar agora dos outros tipos de clientelismo propostos por Cândido Malta Campos Filho (1992). Primeiramente, tratar-se-á do “clientelismo dentro do Estado”, cujas fontes são quantitativamente inferiores, mas que permite uma análise bastante rica, embora sucinta. Posteriormente, tratar-se-á do “clientelismo de base”, cujos elementos são mais numerosos e permitem que se detenha sobre eles de modo mais pormenorizado.

O “clientelismo dentro do Estado” ocorre, conforme Campos Filho (1992), quando da compartimentação dos setores de atividade pública, tais como secretarias, ministérios, subsecretarias, etc. Quanto maiores os benefícios que uma determinada repartição pública enseja para as cúpulas, maior será o repasse de verba, acontecendo o mesmo quando um determinado setor possui maior visibilidade social ou obtém maior percentual na distribuição de recursos por garantia legal. Isso faz com que, dentro da estrutura do Estado, haja discrepâncias na distribuição de verbas para determinados setores e que quem assuma a direção dos mais privilegiados sejam sujeitos igualmente privilegiados dentre aqueles que se ocupam das funções públicas.

É pertinente retomar, como evidência do “clientelismo dentro do Estado”, um ponto já explicitado no histórico do ensino de Filosofia na rede municipal de Barueri. Em 2001, Gil Arantes assume seu segundo mandato e troca de secretários de educação, dividindo a Secretaria de Educação em S.E.I. (Secretaria de Ensino Infantil), instituindo Rita Maria Stefanuto Nemer Ribeiro como sua responsável, e S.E.F. (Secretaria de Ensino Fundamental), que teve instituída como secretária Cilene Bittencourt. Em um informativo 13 de novembro de 2001, os três (Cilene, Rita e Celso) constam como secretários de educação, sem a distinção de secretaria. Em outro de 18 de abril de 2002, consta a nova estrutura sem Celso Furlan em nenhuma de suas instâncias, e em um terceiro informativo datado de 29 de janeiro de 2002, Celso Furlan consta como responsável pela Secretaria de Comunicações. Assim, a sucessão quase hereditária dos prefeitos municipais faz com que o aparelho administrativo da prefeitura seja repartido sempre entre os grupos políticos já consolidados, de modo que a distribuição dos setores fique a critério das afinidades de cada Prefeito, que remaneja os secretários do

Município conforme o gosto pessoal, desde que mantenha, com maior ou menor força, os clientes-correligionários de seus aliados.

O “clientelismo de base” compreende os mecanismos de captação das bases, isto é, dos eleitores das classes menos favorecidas. Dá-se da seguinte maneira: o cidadão ou um grupo de cidadãos associa-se a um político influente no “clube dos decisores”, tornando-se cliente dele, que trará algum benefício à comunidade. Claro que esses benefícios são transferidos pouco a pouco e em grandes espaços de tempo, em várias administrações sucessivas – numa a água, noutra o esgoto, em outra o asfalto, etc. A vinculação contínua a esse agente político garantirá, com o passar do tempo, melhorias e, neste tempo, alimentará essa relação entre o político e as bases. Além do mais, o “clientelismo de base” se utiliza, em muitas das vezes, de políticas assistencialistas, de donativos, ou mesmo de melhorias em serviços públicos que resolvem os problemas de maneira “isolada e pontual”, como, por exemplo, a construção de prédios para escolas e hospitais sem que haja todo o aparato necessário para que esses serviços funcionem a contento.

Para Silva (2002), Barueri faz uso de uma forte política assistencialista, que teria se iniciado com Arnaldo Bittencourt, em fins dos anos de 1970, para “alavancar a candidatura de seu sucessor” (p. 75). Essa política é, por sua vez, a base da cooptação eleitoral em que o acesso a esses serviços são efetivados por cadastro via título de eleitor. Poppe (2000) menciona um programa da Prefeitura, segundo ela inédito, em que o Prefeito faz “visitas aos bairros com seu *staff*, onde por um dia dispensa atenção aos munícipes, o que vem aumentando a sua popularidade” (p. 06). Tal programa recebe o nome de “O Prefeito no seu Bairro”. Nele são apresentados à população os diversos setores de serviços promovidos pela Prefeitura, tais como: Administração e Governo; Cultura, Lazer e Criança; Engenharia e Urbanismo; Indústria e Comércio; Promoção Social; Projetos e Construções; Segurança; Serviços Municipais e Transito; Serviços Urbanos; entre outros. Cada um destes setores possuem encartes (ANEXO VII) com dizeres que envolvem características comuns e outros de maior especificidade, mas em todos os casos, enquadram-se na categoria de “clientelismo de base”.

Na prática, em cada visita do programa “O Prefeito no seu Bairro”, o Prefeito se faz acompanhado de um determinado setor, que naquele dia realiza seus serviços diretamente no bairro. A característica comum de cada um dos encartes é o fato de serem escritos de maneira publicitária, em textos curtos, com forte teor simbólico e convidativo para que se reifique o

sentimento de municipalidade, convidando o munícipe a experimentar dos serviços e enaltecendo o setor, o Município e a figura do Prefeito. Especificamente, cada encarte oferece os serviços que serão realizados na visita. Veja a tabela que a seguir:

Setores/Encarte	Trecho do texto com características gerais	Trecho do texto com características específicas
Assessoria de Administração e Governo	Responsável pela parte administrativa da prefeitura, a Assessoria de Governo tem no departamento de compras e licitações, por onde passam todas as aquisições da administração municipal, um dos seus mais importantes setores. Outro setor bastante procurado pela população é o da Carteira Profissional. Em média, este setor expede mais de 10 mil carteiras de trabalho ao ano, e gratuitamente. Além disso, a esta assessoria compete a fiscalização do transporte coletivo.	Dentro do projeto <i>O Prefeito no Seu Bairro</i> , a Assessoria de Governo estará fornecendo Carteiras de Trabalho e, juntamente com a Delegacia de Polícia, Carteiras de Identidade. A fotografia está sendo tirada no local, gratuitamente, e criança só poderá tirar Carteira de Identidade se acompanhada do pai ou da mãe.
Assessoria de Cultura, Lazer e Criança	A Assessoria de Cultura, Lazer e Criança, foi criada na gestão Gil Arantes. Dinamizando o setor, a cidade passou a ter uma infinidade de opções culturais e recreativas, recebendo diversos shows musicais, festival de teatro de bonecos, grupos de dança internacionais e diversos espetáculos de teatro. Um exemplo de atividade, e que seu bairro recebe hoje, é o projeto Brincando na Rua, com bambolé, perna-de-pau, boliche, dama, xadrez, dominó, truco, oficina de pintura e biblioteca ambulante, além das competições de dança, shows musicais e de palhaços.	É sua oportunidade para informar-se sobre os cursos da Oficina de Artes - dança, teatro, música (instrumental e coral), e artes plásticas, além dos cursos de corte e costura, tricô e crochê e artesanato.
Engenharia e Urbanismo (Assessoria de Planejamento e Controle Urbanístico)	Toda a fiscalização de obras particulares, legislação de zoneamento e códigos de obras, é competência exclusiva da Assessoria de Urbanismo. É responsável pela melhoria do visual de nossa cidade, criando um ambiente agradável.	E hoje, nesta visita do prefeito ao seu bairro, a Assessoria de Urbanismo terá um balcão de informações, para esclarecer qualquer dúvida no setor. Tudo o que for necessário para sua construção, poderá ser esclarecido hoje, com informações como: recuos, normas de construções, leis, etc.
FIEB (Fundação Instituto de Educação de Barueri)	A Fundação Instituto de Educação de Barueri é um projeto arrogado da administração municipal. Hoje com aproximadamente 1.800 alunos, nos cursos de primeiros e segundos graus, a FIEB é uma entidade onde o município e a comunidade dividem encargos. Desta forma, sobram recursos para investimentos em outros setores educacionais.	Com a acessória participativa do projeto <i>O Prefeito no Seu Bairro</i> , a FIEB montou um programa de qualidade de vida, com atividades de ginástica, biodança, reeducação de postura, aeróbica recreativa, etc. A intenção, com este projeto, é buscar o equilíbrio entre a mente e o corpo, além de aumentar a produtividade e a criatividade dos participantes, melhorando assim, a qualidade de vida.
Assessoria de Indústria e Comércio	A Assessoria de Indústria e Comércio foi criada na gestão Gil Arantes. A intenção do prefeito, com esta medida, é dinamizar a instalação de empresas, nos novos parques industriais no município. Com isso, diminui-se o desemprego na cidade. Mas a atuação desta assessoria na cidade não pára por aí...	... e hoje, no seu bairro, você poderá comprovar os convênios firmados com entidades como o Senai, Senac, Sebrae e ACIB. O Senac e o Senai estarão fornecendo informações sobre os cursos ministrados por estas entidades. Já o Sebrae estará orientando sobre a abertura de negócios, nos setores de comércio, indústria e prestação de serviços. ACIB estará fornecendo serviço de consulta ao SPC, telecurso 2000 e outros cursos.

		Além disso, você poderá obter informações sobre o cadastro de desempregados.
Assessoria de Promoção Social	<p>A Assessoria de Promoção Social é responsável pelo atendimento às camadas menos favorecidas da população. O trabalho principal é a distribuição gratuita de diversos itens, como cestas básicas, óculos, fotografias, colchões, aparelhos para deficientes, material escolar, cobertores, enxovais, certidões, brinquedos e leite. Além disso, a Promoção Social é responsável pelo Asilo Municipal e a Casa da Criança e do Adolescente de Barueri.</p> <p>E o projeto Grupo Vida - Terceira Idade, hoje reúne mais de 600 idosos. Já realizaram diversas festas e passeios, com atividades escolhidas pelo próprio grupo.</p>	Hoje, no projeto O Prefeito no Seu Bairro, a Promoção Social estará empenhada em cortes de cabelo gratuitos, e divulgando o trabalho realizado com o Grupo Vida.
Assessoria de Projetos e Construções	A administração do prefeito Gil Arantes se faz notar pelo número de obras em apenas um semestre à frente do executivo. Nestes seis meses, o prefeito Gil Arantes transformou a cidade num verdadeiro canteiro de obras.	E esta assessoria está hoje, no seu bairro, para esclarecer qualquer dúvida no setor. Hoje você pode se informar sobre obras em execução no seu bairro, ou projetos para o futuro. Além disso, é sua oportunidade para registrar reclamações sobre problemas que estão ocorrendo em vias e logradouros públicos.
SEMEI (Serviço Municipal de Educação Infantil)	O SEMEI – Serviço Municipal de Educação Infantil, é responsável por toda a rede de escolas maternas e EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil, além da Escola Municipal de Educação Especial, somando mais de onze mil crianças.	Dentro do projeto <i>O Prefeito no Seu Bairro</i> , o SEMEI programou uma ação conjunta, onde a comunidade terá participação em um projeto de melhoria de vida. Para tanto, haverá projeção de vídeos sobre reaproveitamento e reciclagem. Um grupo de monitores estará ministrando cursos de confecção de brinquedos, jardineiras e bolsas, entre outros objetos. No local, o SEMEI preparou ainda uma exposição de trabalhos realizados pelos alunos da rede municipal de ensino.
Segurança (Guarda Civil Municipal)	<p>Logo no primeiro mês de mandato, o prefeito Gíl Arantes dobrou o efetivo da Guarda Civil Municipal, hoje somando 360 homens. E no último mês, este efetivo foi equipado, pelo prefeito Gil Arantes, com 32 novas viaturas, sendo 20 Corsas, 6 Blazers e 6 motos. Com estas novas aquisições, a frota atual soma 50 veículos, todos dotados de sistema de rádio.</p> <p>A intenção do prefeito, com esta medida, é ampliar a segurança na cidade, pois o patrulhamento constante da GCM tem diminuído muito a atuação dos marginais, melhorando a qualidade de vida dos munícipes, no setor de segurança.</p>	E demonstrando que este é um governo popular, a GCM estará hoje, com um posto operacional no seu bairro, num contato direto com os munícipes. Para fins de planejamento, estarão sendo anotadas solicitações e sugestões, no policiamento à pé e motorizado.
Assessoria de Serviços Municipais e Trânsito	Uma cidade bem cuidada evidencia uma boa administração pública. Em Barueri, a Assessoria de Serviços Municipais e Trânsito, é	Hoje, no seu bairro, a Assessoria de Serviços Municipais e Trânsito estará começando a Operação Katakakarekos. Uma equipe de 85 homens, com 34

	responsável pelo cuidado com a cidade, atuando na capinagem e limpeza, manutenção de praças e jardins, limpeza de bocas-de-lobo, galerias e córregos, tapa-buracos, lombadas, sinalização, remoção de entulhos e terras, e até lavagem de ruas, além de colocação de faixas de divulgação e montagem de palanques.	caminhões, estará percorrendo as ruas de seu bairro, colocando em ação a operação. Além disso, uma outra equipe estará no local, registrando pedidos de serviços vinculados a esta assessoria
SIEF (Serviço Integrado de Ensino Fundamental e Técnico)	A educação em Barueri é prioridade, como investimento no homem do futuro. E o SIEF – Serviço Integrado de Ensino Fundamental e Técnico, administra as escolas de ensino fundamental, além do ITB – Instituto Tecnológico de Barueri, ministrando cursos gratuitos de edificações, secretariado, processamento de dados e eletrônica. E, numa determinação do prefeito Gil Arantes, o SIEF iniciou este mês o curso de suplência.	E hoje, com o projeto <i>O Prefeito no Seu Bairro</i> , uma equipe do ITB estará aplicando testes vocacionais com resultados discutidos. Além disso, grupos de alunos estarão divulgando os conteúdos dos quatro cursos ministrados pelos ITB. Um outro grupo, no setor de matemática, estará fornecendo explicações sobre os valores de prestações, empréstimos e financiamentos.
Assessoria de Serviços Urbanos	A Assessoria de Serviços Urbanos foi criada na gestão Gil Arantes, e é responsável pela manutenção geral nas escolas municipais e estaduais, além dos demais próprios públicos da cidade. O departamento de concessões é responsável por todo o atendimento no cemitério e velório, enquanto o departamento de permissões fiscaliza sacolões, feiras livres, táxis e bancas de jornais.	Nesta visita do prefeito ao seu bairro, uma equipe de 26 funcionários da Assessoria de Serviços Urbanos, estará dando suporte para os outros setores, viabilizando o êxito do evento.
SAMEB (Serviço de Assistência Médica de Barueri)	O Sameb - Serviço de Assistência Médica de Barueri, conta atualmente com uma rede de 13 ambulatórios médicos, além de dois Pronto-Socorros, farmácia com distribuição gratuita de medicamentos, laboratórios de análises clínicas, ambulatório de especialidades, ambulatório de saúde mental e ambulatório de odontologia.	E hoje, o Sameb está trazendo ao seu bairro, parte das especialidades que oferece ao munícipe. Você e sua família têm hoje a oportunidade de conversar e conhecer melhor os médicos e dentistas locais. Profissionais de saúde estarão realizando testes para diagnóstico do tipo sanguíneo, medindo a pressão arterial e determinando a taxa de açúcar no sangue. E se você ainda não se cadastrou na farmácia do Sameb, é sua oportunidade. Com Isso, poderá retirar gratuitamente o medicamento no seu posto de saúde.

É possível notar que os textos acima seguem sempre a mesma ordem: primeiramente apresentam a força simbólica, a responsabilidade, dando um ar de complexidade das respectivas atividades ressaltando a benevolência da Prefeitura; só depois, outorgados pelas características anteriormente enunciadas, descrevem o caráter prático e imediato dos serviços. Dessa maneira, é perceptível que os encartes estão de acordo com um padrão de escrita bem delineado, o que de certo é fruto de instrumentos técnicos da publicidade de massas.

Há serviços, no entanto, que são mais visíveis e ressaltam a benevolência da Prefeitura. A visibilidade de cada um desses serviços se dá por conta ou de grandes demandas ou por algum tipo de sentimento coletivo. Em Barueri, como em todos os municípios do país, são grandes as demandas no que se refere à Moradia, Educação e Saúde. Outro setor nacionalmente reconhecido como deficitário é o da segurança pública.

No caso da Saúde, o único elemento que se tem para lançar uma análise dela como fonte de “clientelismo de base” é o seu uso propagandístico, sem outros elementos que dêem sustentação empírica para esta tese.

Quanto à segurança, retomem-se os dizeres do encarte: “A intenção do prefeito, com esta medida [ampliação do efetivo da GCMB], é ampliar a segurança na cidade, pois o patrulhamento constante da GCM tem diminuído muito a atuação dos marginais”. Fica claro que tais medidas, embora haja dados estatísticos que dêem um ar de cientificidade à diminuição dos registros de crimes, atuam mais no campo da sensibilidade coletiva do que em ações efetivas. Aliás, atente-se à linguagem: “... diminuído muito as ações dos marginais”. Ela traz à cena a oposição entre “marginais” e “população”, como se a necessidade de proteção se desse por oposição natural entre esses dois blocos sociais. Foucault (1990, p. 50 e ss.) explicitara que já havia, no século XVIII, mecanismos com os quais, por meio da oposição da “plebe proletarizada” e da “plebe não proletarizada”, produzia a subjetividade da primeira pela afirmação contínua do caráter reprovável da segunda, deslocando a visibilidade da raiz do conflito àqueles que igualmente são suas vítimas.

Com base nesse discurso, que se apóia numa moral distorcida e legitimadora da desigualdade, Barueri apresenta, na sua página institucional da *internet*, um quadro de ocorrências da GCMB entre os anos de 1995 e 2004, somando 90.459 ocorrências. Na Lei Orgânica do Município de Barueri, não há nada que regulamente a ação da Guarda Municipal. Entretanto, dentre as atividades da guarda, estão inclusive investigações criminais. O maior

exemplo disso foi noticiado pela grande mídia. Em 02/09/2004 a GCMB, após investigações da própria instituição, prendeu uma quadrilha que “vendia lugares” no posto do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) da cidade. Esta prática de “venda de lugares” já é comum em postos do INSS há muito tempo, visto que para conseguir senhas para atendimento de perícias e de aposentadorias, pessoas dormem na fila. Tal situação de constrangimento viabiliza que se formem quadrilhas que vendem os primeiros lugares na fila. Estranhamente, a ação da GCMB só se realizou exatamente dois meses antes das eleições municipais, e sua repercussão foi grande no Município e na região.

Além da segregação espacial já trabalhada quando do “clientelismo de cúpula”, há alguns aspectos da política de desfavelização que indicam sua finalidade de clientelismo de base. Silva (cf. 2002, pp. 102-105) é novamente instrutivo. Utilizando-se de fotografias panorâmicas, seu estudo revela que não há, por parte da prefeitura, a devida fiscalização que garanta a legislação que regula o programa. Silva identifica diversas irregularidades quanto à Lei nº 865/93, que “institui o PROHAB – Programa de Habitações e Interesse Social de Barueri”:

- Em relação à forma das construções, o inciso VI do artigo 3º reza “*estimular e coordenar programa de construção de moradias em regime de mutirão, cooperativas e outros*”; de acordo com Silva, não houve na construção das habitações nenhum tipo de participação popular;
- O artigo 14º dispõe sobre os requisitos para a concorrência pública e os instrumentos de alienação. “§1º – *em qualquer caso, serão requisitos indispensáveis a serem utilizados na concessão pública: I – utilização das unidades para fins exclusivamente residenciais*”. Conforme Silva, existem várias moradias em que se instalaram comércios de diversas naturezas, na maioria bares;
- “*III – proibição de locação das unidades; IV – proibição de venda da unidade pelo prazo de 10 (dez) anos, contados da data da aquisição do mesmo em caso de quitação antecipada do preço*”. Nas fotos, Silva aponta que há placas de venda e aluguel em muitos imóveis¹⁹;

¹⁹ Note-se que a lei é de 1993 e o estudo de Silva é concluído em 2002, apenas nove anos após a promulgação da lei e, portanto, não havia na época da referida pesquisa nenhum imóvel em situação legal para a venda.

- O artigo 15º diz que “*concluídas as vendas das unidades integrantes do núcleo, a Prefeitura efetuará, anualmente ou sempre que necessário, vistoria dos conjuntos habitacionais, a fim de verificar a observância dos requisitos referidos nos incisos I a IV do artigo anterior*”. Silva menciona, baseado em sondagens que ele efetuou, que a fiscalização, até 2002, nunca ocorrera.

Além disso, Adeilson Silva (cf. 2002, pp. 91-94), referenciado teoricamente pelo estudo de Alba Zaluar no qual ela analisa aspectos sociológicos e antropológicos da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, demonstra que não há, por parte da Prefeitura, preocupação em modificar os hábitos havidos nas favelas em meio às unidades habitacionais do PROHAB. Segundo ele, não há uma política de educação que conscientize a população local para questões referentes à higiene e saúde, por exemplo. A “cultura da pobreza” ou “cultura da favela” é reproduzida nos núcleos habitacionais, devido ao ciclo de retorno à favela não ser possível em Barueri e pela falta de conscientização, trazendo, além da constante modificação das estruturas das casas, também o “aparecimento de grande quantidade de lixo e de foco de doenças nessas áreas” (p. 94).

Deste modo, além da especulação imobiliária, típica do “clientelismo de cúpula”, o PROHAB também é instrumento do “clientelismo de base”, pois a ação governamental se restringe à construção e distribuição, de forma “isolada e pontual”, criando artifícios periféricos que dêem a falsa presunção de promoção da igualdade e justiça social.

Na educação, pode-se encontrar a maior e privilegiada zona de prática do “clientelismo de base”. Primeiramente, porque se destina a uma faixa significativa da população. Em segundo lugar, está presente cotidiana e ininterruptamente na vida das famílias. Daí resulta ser um reduto de práticas clientelistas das mais diversas.

As crianças que estudam nas escolas municipais recebem gratuitamente uniformes – sempre com referências ao Município, em “letras garrafais” – e material escolar. As escolas possuem boa infra-estrutura. Entretanto, deve-se observar que o histórico do processo de municipalização das escolas, até os nossos dias, esconde em seus bastidores problemas que envolvem clientelismo. Veja-se, por exemplo, as disputas internas aos grupos políticos consolidados para dirigirem a área educacional do Município, incorrendo em claro “clientelismo dentro do Estado”. Veja-se também que, quando da implantação das disciplinas de Filosofia, Artes, Educação Física, Música e Inglês, foi feito sem prévio planejamento, com

carga horária reduzidíssima e copiando o modelo de uma escola particular. No caso de Filosofia, já ficou demonstrado que os interesses pela disciplina não eram pedagógicos. Desde o início, as escolas municipais carregam forte conteúdo de propaganda política. No anexo VIII, poder-se-á observar, pelas capas das apostilas fornecidas pela prefeitura, belas imagens da cidade, ou seja, propaganda visual direta de seus líderes, mesmo em contraste com a vida dos munícipes.

Para esse propósito vale inclusive lançar mão de argumentos falaciosos. Num dos encartes do projeto *O Prefeito no Seu Bairro*, encontra-se o seguinte dizer: “a FIEB é uma entidade onde o município e a comunidade dividem encargos. Desta forma, sobram recursos para investimentos em outros setores educacionais”. Isso é um argumento enganoso, pois foge à verdadeira história do sistema educacional do Município. Anteriormente a 1997, ano no qual o processo de municipalização do ensino se inicia, os cursos técnicos do ITB eram completamente gratuitos financiados com recursos da prefeitura. No entanto, o inciso V do artigo 11º da LDB, só permite que os investimentos em outro nível de ensino, por parte dos municípios, que não sejam os infantil e fundamental, provenham de recursos excedentes. Portanto, o ensino técnico não poderia conter recursos da Prefeitura antes da conclusão da municipalização, o que levou os cursos a se tornarem pagos e geridos pela FIEB. É falso então o argumento de que a divisão dos encargos com a comunidade seja para investimentos em outros setores educacionais.

Mas não é de súbito que esse argumento aparece. Desde o surgimento de Alphaville, a política educacional do Município tem por objetivo formar os quadros técnicos que esse empreendimento necessita. Recentemente, em 2005, a educação novamente sofreu cortes de verbas para que fossem destinadas ao ensino técnico. Entre as medidas voltadas para esse fim está a apropriação do CAP como Sede Administrativa da Secretaria de Educação. Vela o que diz uma fonte oral:

“Foi feita uma reunião com o prefeito e ele convocou todos os funcionários do município em dias e horários diferentes para falar da política que ele estava pretendendo já colocar em ação. Uma delas é economizar. Tirar, por exemplo, alguns departamentos que estavam espalhados em prédios pela cidade e racionalizar melhor para não ficar pagando aluguel de forma desnecessária. No caso da educação ele quer investir no ensino técnico também, inclusive introduzindo os cursos de Logística, pois a cidade tem várias empresas do ramo, em Alphaville” (E2: 10).

Fica demonstrado, pelo exposto, que na política municipal de Barueri se pratica tanto o “clientelismo de base” quanto o “clientelismo dentro do Estado”. Quanto aos primeiros, vêm-se ações de modo isolado e pontual em diversos setores, que posteriormente são introjetados como benesses advindas da boa índole do Prefeito, não como dever de Estado, servindo de propaganda no intuito de aumentar a popularidade, fortalecendo os laços entre população-cliente e personalidade política. As ações da GCMB e o PROHAB, bem como na educação, são evidências inquestionáveis dessa política de clientela. O “clientelismo dentro do Estado” tem por fundamento a sucessão quase hereditária do poder político municipal, que mantém e fortalece os grupos políticos já consolidados.

* * *

Até aqui se observou, sob diversos aspectos, tais como a intersecção entre clientelismo, populismo, e coronelismo, a relação entre Barueri e Alphaville e as formas clientelistas de administrar a cidade, alguns traços da política no Município. Não é pertinente, ainda, concluir o capítulo. Vale dar um pouco mais de amplitude à discussão, no intuito de que se possa compreender um pouco mais a política ideológica. Por isso, ao final do próximo capítulo, serão feitas as considerações desta segunda parte da pesquisa, respondendo à questão colocada: *será que o bom funcionamento das instituições e dos serviços municipais é evidência de que a gestão pública está voltada à população?*

CAPÍTULO V

Barueri entre a política clientelista e a política ideológica

O capítulo anterior trabalhou o sentido clientelista da política barueriense. Agora, para que se possa ir às considerações finais desta pesquisa, pretende-se abordá-la pelo prisma ideológico. Primeiramente, tratar-se-ão os desvirtuamentos do sentido político da democracia representativa do Município. Depois, buscar-se-á elementos para que se possa inserir Barueri numa atmosfera contemporânea, no que toca a função política, uma vez que o modo de fazer política é tradicional.

Não se quer, evidentemente, requerer ao objeto exclusividade frente aos conceitos trabalhados na seqüência. Pelo contrário, o método utilizado nesse capítulo é dedutivo, visando enquadrar o objeto num referencial mais geral.

Ao final do capítulo, apresentar-se-á uma síntese da segunda parte deste trabalho.

5.1 Uma incursão na concepção de democracia

Algumas evidências empíricas

Para dar conta das distorções que se apresentam na concepção de democracia no Município de Barueri, é sobremaneira importante mencionar os resultados das eleições bem como a atuação de personalidades políticas da cidade, para traçar o perfil político a ser analisado.

Quanto à sucessão do Executivo Municipal, é visível que a vitória nos pleitos acontece, pelo menos há três décadas, em decorrência das bem estruturadas alianças políticas, que mantém no poder grupos políticos consolidados. Note-se o seguinte fato: Arnaldo Bittencourt, que fora prefeito de Barueri, em seu segundo mandato, entre 1977 e 1983, cujo primeiro mandato ocorreu entre os anos de 1969 e 1973, lançou Rubens Furlan, que governara entre 1983 e 1988; esse, por sua vez, lançara Carlos Alberto Bel, que ficara na prefeitura entre 1989 e 1992 e foi substituído por Rubens Furlan, que retornara à prefeitura entre 1993 e 1996, sendo substituído por Gil Arantes, que dirigira a cidade entre 1997 e 2004; em 2005, Rubens Furlan volta a ser eleito prefeito. Os resultados das eleições também são elementos pertinentes: conforme o Tribunal Regional Eleitoral do Estado de São Paulo, em 2000, Gil

Arantes vence com 76,97% do total de votos, percentual que salta se considerados os votos válidos, para 90,24%. Rubens Furlan, em 2004, recebe 72,09% do total de votos, subindo para 78,67% se considerados apenas os votos válidos.

Deve-se reconhecer que são números bastante expressivos, em se tratando de eleições livres e diretas. É ressaltada a excelência desses políticos por saberem “administrar muito bem todos os recursos gerados pelos parques industriais e outros comércios da cidade, ampliando cada vez mais seus atrativos” (POPPE, 2000, p. 05).

Já que se está a tratar da questão eleitoral, atentar-se-á a estes dados: Barueri tem treze vereadores, sendo apenas três no primeiro mandato. Além disso, nenhum dos vereadores faz oposição ao governo e quase todos mudam constantemente de partido, tendo disputado a última eleição pelo partido do atual prefeito, que também transita entre diversos partidos. Conforme a página oficial da Câmara Municipal de Barueri na *internet*, na atual legislatura consta os seguintes vereadores: Antônio Furlan Filho, Antônio Donizeti Inácio, Antônio Gomes dos Santos, Eduardo Augusto Corona Gatti, Francisco dos Reis Vilela, Jorge Fujihara, José de Melo, José Francisco de Lima, Josué Pereira Silva, Leonardo Martins, Luciano de Souza Menezes, Marco Antônio de Oliveira e Sérgio Baganha. É pertinente se atentar que a maior parte dos projetos de lei são para dar denominação à ruas, praças e outros locais públicos. Pode-se observar também que os projetos de decretos legislativos são, na maioria das vezes, concessões de títulos de “Cidadão Benemérito” a algumas figuras políticas já bastante conhecidas, como, por exemplo, ao ex-prefeito Gil Arantes.

Há de se mencionar, também, que a Câmara Municipal de Barueri foi a primeira a receber a certificação ISO 9001:2000 de excelência. O certificado é comumente dado a empresas que têm a qualidade dos serviços reconhecida em auditoria da ISO.

Um olhar sobre a democracia

É preciso, para que se responda com maior clareza à questão colocada, uma incursão no que tange à ordem política, bem como esclarecer pontos de relevância deste ordenamento. Sendo assim, é preciso empreender esforços para traçar seu perfil teórico e, sobretudo, o que lhe é factível. Para tanto, buscar-se-á entender aqui, ainda que panoramicamente, o sentido (ideal e real) da democracia – visto que esse é o modelo político adotado em nosso país – levando-se em conta seus aspectos gerais.

A democracia é uma forma de governo que nasce na Grécia do período clássico, cuja maior expressão fora a cidade-Estado de Atenas. O termo democracia significa “governo do povo” ou “governo da maioria”. Na Grécia ela era exercida de forma direta, em que os cidadãos livres, na *ágora* (praça pública) decidiam livremente sobre os rumos da cidade. Vale ressaltar que o espaço público era espaço de homens livres, iguais, cidadãos liberados das necessidades vitais, liberação tida como condição necessária ao exercício da cidadania.

Não é intento aqui fazer longas comparações entre democracia antiga e moderna, visto que em pouco uma se assemelha à outra. O que importa é definir alguns traços da democracia moderna que influirão sobre a configuração política dos municípios.

A democracia moderna é representativa, o que altera marcadamente as suas propriedades. Além disso, há o fator da nova materialidade do poder econômico, o capital, que se fixa na modernidade, sobressaindo ao poder político. Hoje, o capitalismo, atualizado por suas mutações, alcança, por intermédio do mercado, proporções de acúmulo e de perpetuação bastante arraigadas ao seio da sociedade e desenvolve estratégias de manutenção que vão da organização social ao nível da consciência. Tudo isso influi sobre a democracia, que vê seu sentido esvaziado, distorcido, servindo como discurso ideológico legitimador da desigualdade, quando não como justificativa de intervenções militares, com uso de violência, por excelência não-democráticos.

A democracia moderna, na sua forma representativa, funda-se, dentre outras coisas, nas idéias do liberalismo, que tem por alicerce a liberdade individual como princípio dos direitos do homem. Ocorre que, assim como muitos outros termos inseridos no linguajar dos cientistas políticos, liberdade, assim como democracia, podem significar num momento uma coisa, noutro seu contrário. É de bom tom, então, recorrer a estudiosos para se chegar mais próximo dos reais significados desses conceitos.

Norberto Bobbio (1986;1997), grande estudioso da democracia, para explicar o que significa democracia para os modernos, começa explicitando a noção de liberdade para estes em contraposição à “liberdade dos antigos”. Especificamente no verbete “democracia” de seu *Dicionário de Política*, ele caracteriza a “liberdade dos modernos” como “liberdade individual em sua relação com o Estado” (BOBBIO, 1986, p. 323), manifestadas concretamente nas “liberdades civis e a liberdade política”, sendo que a liberdade política dos modernos não precisa ser estendida, necessariamente, aos cidadãos em sua totalidade. Tal

“liberdade dos modernos” se contrapõe à “liberdade dos antigos (...) entendida como participação direta na formação das leis através do corpo político cuja máxima expressão está na assembléia dos cidadãos” (BOBBIO, 1986, p. 323). É essa noção de “liberdade dos modernos” que fundamenta o Estado liberal, que surge do pacto social de indivíduos inicialmente livres que transferem convencionalmente ao Estado, seja na monarquia absolutista, seja mais tarde na democracia representativa, o poder de legislar para garantir tais direitos.

Como é sabido, o pressuposto do direito tomado como uma categoria individual é próprio do jusnaturalismo, que encontra expoentes significativos, cada um a sua forma, em John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau. Como o termo sugere, jusnaturalismo significa direito natural, isto é, leis que se colocam sobre os atos humanos pela essência humana, e não pela sua vontade. O jusnaturalismo é, então, um fundamento filosófico do liberalismo, pois “ele serve para fundar os limites do poder à base de uma concepção geral e hipotética da natureza do homem que prescinde de toda verificação empírica e de toda prova histórica” (BOBBIO, 1997, p. 12).

Bobbio identifica a consolidação da democracia representativa como única possibilidade democrática do Estado liberal em autores liberais como Benjamin Constant, Alexis de Tocqueville e John Stuart Mill. Segundo Bobbio (1986), à vista desses autores, a participação direta dos cidadãos nas decisões políticas seria “danosa” e “impraticável”, vista a crescente complexidade das relações humanas. No Estado liberal, garantidor dos direitos individuais, a democracia, enquanto prática da participação no poder político, redimensiona o caráter desta participação, restringindo-a ao âmbito de uma das liberdades individuais, como o voto que elege um representante ou o direito de participação num pleito.

O Estado liberal democrático é, então, um estado de garantias, sobretudo de garantias de direitos. Como garantidor, ele deve se submeter a mecanismos que o limitem, para que o sistema representativo não caia em uma tirania da minoria eleita. Deste modo, o Estado encontra limites em se tratando, segundo Bobbio (1997), de seus poderes e de suas funções. O Estado liberal enfrenta, em momentos históricos distintos, a luta tanto contra o Estado absoluto – que não encontra limites em seu poder – quanto ao Estado máximo – que não vê limites em suas funções. Contra o Estado absoluto, emerge a noção de Estado de direito, enquanto em contraposição ao Estado máximo, a noção de Estado mínimo.

Mas o liberalismo não garante apenas o direito individual no sentido político, mas, ao contrário, está intimamente ligado à liberdade de iniciativa econômica, também em âmbito individual. Sobretudo no século XIX, com o crescimento da propriedade privada dos meios de produção e a ameaça do socialismo – imbuído de um discurso coletivizado –, o liberalismo adere mais fortemente à noção de Estado mínimo e “foi cada vez mais se concentrando na defesa da economia de mercado e da liberdade de iniciativa econômica (bem como da correspondente tutela da propriedade privada)” (BOBBIO, 1997, pp. 85-86). A democracia, conseqüentemente, torna-se uma forma de governo reguladora dos conflitos advindos da desigualdade promovida pela economia de mercado, bem como um formato político voltado à legitimação dos agentes do poder político por uma sociedade de massas.

Hoje, no mundo globalizado, onde a economia de mercado extravasa os limites dos Estados nacionais, ditada por empresas transnacionais que sufocam a livre iniciativa por serem detentoras do monopólio da produção, não se pode mais falar em democracia do mesmo modo. Igualmente, não dá para falar em liberalismo do mesmo modo. Enquanto a democracia representativa foi, no transcurso de sua evolução, uma prática política não dispensável para contrapor o Estado de direito ao Estado absoluto, viabilizando o Estado liberal, atualmente, ela torna-se algo secundário para o liberalismo econômico avançado, que Bobbio prefere chamar de neoliberalismo. Às avessas do processo conciliatório entre democracia e liberalismo, diz Bobbio (1997, pp. 87-88):

Por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica conseqüente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outras palavras, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. (...) [Hayek] reafirmando assim a necessidade de distinguir claramente o liberalismo, que tem seu ponto de partida numa teoria econômica, da democracia, que é uma teoria política, e *atribuindo à liberdade individual (da qual a liberdade econômica seria primeira condição) um valor intrínseco e à democracia um valor instrumental (grifo meu).*

É bastante importante a contribuição de Bobbio para que se compreenda tanto o caráter ideal da democracia, quanto seu caráter substancial. Factualmente, não se apresenta nenhuma garantia, ainda mais na forma atual da democracia, em que a economia sobressai ao político e onde a política torna-se, em vez de ação ou participação, uma função social, de que todos os interesses estejam representados. É de extrema relevância entender o deslocamento

do conceito de liberdade, que nos primórdios do liberalismo era liberdade civil e política e passa, com o passar do tempo, a ter a liberdade de iniciativa econômica como princípio.

Far-se-á agora a uma leitura teórica dos reflexos desse processo de esvaziamento da participação política da democracia, numa perspectiva crítica. Para isso, serão utilizadas as análises de alguns autores, tais como o próprio Bobbio, e a filósofa Hannah Arendt.

Para Bobbio (1986), alguns elementos enunciam a crise da democracia representativa. Segundo ele, o transcurso do desenvolvimento da democracia “consiste numa transformação mais quantitativa que qualitativa do sistema representativo” (p. 324). Isso quer dizer que nem o sufrágio universal, nem mesmo o aumento das instâncias de representação, seja nos níveis do governo das nações, seja nos níveis mais locais, como os municipais, os órgãos representativos não representam os interesses daqueles que votam e legitimam a representatividade dos cargos eletivos.

Ele destaca, ainda, três pontos de igual importância para a redefinição da democracia representativa, para lidar com a presença de variadas classes políticas, visto que ele entende essa pluralidade como ineliminável, que são o “recrutamento”, a “extensão” e a “fonte do poder” da classe política. A expressão classe política, aqui, é adotada para mencionar os grupos que ocupam cargos políticos.

Diz ele a respeito do recrutamento: “uma classe política pode chamar-se democrática quando seu pessoal é escolhido através de uma competição eleitoral livre e não através da transmissão hereditária ou de cooptação” (p. 326). Note-se que competição eleitoral livre não é, na visão de Bobbio, conciliável com nenhum tipo de cooptação; é de se refletir se não é o caso tanto do oferecimento de privilégios, quanto da propaganda estritamente comercial que subverte, por assim dizer, a áurea política do candidato.

Quanto à extensão, o autor diz que “quando o pessoal de uma classe política é tão numeroso que se divide (...) em classe política de governo e classe política de oposição (...) e não é, por outra parte, constituído de um grupo tão pequeno e fechado que dirige o país inteiro [ou instâncias menores como os municípios] através de comissários ou funcionários dependentes” (p. 326). A divisão não pode ser desproporcional, pois isso corrobora para que a minoria eleita desenvolva uma espécie de hegemonia, além do alargamento da possibilidade de ocultar a desobediência da lei ou de manipulá-la.

No que concerne à fonte do poder, Bobbio escreve: “quando este é exercido por uma classe política representativa, com base numa delegação periodicamente relevável e fundada numa declaração de confiança, e no âmbito de regras estabelecidas (constituição) e não em virtude de dotes carismáticos do chefe ou como consequência da tomada violenta do poder” (p. 326, grifo meu). Importa ressaltar que não basta haver eleições, é preciso que elas estejam submetidas a regras e que o parâmetro para a escolha seja político, não estético.

Em suma, Bobbio vê como um equívoco atribuir a qualidade de democrático apenas pelo fator do sufrágio universal ou pela existência de instâncias de representação, pois a quantidade de sujeitos envolvidos no pleito, seja como votante ou como elegível, não assegura a qualidade da representação. Do mesmo modo, por não visualizar a possibilidade de um retorno a outros meios democráticos que não seja o da representação, a classe dos políticos só deve ser considerada democrática se, de fato, corresponder aos princípios de “recrutamento”, “extensão” e “fonte do poder”, de maneira integrada e não deteriorada pela aparência que a burocracia institucionalizada dá à forma da eleição.

Paulo Bonavides (2005) enxerga alguns elementos distintos de Bobbio, mas que vão na mesma direção. Ele trabalha com o conceito de Estado partidário para se referir à democracia no estado contemporâneo. Segundo o autor, o advento do estado partidário, sobretudo no século XX, coloca em crise o sistema representativo tradicional do Estado liberal. Esta crise ocorre tanto no âmbito do eleitor, por um lado, quanto no âmbito dos eleitos, por outro.

No que tange ao eleitor, ele cita Gilberto Amado, que diz: “em todos os países o eleitor não vota ‘livre’, isto é, fora dos partidos. Não é admitido votar senão em nome dos partidos” (BONAVIDES, 2005, p. 279). A obrigatoriedade da filiação partidária submete o eleitor, mesmo num sistema como o nosso, em que o voto é pessoal, no candidato, a votar no partido que esse candidato representa. A qualidade da representação é diretamente afetada em decorrência do representante ter de se submeter à coerção do partido. Nesse sentido, nem o eleitor, nem o representante, são livres em sua atividade política. Observe-se o que diz o autor a respeito do representante:

A coação partidária modernamente restringe a liberdade do parlamentar. A consciência individual cede lugar à consciência partidária, os interesses tomam o passo às idéias, a discussão se faz submeter pela transação, a publicidade pelo silêncio, a convicção pela convivência, o plenário pelas antecâmaras, a liberdade do

deputado [e do vereador] pela obediência semi-cega às determinações do partido, em suma, *as casas legislativas, dantes órgãos de apuração da verdade, se transferem em meros instrumentos de oficialização vitoriosa de interesses previamente determinados* (BONAVIDES, 2005, p. 280, grifo meu).

Note-se, no excerto acima, que Bonavides também reconhece, tal como Bobbio, o caráter instrumental dos aparelhos democráticos, resignificando – senão matando – a legitimidade da representação pessoal, em face de interesses nem sempre públicos.

Fora do âmbito restrito da política, tal como a reconhecemos pelo seu valor funcional, a filósofa Hannah Arendt é imprescindível para alargar a visão de política e de participação, pois ela vai à origem desses conceitos e resgata elementos humanísticos que o discurso técnico-político se esquivava em considerar.

Arendt (1995), em *A Condição Humana*, para contemplar a pluralidade das atividades humanas, trabalha com o conceito de *vita activa*, que compreende três atividades distintas: O labor, o trabalho e a ação. Antes de passar por essas noções, cabem alguns esclarecimentos.

A autora distingue, em sua Filosofia, os conceitos de vida e de mundo. “O mundo – artifício humano – separa a existência do mundo de todo ambiente meramente animal; mas a vida, em si, permanece fora desse mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos” (ARENDR, 1995, p. 10). Para ela, nascemos para a vida pelo nascimento e para o mundo pela natalidade.

As três atividades humanas supracitadas dizem respeito a diferentes esferas da existência humana. O labor é a atividade mantenedora da vida, que “corresponde ao processo biológico do corpo humano” (p.15). O trabalho é a atividade produtora dos artifícios humanos que não se encerram na morte, nem são inerentes à natureza e, embora passe por cada vida individual, é sustentáculo dessa produção artificial; ele transcende a todas as vidas individuais, pois o mundo transpassa a todas elas. A ação não repousa sobre a natureza ou sobre os artifícios criados em sua transformação. “A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo” (p. 15). A ação tem por objetivo criar o que Arendt chama de “comunidade política”, em que os homens se colocam uns perante os outros para deliberarem sobre os seus

rumos, enquanto seres iguais postos como singularidades diante do corpo político coletivo. A condição humana do labor é a vida, do trabalho é a mundanidade e da ação a pluralidade.

As três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O labor assegura não somente a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história (ARENDDT, 1995, pp. 16-17).

Arendt concebe a democracia grega, a *pólis*, como uma das comunidades políticas mais loquazes em referência à participação política e um momento político privilegiado na história. Não é interesse aqui retomar as propriedades da democracia grega com um olhar nostálgico, mas entender o movimento que a autora verifica na transposição das esferas da vida humana e como isso ressignifica os termos “política” e “público”.

Na *pólis*, a esfera pública e a esfera privada eram bem definidas. A esfera privada era uma esfera pré-política: é a unidade da família, onde a relação do chefe com os demais membros é uma relação despótica. Na família, a relação entre seus membros é desigual. É na esfera privada que se concentra os esforços de manutenção da vida individual; é no núcleo familiar que se cuida das necessidades vitais. Já na *pólis*, na esfera pública, a relação entre seus membros era relação de iguais, relação entre homens livres. Nela, participavam apenas os sujeitos liberados das necessidades. Aliás, “a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *pólis*”.

No mundo moderno, perde-se essa distinção entre a esfera pública e a esfera privada. Os interesses da vida privada, suprir as necessidades vitais, invadem a esfera pública. Segundo Arendt, desta elevação das preocupações privadas ao *status* de interesse público emerge a “esfera social”. “O que chamamos de ‘sociedade’ é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é chamada nação” (ARENDDT, 1995, p. 38). No mundo moderno, os interesses privados assumem importância pública, haja vista que a ação política, antes voltada para o interesse comum, maior que o interesse pessoal da subsistência, que era dada no mundo público como já vencida, volta-se inteiramente às

necessidades. Vide o quão o discurso econômico, que traduz os interesses privados das classes dominantes, pesam fortemente sobre as decisões dos “políticos profissionais”.

Nesse contexto, Arendt traduz o significado de política, modernamente falando: a política torna-se uma “função na sociedade”. Deste modo, as esferas social e pública possuem menor diferenciação que as antigas esferas pública e privada. Ressignificada a política, igualmente ressignificada a ação política. A ação é substituída pelo comportamento. Diz Arendt (1995, p. 50):

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade da ação, que antes era exclusiva do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, e fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação espontânea e a reação inusitada. (...) O surgimento da sociedade de massas [atual] (...) indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas, por grupos sociais; com o surgimento da sociedade de massas a esfera social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade.

Arendt, em síntese, observa o advento da esfera social, sendo a política, antes ação entre homens iguais, uma função na sociedade. O espaço público é substituído pela sociedade. A ação é substituída pelo comportamento. O trabalho passa a identificar-se com o labor. Daí pode-se retirar alguns reflexos para a participação na democracia representativa. Sendo a política uma função, o representante eleito não se coloca diante de outros num espaço público, mas ocupa um cargo em uma casa legislativa, ou no poder executivo. A ação livre dá espaço à atividade funcional, burocrática. Os instrumentos de participação popular, bem como a burocracia, estão submersos em conhecimentos técnicos – como, por exemplo, os de cunho jurídico – que torna a maior parte da população incapaz de dominar esses meios, transferindo aos políticos profissionais este papel, sem condições de plena fiscalização, e sem levar em conta que “isso é um problema político de primeira grandeza”.

Denis Rosenfield (1984), em *O que é democracia*, também levanta a questão de a democracia representativa estar ameaçada de ser unicamente um regime político formal, pois constata que os poderes constituídos – executivo, legislativo e judiciário – “se separam cada vez mais da sociedade” (p. 83).

Assim como Arendt, ele reconhece que a política ocupa apenas uma função na sociedade. “A política veio a ser ciência da administração” (ROSENFELD, 1984, p. 47). Esse caráter administrativo é evidência de que a representatividade política está sob o espectro de uma técnica específica, o que faz com que a atividade política não esteja necessariamente voltada para o público, mas distanciada dele, mesmo quando em nome dele. A “burocracia estatal apropria-se dos mecanismos reguladores da vida social e econômica sob uma forma que se pretende imparcial, como se a democracia fosse um simples ritual eleitoral” (ROSENFELD, 1984, p. 23). O autor chama a atenção para o espaço administrativo, que tendo aparência de espaço público, é o seu inverso, pois “restringe a participação política e desresponsabiliza os indivíduos de suas ações (p. 30).

Rosenfield (1984) observa o fato de haver duas instâncias, que segundo ele são igualmente “independentes no que diz respeito aos indivíduos” (p.25): O Estado e o capital. Isso quer dizer que estes dois domínios não estão atrelados à vontade dos indivíduos ou ao bem comum. Ele caracteriza o Estado como instância “político-administrativa”. O capital, instância econômica, “transcende às fortunas individuais, invade a esfera do Estado, dá novas formas às relações sociais e permanece quando já não estamos mais lá” (pp. 25-26).

As decisões econômicas não se submetem aos procedimentos democráticos. Elas são tomadas como independentes do poder político. O Estado não tem autonomia sobre tais decisões. É como se ele estivesse envolto em algo maior que o consome, o mercado. A política econômica que determina as condições materiais – e até mesmo espirituais, como no caso do acesso aos diversos bens culturais, possui uma organicidade que suplanta as necessidades e as vontades individuais e mesmo coletivas. É como se o mercado criasse o homem, e não o homem criasse o mercado. O criador fica completamente à mercê da criatura, que adquire status de criador. É o que Goergen (2001) chama de “deus-mercado”. Também em acordo com Arendt, diz Rosenfield: “A política fiscal, econômica e financeira permanece, sob a forma de um saber esotérico e do controle de informações — como vemos cotidianamente num país como o nosso —, fora dos processos democráticos de tomada de decisões e é executada à margem do controle legislativo” (ROSENFELD, 1984, p. 28).

Retornando às evidências

Pode-se notar que, por diferentes autores, a democracia representativa dos Estados modernos apresenta fragilidade na participação, na representação, na autonomia institucional.

É importante retomar alguns elementos de extrema atualidade, que se fazem presentes em escala global: a liberdade individual condicionada pela liberdade de iniciativa econômica; os sistemas eleitorais, baseados no sufrágio universal para a eleição dos representantes, bem como as noções que Bobbio pensa ser necessárias para a redefinição de democracia; o Estado partidário, que restringe a liberdade do eleitor e do parlamentar; o fato de nem todos os interesses serem representados; o advento da esfera social que transforma a política em função na sociedade, bem como a substituição que esta opera da ação pelo comportamento; o caráter administrativo da atividade política; o caráter instrumental da democracia; a autonomia da economia em face do poder político.

Esses elementos aparecem espalhados em Barueri, o que não significa que sejam fracos em sua configuração política, mas que dificulta a análise. Tomar-se-á, então, cada uma das evidências empíricas, cruzando-as com as referências teóricas.

O valor dos prefeitos é medido pelo êxito que eles obtêm na administração do Município. E aqui cabem alguns dos recortes teóricos acima mencionados: primeiramente, a representatividade democrática em Barueri perde, na medida em que se torna meio para fins não políticos, seu caráter essencialmente político, que é substituído pelo valor instrumental. Além disso, a política se subverte, tornando-se uma função, muito mais administrativa do que política.

Observados novamente os resultados das eleições, é preciso se deter em alguns pontos. Primeiramente, a sucessão do Executivo se dá de maneira quase hereditária. Esta quase hereditariedade faz desconfiar se, no transcurso de três décadas, a permanência dos mesmos grupos no poder é fruto de pleitos verdadeiramente democráticos. Do ponto de vista burocrático, as eleições têm a forma de democracia. Porém, como já foi visto, existe uma forte política de cooptação eleitoral, fundada no clientelismo e no populismo, distorcendo os valores democráticos. Além disso, deve-se ressaltar o fato de não haver, na Câmara Municipal de Barueri, nenhum vereador de oposição, bem como o de esses cargos eletivos não se renovarem constantemente. Dessa forma, tanto para o Executivo quanto para o Legislativo, os pleitos não respeitam os critérios que Bobbio (1986) elenca como fundamentais para a redefinição de democracia: os já mencionados recrutamento – sem fundamentar-se em hereditariedade nem cooptação –, extensão – equilíbrio entre situação e oposição – e fonte do poder – quando o critério para a escolha dos candidatos é político, e não por dotes carismáticos. Mantendo-se um pouco mais no perfil da Câmara, nota-se que o princípio da

atividade legislativa é legislar para interesses pré-determinados. Note-se ainda que os projetos de decretos legislativos são, em sua maioria, para concessão de título de benemérito a políticos e pessoas influentes. Assim observa-se tanto da parte do Legislativo quanto do Executivo a perda da autonomia, fazendo com que a aparente ação política nada mais seja do que observância a determinações das alianças partidárias.

Se observados os projetos de lei dos vereadores, percebe-se que pouco eles acrescentam na vida dos municípios. A esmagadora maioria se limita a dar nomes às ruas. Além disso, Adeilson Silva (2002, p. 101), analisando as pautas de votações do Legislativo Municipal no ano de 2001, detecta que há diversos itens para os quais já existem instâncias administrativas responsáveis e mesmo assim são votadas em plenário. São eles: podas de árvores, canalizações de córregos, troca de cobertura de parada de ônibus, alteração de conteúdos programáticos de escolas municipais, instalações de lombadas, colocação de placa de sinalização, colocações de containeres, remoção de poste, implantação de calçadas, conservação e iluminação de ruas, o não fechamento de vielas, construção de um cercado, retirada de valetas para colocação de bocas de lobo, prolongamento de rede elétrica, alteração de itinerário de linhas de ônibus, criação de hortas, colocação de lixeiras comunitárias, etc. Tantos projetos que não são da alçada do legislativo aponta a distorção da democracia no que compete à qualidade da representação, que se traduz em mero ritual.

O ISO é outro indicador da distorção do aparato político. Aliás, inclusive o objeto da certificação aparece de maneira nebulosa. Quando se fala da certificação, parece que a Câmara Municipal, nas suas atribuições políticas, é objeto de auditoria que a certifica pela qualidade. Veja a seguinte chamada na página institucional Câmara Municipal de Barueri na *internet* :

“Pioneira na certificação quanto à Norma ISO 9001:2000, a Câmara Municipal de Barueri pretende também ser a primeira do mundo a obter o Certificado de Responsabilidade Social SA 8000, Norma Internacional que visa aprimorar as condições de trabalho e das relações da Instituição com todas as partes interessadas: funcionários, colaboradores, comunidade, fornecedores, clientes e outros”.

Veja que o trecho grifado dá claramente a entender que são os serviços da Câmara, em sua totalidade, que são certificados. No entanto, contrasta com o certificado da ISO de nº. QS 0060SA. O certificado diz respeito ao “Serviço de Apoio Técnico ao Poder Legislativo”. Duas hipóteses que não se excluem para tal artimanha: (i) tenta-se passar à população a mensagem

de que o Poder Legislativo possui excelência nas suas atividades políticas; (ii) o próprio Legislativo enxerga suas atividades como essencialmente técnicas, considerando-se mais um dos inúmeros departamentos burocráticos dentro da estrutura municipal. De qualquer modo, a certificação colabora para que critérios de redefinição da democracia (recrutamento, extensão e fonte do poder) sejam evitados, além de transpor completamente a atividade parlamentar da esfera do bem comum para a esfera do bom funcionamento técnico, em detrimento do comum.

Com base no exposto, é possível constatar que a democracia representativa, em Barueri, participa da crise da democracia representativa em âmbito global, apresentando diversas distorções e dando primazia ao caráter tecnocrático da atividade política, via instrumentalização da própria democracia representativa e de seus principais rituais, o sufrágio universal e a constituição das leis.

5.2 A política ideológica em Barueri

Algumas evidências empíricas

Como anteriormente mencionado, Barueri conta, em 2005, com mais de duzentos e cinquenta mil habitantes, em cerca de sessenta e quatro quilômetros quadrados. Essa área é dividida em moradias, centros empresariais e comerciais, sendo os últimos locais com poucos habitantes, quando há. Assim, a cidade concentra uma grande densidade demográfica (aproximadamente 4.012 hab/km²), estando na faixa metropolitana – ou na linguagem geográfica mais recente, da megalópole – de São Paulo, onde os limites das cidades se confundem. O estilo de vida é tipicamente urbano e merece ser enquadrada na categoria de “cidade grande”.

É determinante para a situação atual de Barueri a migração. O crescimento populacional se acelerou, sobretudo, por causa da existência da estrada de ferro, que transportando cargas e pessoas, faz da região uma boa localização para se instaurar uma cidade-dormitório. Os habitantes saíam para trabalhar em São Paulo e voltavam graças ao transporte ferroviário. Com esse atrativo inicial, dá-se a primeira fase do processo de urbanização.

A partir de 1973, começa a ser construído em Barueri um grande empreendimento empresarial que recebe o nome de Alphaville (CAVALCANTE, 1978; POPPE, 2000; SILVA,

2002), idealizado pela Construtora Albuquerque, Takaoka S/A., e que atualmente é um bairro do Município. Esse empreendimento consistia, inicialmente, num centro empresarial. Ele, no entanto, atraiu não apenas empresas para a região, mas também inúmeros empresários que pretendiam ali também fazer as suas residências. O projeto do Centro Empresarial, então, foi estendido para o primeiro condomínio residencial, o Residencial Alphaville 1. Hoje, há em Alphaville diversos condomínios residenciais, entre apartamentos e casas, onde vivem famílias de alto poder aquisitivo. Pouco mais tarde foi criado outro empreendimento, que também se tornou um bairro de Barueri, o Tamboré, idealizado pela Construtora Tamboré S/A. e que se tornou uma extensão de Alphaville. Juntas, Alphaville e Tamboré possuem um grande parque industrial e empresarial, bem como grandes centros de empresas de comércio e serviços, além dos conjuntos residenciais, que somavam, em 2000, cinquenta edifícios e mais de sete mil casas (cf. POPPE, 2000, p. 06).

Desde então a economia do Município crescera, juntamente com o número de habitantes. É prova deste crescimento a reportagem de Gláucia Poppe (2000), acerca do segundo lugar alcançado por Barueri entre os municípios mais dinâmicos do Brasil, de acordo com o Atlas do Mercado Brasileiro da Gazeta Mercantil. Tal artigo é publicado na revista *Newsville*, periódico de circulação local voltado ao público de Alphaville. Esse crescimento fica ainda mais evidente se forem considerados os critérios para a avaliação da dinamicidade dos municípios: crescimento no número de residências entre 1991 e 1999; depósitos bancários *per capita*; arrecadação municipal *per capita*; arrecadação do IOF *per capita*; crescimento da população (cf. POPPE, 2000, p. 05).

Essas evidências empíricas já são suficientes para se dizer que Barueri é um grande centro urbano. Mas o que se pretende resgatar agora é seu caráter urbano e ideológico, que condizem com o que há de mais moderno em se tratando de administração municipal, realçando as práticas de política ideológica do Município. Para aprofundar algumas noções e analisar de maneira mais completa esta perspectiva, é pertinente apresentar o quadro teórico que embasará as considerações a serem tecidas.

Um olhar sobre a cidade e a ideologia

Diversas maneiras de caracterizar o espaço urbano são possíveis. Há aqueles que optam por se focar na distinção ecológica e nos impactos sobre meio ambiente. Outros, no entanto, prendem-se à análise dos modelos arquitetônico. Há aqueles que sugerem as

expressões artísticas. Até mesmo atividades físicas e esportivas são utilizadas como padrão de caracterização. Os aspectos de distinção são tantos quanto a diversidade dos campos teóricos presos a essa temática. Isso é por si só prova da complexidade e da riqueza desse tema.

Para se delimitar o tema de forma a adequá-lo ao que por hora se pretende analisar, prender-se-á à leitura de Louis Wirth (1967), em seu texto intitulado *O urbanismo como modo de vida*. Trata-se de um texto curto, capítulo de uma coletânea de textos sobre *O fenômeno urbano*, em que Wirth divide espaço com outros autores de peso, tais como Weber e Simmel.

Wirth define cidade para finalidades sociológicas. Portanto, sua definição, mesmo reconhecendo todos os outros elementos aos quais está sujeita, recai sob o aspecto da cidade enquanto espaço de convívio de pessoas, estabelecendo um determinado núcleo social. Segundo ele, “uma cidade pode ser definida como um núcleo relativamente grande, denso e permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos” (WIRTH, 1967, p. 104). O autor, no decurso do texto, traz elementos do núcleo “cidade” que tendem a ser lidos no sentido moderno, das cidades que se constituem após o advento do modo de produção capitalista, o que pode ser constatado pelo tratamento que o autor dá a alguns desses elementos: “nossos”.

O viés aqui pretendido é o da cidade que se configura na modernidade, mais próxima da realidade que se está estudando, reconhecendo que “o surgimento de cidades no mundo moderno não é independente do aparecimento da tecnologia moderna da máquina automotriz, da produção em massa e da empresa capitalista” (WIRTH, 1967, p. 104). Tratando disso recorrendo a Marx (apud. GOTTDINER, 1993, p. 79): “A história clássica é a história das cidades, mas cidades baseadas na história da terra e da agricultura (...) a história moderna é a urbanização da zona rural, e não, como entre os antigos, a ruralização da cidade”.

Embora ele não trate disso sistematicamente, parece haver, no texto de Wirth, dois elementos entrelaçados que caracterizam a cidade – e a urbanização, processo de sua criação – e a torna distinta do campo: a vida das pessoas e os produtos de suas atividades. Em primeiro lugar, vejam-se os segundos.

Num primeiro momento, a cidade oferece atrativos, sobretudo no que se refere a condições materiais de vida – graças ao mito de que o trabalho na grande cidade é mais rentável e a vida é menos sofrida. Isso faz com que as pessoas saiam do campo e se dirijam à

cidade. A migração e a incorporação dos migrantes ao modo de vida da cidade caracterizam o primeiro momento do processo de urbanização .

No segundo momento do processo urbanização, mais típico das cidades grandes, ocorre a reprodução dos instrumentos que garantem forma de vida urbana que, depois de assimilada, acumula-se, resultando, cada vez mais, no crescimento das diferenças entre campo e cidade.

A predominância da cidade, especialmente da grande cidade, poderá ser encarada como uma conseqüência da concentração, em cidades, de instalações e atividades industriais e comerciais, financeiras e administrativas, de linhas de transporte e comunicação e de equipamento cultural e recreativo como a imprensa, estações de rádio, teatros, bibliotecas, museus, salas de concerto, óperas, hospitais, instituições educacionais superiores, centros de pesquisa e publicação, organizações profissionais e instituições religiosas e beneficentes (WIRTH, 1967, p. 101).

Quanto à forma de vida propriamente dita, o autor menciona as relações entre os indivíduos. A cidade é o local de transeuntes. O transito é intenso, o que faz dela também o lugar do desencontro com o outro. As pessoas sentem-se sós em meio à multidão. A ausência da permanência do outro inviabiliza os espaços para a criação de significações compartilhadas – o que Arendt (2000) chamaria de senso comum ou bom senso, surgida do diálogo entre pessoas singulares postas como iguais e que seria fruto da ação política por excelência. O conhecimento que na cidade se cria é tão amplo, quanto fragmentado, fazendo com que os sujeitos do conhecimento – conceito frequentemente usado nos discursos pedagógicos dos dias atuais – só o sejam em alto nível de especialização, que restringe a possibilidade de um conhecimento totalizante.

Nesse sentido, o desencontro causa dependência. Essa aparente contradição se resolve na seguinte equação: por não conhecer o necessário para manter a própria vida, isto é, o não conhecimento nem das técnicas e nem dos procedimentos acumulados no decorrer do processo de urbanização, que são, mesmo que restringindo ao máximo a extensão, condições mínimas para se viver nas cidades, faz com que cresça o nível de dependência do conhecimento, nas mais das vezes funcional, que o outro possui, em vez de se depender do sujeito encarnado que ele é; assim, o contato físico não significa encontro pessoal.

Wirth constata que, na cidade, por decorrência de se enxergar os “uniformes” que indicam uma dada atividade e não se enxergar as qualidades pessoais por detrás deles, acaba-se por desenvolver uma sensibilidade pragmática do outro e do mundo, que ele chama de “sensibilidade a um mundo de artefato”.

Após essa apropriação do texto de Wirth para tratar da questão do modo de vida urbano, por motivo de fecundidade para a posterior análise do objeto, tratar-se-á agora da relação entre ideologia e cidade. Para isso serão dedicadas algumas linhas, sobre os seguintes temas: o processo de separação entre cidade e campo na ótica de Marx, o conceito de ideologia e algumas considerações sobre seu funcionamento e, por fim, tratar-se-á da relação entre política ideológica e cidade.

Antes de mais nada, cabe alguns esclarecimentos. Embora haja uma variedade de significados para ideologia, aqui se está a tratar a ideologia no sentido mais marxiano possível, isto é, tendo a burguesia como classe dominante e forjadora de ideologia. Reconhece-se que “a ideologia não tem história” e que se pode falar em ideologia agrária, feudal, proletária, etc., mas estas são apropriações posteriores a Marx. Para este pensador, a ideologia é forjada pelas classes dominantes para manter a alienação, a dominação, o que seria contraditório com uma ideologia da “classe dominada”.

Dito isso, prossegue-se a análise.

Marx e Engels (2002), em *A Ideologia Alemã*, começam o principal texto sistematizador do conceito de ideologia tratando a questão da “divisão social do trabalho”. Tal divisão refere-se a, no interior de uma nação, haver diferentes modos de produção que geram, por conseqüência, estilos de vida e interesses diversos e conflitantes; em suma, a separação entre cidade e campo tem sua gênese na “divisão do trabalho”. A divisão do trabalho ocorre a partir de avanços históricos do tipo de propriedade.

Cidade e campo, pela divisão do trabalho, passam a ter atividades produtivas distintas. Cada atividade determinada, realizada por indivíduos determinados, faz com que surjam estruturas sociais e políticas determinadas. Essas estruturas, por sua vez, nascem concomitantemente a representações imaginárias dessas relações reais. No entanto, essas idéias crescem em proporções, a tal ponto que, em vez de entendidas como construção

humana, são invertidas, passando a ser percebidas como construtoras do humano. Dizem Marx e Engels:

A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens (...). As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material (...) E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX & ENGELS, 2002, pp. 18-19).

A ideologia é, portanto, a representação imaginária das condições reais de existência do homem, que é invertida, colocando-se acima da existência real e determinando-a. Althusser (2003, p. 81) define ideologia como “um sistema de idéias, de representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social”. E como “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual”, a classe assalariada, que se submete aos meios de produção da classe dominante, também está submetida no plano espiritual.

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; (...) portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação (MARX & ENGELS, 2002, p. 48).

A ideologia da classe dominante funciona como legitimadora da ordem social. Ela dita, usando as palavras de Ildeu Coelho (1989), “as formas tidas como corretas de se comportar na família ou no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos, etc.” (p.38). A ideologia opera “simplificando os antagonismos de classe” (MARX & ENGELS, 1989, p. 30) e fazendo com que tais antagonismos pareçam naturais. Assim, torna-se natural que as classes subalternas assim sejam. Faz com que os sujeitos se sintam conformados com a própria situação e se perpetue o *status quo*.

Althusser (2003) procura explicar por quais aparelhos a ideologia penetra no âmago da sociedade, reproduzindo as relações de dominação. Ele desenvolve, então, uma teoria dos Aparelhos de Estado. Segundo ele, há dois tipos de Aparelhos de Estado: “Aparelhos Repressivos de Estado” (ARE) e “Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIE). Os ARE são

aqueles que funcionam principalmente pela violência e secundariamente pela ideologia. Já os AIE, ao invés disso, utilizam-se em primeiro plano da ideologia e em segundo plano da violência.

Os ARE apresentam-se diretamente ligados ao Estado, estando sob o domínio público, enquanto os AIE aparecem como instituições distintas do Estado, sob o domínio privado, mas que a ideologia a qual se submetem é a mesma: a ideologia da classe dominante que mantém o Estado. Diz o autor:

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. (...) Todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento, considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (...): AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes "escolas" públicas e privadas); AIE familiar ; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos); AIE sindical; AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.);AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.) (cf. ALTHUSSER, 2003, p. 68).

Como não há aparelho que funcione unicamente pela ideologia, o AIE também se utiliza da violência, mesmo que simbolicamente. Aliás, o sinal do sucesso da simplificação dos antagonismos de classe e da naturalização das relações sociais – que lhes retira o caráter histórico – é o que se pode chamar de princípio simbólico da evidência, que Althusser diz ser o “efeito ideológico elementar”, a saber, “impor (...) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’” (ALTHUSSER, 2003, p. 94).

Onde há a maior necessidade de Aparelhos tais como descreve Althusser? Embora possa ser anacrônica a fonte da resposta, Marx e Engels responderiam que na cidade . Eles advertem que a cidade “implica ao mesmo tempo a necessidade da administração, da polícia, dos impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunitária e, portanto, da política em geral”. E continuam: “A cidade constitui o espaço da concentração, da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão” (MARX & ENGELS, 2002, pp. 55-56).

Por esses elementos fica claro que, dentro de tais referenciais, a política ideológica fundada na utilização de aparelhos de Estado, é um fenômeno tipicamente moderno e urbano, estendendo-se, no decorrer do tempo, também para o campo.

Retornando às evidências

Para uma melhor análise do objeto, é necessário fazer uma breve recapitulação daquilo que é central empírica e teoricamente, a fim de um melhor delineamento.

Empiricamente foram elencados: em relação à história recente de Barueri, considerada as últimas quatro décadas, o Município era considerado cidade-dormitório, devido ao estabelecimento das pessoas, por meio da migração, no entorno da estrada de ferro para terem acesso mais facilitado a São Paulo e outras cidades mais desenvolvidas da Metrópole; Alphaville desponta como grande empreendimento econômico e dita o ritmo do desenvolvimento da cidade, que deixa de ser cidade dormitório e passa a ocupar, em aproximadamente três décadas, o estatuto de segunda cidade mais dinâmica do país, conforme conceituado órgão de imprensa dedicado à economia; os critérios de avaliação da dinamicidade das cidades são de ordem mercadológica, levando em conta o avanço das cidades frente ao atual estágio do avanço do capitalismo.

Teoricamente foram evidenciados: modernamente, as cidades passam por dois momentos distintos do processo de urbanização em que, no primeiro, as pessoas são atraídas pelo trabalho na cidade, incorporando o modo de vida urbano e, no segundo momento, é a reprodução dos instrumentos que garantem a forma de vida urbana; outro elemento é a importância da migração para os dois momentos desse processo; também trabalhou-se a questão de o surgimento das cidades resultar da divisão social do trabalho e o fato de a política ideológica fundada na utilização de aparelhos de Estado ser um fenômeno tipicamente moderno e urbano.

Barueri, então, adequa-se à categorização que Wirth (1967) dá às cidades, passando pelas duas etapas do processo de urbanização, mas com a peculiaridade de ter uma etapa intermediária. Na primeira, oferece atrativos – no caso, não a industrialização propriamente dita, mas a localização privilegiada diante de outros locais de industrialização avançada – que propiciam grandes contingentes migratórios. Na intermediária, criam-se empreendimentos que se somam aos atrativos anteriores, realimentando a migração. Na segunda etapa

caracterizada por Wirth – terceira de Barueri – se reproduzem os instrumentos que garantem a forma de vida urbana. Em 2000, esses instrumentos eram computados em: 416 indústrias, 4.084 estabelecimentos comerciais, 3.564 empresas de prestação de serviços, além de Fórum, Teatro Municipal, Delegacia de Polícia, Ginásios de Esporte, Escolas, Bibliotecas, Espaços Culturais, etc. (cf. POPPE, 2000, pp. 05-06) .

Na passagem pelas etapas do processo de urbanização, Barueri deixa de ser considerada cidade-dormitório, por dinamizar a sua própria economia. Isso equivale a dizer que Barueri ganha estatuto não apenas de grande centro urbano, mas igualmente de grande centro econômico. O Município gira em torno do poder econômico e, conseqüentemente, a Política Municipal se torna alicerce para o sistema de dominação econômica, tanto quanto a Política Nacional, utilizando-se de instrumentos similares . Assim, a administração de Barueri cumpre com a função de “administração arrojada” e, conseqüentemente, com seu papel na política ideológica.

As instituições municipais são verdadeiros Aparelhos Ideológicos de Estado, naturalizando as desigualdades sociais e se prestando à manutenção do *status quo*. Silva (2002) menciona que, por parte dos políticos, na tentativa de diminuir o efeito dos contrastes sociais e amenizar os movimentos reivindicatórios, constantemente é utilizada a expressão “entendimento entre as classes”, como forma “evidente” de resolução dos conflitos. Constantemente, é utilizada a expressão “atuação dos marginais”, para legitimar a ação da Guarda Municipal fora de sua esfera de atividade.

Além do mais, os critérios de avaliação da dinamicidade dos municípios são fundamentalmente alijados à economia de mercado. Não são levados em consideração, por exemplo, aspectos antropológicos. Neste sentido, a identidade de uma população fica atrelada à movimentação financeira que ela produz, mesmo que as cifras não se voltem para elas próprias. Cada item dentre os critérios adotados para que se mensurasse o grau de dinamicidade dos municípios é desencadeado pela exploração da mão de obra assalariada, pelo crescimento da desigualdade, pela divisão do trabalho, pela alienação, pela ideologia. Quaisquer organismos políticos que norteiem suas políticas por esses critérios são redutos de ideologia.

Em virtude das evidências expostas e à luz dos referenciais teóricos adotados, chega-se à conclusão de que o Município de Barueri contém todas as características dos grandes

centros urbanos que se configuram na modernidade. O modo de vida, o tamanho da população, a densidade demográfica, a heterogeneidade, são típicos da vida urbana. Os aparelhos de administração, de segurança, de arrecadação, de “política em geral”, voltados para a manutenção da economia de mercado, fazem de Barueri reduto de ideologia, e, por conseqüência, de política ideológica.

* * *

Tendo por base todos os elementos dispostos nos capítulos IV e V, já é possível responder à questão fundamental: *“Será que o bom funcionamento das instituições e dos serviços municipais em Barueri é evidência de que a gestão pública está voltada para população?”*

Para esta resposta, alguns fatores, dentre inúmeros outros, devem ser considerados. Em primeiro lugar, o bom funcionamento de qualquer serviço público é dever dos órgãos estatais, não um “favor” à população. Em segundo lugar, há uma harmonia entre poder público constituído e consolidado, e as elites do Município – sejam as grandes empresas ou os munícipes das classes abastadas –, que contribuem com grande volume de impostos, vendo a efetuação constante de melhorias, indo ao encontro das noções de Município Restrito e Município Amplo, bem como de clientelismo de cúpula. Outro fator é a manipulação do espaço que resulta na compartimentação da cidade, não apenas por causas que são próprias do processo de urbanização, mas por haver políticas voltadas para a segregação espacial. Há também a questão de os serviços municipais serem colocados diante da população como uma mercadoria, via programas voltados para o aumento da popularidade das lideranças políticas. O enaltecimento do Município, aqui chamado de sentimento de municipalidade. Aspectos de clientelismo, populismo e coronelismo na condução das políticas públicas. O distanciamento das reais necessidades da população tanto por parte do Executivo quanto do Legislativo. O desvirtuamento da representatividade democrática, bem como o seu caráter administrativo. Por fim, distribuição dos cargos públicos de maneira que sempre permaneçam as personagens ligadas aos grupos políticos consolidados, com maior ou menor poder de influência, mas sempre beneficiadas pelo clientelismo dentro do Estado.

Em um primeiro olhar para o Município de Barueri, não se pode deixar de constatar o fato de que todos os serviços prestados pela Prefeitura à população funcionam de maneira

aparentemente devida. À primeira vista, é perceptível a boa qualidade de vida da população. Sendo assim, cria-se uma falsa expectativa de proximidade entre o poder público e os munícipes, sobretudo quando se compara à qualidade de vida da maioria das cidades da metrópole paulistana, onde os serviços públicos que tem por finalidade atender às necessidades básicas não acompanham, quase nunca, o crescimento das demandas. As condições de Transporte, Moradia, Saúde, Educação, Saneamento Básico, Trânsito, etc., que as populações das grandes cidades encontram no Brasil, a despeito da grande acumulação de capital e da macropolítica econômica, não são típicas do capitalismo avançado, mas a rigor, são próprias do subdesenvolvimento. Em Barueri, o nível de desenvolvimento do Município e a política municipal – graças à alta arrecadação, advinda de uma, por assim dizer, micropolítica econômica, que imita localmente a tendência econômica adotada nacional e mundialmente – aproxima-se do que factual e conceitualmente é intrínseco ao capitalismo mais avançado.

Por isso, não se pode, após uma análise mais apurada, responder de maneira positiva à questão colocada. O que se pode averiguar é uma miscelânea envolvendo uma formatação extremamente tradicional, pré-moderna e local do modo de *fazer política*, coadunada a formas extremamente contemporâneas e globais no que concerne à *função política*. Isto é, há em Barueri um intercâmbio muito bem sucedido entre política clientelista e política ideológica, que garante os interesses da classe política, ao passo que privilegia a classe econômica dominante. É substancialmente em provimento dessa garantia e desse privilégio, e de nada mais, que há o bom funcionamento das instituições e dos serviços municipais em Barueri. Qualquer outra conseqüência no sentido do bem estar da população se faz pela necessidade de afeto, de manobra, de manipulação, conseguidas a base do sentimento de municipalidade, cultivado em mais de três décadas de manutenção do poder político local.

Considerações finais

Na primeira parte deste trabalho, *A Filosofia no Município de Barueri: um objeto em construção*, foi delineado o nosso objeto, passando pelo contexto amplo de seu surgimento, pelas dificuldades do percurso, pela metodologia e, por fim, pelo histórico da experiência.

O capítulo I, *Contexto amplo do surgimento do objeto*, tratou de dois movimentos que, paralelamente, imprimiram algumas de suas características em nosso objeto, quando de seu surgimento: o ensino de Filosofia na educação brasileira e as atividades do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

O primeiro movimento remete, em resumo, às etapas pelas quais a disciplina passou no país, sempre envoltas por questões políticas. Num primeiro momento, a Filosofia é ensinada predominantemente nos seminários religiosos. Após a Proclamação da República, perde, paulatinamente, espaço nas grades curriculares, visto que as escolas passam a formar a nova burocracia da República. No período militar, a disciplina foi retirada do currículo, sendo substituída por disciplinas correlatas, que, na verdade, respondiam aos ideais militares de civismo e moralidade. Após a queda dos militares, a disciplina, graças às lutas pela sua reintrodução na escola básica, volta a ser ensinada nas escolas. Deste movimento, fica de herança a visão distorcida de que a Filosofia deve disciplinar os alunos, legado que se espelha no posicionamento de Celso Furlan, Secretário de Educação de Barueri.

O segundo movimento é o crescimento das atividades do CBFC. Daí que chega a Barueri a possibilidade de se trabalhar a disciplina no Ensino Fundamental. A adoção da proposta de Lipman em uma escola barueriense ligada ao Secretário o motiva a implantar a Filosofia no Primeiro Ciclo.

O capítulo II, *Histórico da Filosofia na Rede Municipal de Barueri entre 1997 e 2005*, foi uma tentativa de se resgatar a memória em vias de se perder, bem como sistematizar, com base em documentos e entrevistas, o percurso que a disciplina trilhou no Município, que se confunde com o processo de municipalização do ensino. Após expor sucintamente o contexto sócio-cultural da cidade, foi apresentado o primeiro impedimento que cruzaria o caminho da pesquisa: o indeferimento, por parte da Secretaria de Educação, da solicitação de entrada nas escolas para que se pudesse colher dados pertinentes à investigação. Isso levou a se adotar o método da história oral, que foi exposto na seqüência.

O histórico, propriamente dito, demonstrou que a Filosofia em Barueri não percorreu um caminho linear de crescimento e consolidação. Ao contrário, foi um processo com muitas discontinuidades. Entre 1997 e 2000, com Celso Furlan a frente da Secretaria, a Filosofia, bem como as demais disciplinas, era regida por um formato espontâneo de administração. Num primeiro momento, seu ensino era pautado no improvisado, passando, posteriormente, a adotar o referencial lipmaniano.

A partir de 2000, com a administração tecnoburocrática de Cilene Bittencourt, as disciplinas de PEB II passam a ser regulamentadas por lei. São criados os Núcleos Pedagógicos, que no caso da Filosofia, resultou em um impulso para o trabalho conjunto e, igualmente, para a produção de materiais. Importantes conquistas foram alcançadas pela disciplina: a formulação do *Plano Comum*, a formulação dos *Descritores*, e, talvez a mais importante das vitórias, a organização do *Fórum de Filosofia para Crianças*, em 2004.

Em 2005, com a mudança de Prefeito, Celso Furlan torna a ser Secretário de Educação. Por sua vez, ele retoma a sua linha “vertical” de administração, extinguindo os Núcleos Pedagógicos, além de, ao ver que a disciplina de Filosofia não obedecia à sua “visão militar”, ameaça retirar a Filosofia da grade curricular, sob pretexto de não saber o motivo de tanto *por quê?*.

Ainda no mesmo capítulo, foi aberta uma seção para justificar o atributo de pioneira à experiência da Filosofia como disciplina na Rede Municipal de Barueri, levando em conta suas características *sui generis*, a começar de sua implementação, passando pelo desenvolvimento, produção de materiais, dinâmica de adoção dos referenciais, etc.

Na segunda parte, *Filosofia, Educação e Resistência em Barueri*, procurou-se amplificar as vozes dos agentes que deram e continuam a dar vida à Filosofia em Barueri. Passou-se pela leitura de uma resistência pedagógica como igualmente política, mostrou-se ao que de fato se está a resistir.

O capítulo III, *A Filosofia como prática de resistência em Barueri*, analisou, com base no histórico e também nas entrevistas, momentos nos quais a prática pedagógica se converteu em resistência. Aqui, abordaram-se episódios restritos à Secretaria de Educação, o que se optou chamar de resistência pedagógica.

Nos Capítulos IV e V, intentou-se, ao mesmo tempo, explicitar o que em Barueri merece recusa e ver o alcance teórico de tal resistência. Isso por alguns motivos: em primeiro lugar, não fazê-lo seria renunciar à compreensão da magnitude dos atos resistentes no conjunto sócio-histórico da cidade, visto que a resistência dos professores é mais que uma atitude frente ao momento presente, ela remete a todo um processo do qual o presente é consequência; em segundo lugar, haveria o risco de que se ignorassem os ecos dos gestos, dos silêncios, das hesitações, ou mesmo de que se renegasse a dimensão subjetiva dos encontros com os depoentes, que ressoam para além dos episódios narrados; em terceiro lugar, seria considerar as práticas de resistência dos professores como apartadas de suas vidas enquanto municipais; enfim, por serem os professores também filósofos, seria grosseiro não considerar que a prática cotidiana não venha respaldada pelo componente formativo que cada um desses professores carrega, isto é, seria descartada a dimensão do ensino de Filosofia no qual ele é filosofar, ele não seria visto como *Filosofia na práxis*.

O capítulo IV, *Resistência pedagógica como resistência política: a política clientelista em Barueri*, foi composto por três seções. A Primeira, constituiu-se num ensaio introdutório dos conceitos de coronelismo, populismo e clientelismo, com a finalidade de analisar, posteriormente, a política barueriense no prisma da política clientelista.

A segunda seção analisou o relacionamento da Prefeitura com Alphaville, que como bairro, corresponde ao “clientelismo de cúpula”, propiciado pela especulação imobiliária e pelos contínuos investimentos em melhorias na infra-estrutura do bairro. Como centro empresarial, Barueri assume o papel de Município Restrito em relação a Alphaville, ficando clara a submissão da classe política à classe com poderio econômico.

A terceira seção analisou as práticas políticas em relação ao restante da população e na relação dos grupos políticos correligionários. Viu-se que a permanência, por décadas, dos mesmos grupos no poder, faz com que tais grupos distribuam entre si os cargos políticos de maior influência, jogo que caracteriza o “clientelismo dentro do Estado”. O exemplo mais loquaz está justamente na Secretaria de Educação, que por ser estratégica, é alvo direto da distribuição de cargos importantes. Basta ver que Celso Furlan e Cilene Bittencourt, mesmo não estando a frente da Educação, sempre estão entre as lideranças políticas municipais.

Foram vistas, também, diversas políticas sociais que atendem a população de maneira clientelista, correspondendo ao que se chamou de “clientelismo de base”. Pôde-se vislumbrar,

em todo esse contexto, que a face clientelista da política barueriense carrega traços não só de clientelismo, mas de populismo e até mesmo de coronelismo.

No capítulo V, *Barueri entre a política clientelista e a política ideológica*, tentou-se evidenciar a face ideológica da administração municipal, observando as distorções na concepção de democracia e a configuração da cidade em torno da ideologia.

Do ponto de vista teórico, numa análise sociológica, não há nada que, nos dois últimos capítulos, não seja visível em escala nacional e, até mesmo, global. Não há nada de especial que requeira exclusividade a Barueri. Porém, ao resistirem, localmente, aos ditames de um sistema global, nossos professores resistem ao global. Além do mais, seria, como já dito, reducionismo não inferir que os resistentes, como filósofos que são, não têm em mente a amplitude do poder.

Além do mais, não olhar para o todo da política barueriense seria não ouvir, além dos silêncios, também os seguintes dizeres:

“... a equipe, mesmo sendo desigual, heterogênea, é constituída de pessoas que estão engajadas. O interesse nosso é de que haja uma melhoria na qualidade do nosso trabalho e no atendimento à população” (E2: 09).

“Começamos a trabalhar com questionamentos, fazendo com que as crianças comessem assim a pensar, ter uma visão um pouquinho mais ampla das coisas, não se maravilhar totalmente com o que acontece aqui em Barueri; começar a ter uma visão um pouquinho mais ampla, fazer crítica, ver o “por quê” das coisas, então, começamos a trabalhar em cima disso” (E3: 02).

Em virtude do exposto, este trabalho não poderia terminar sem que se fizesse menção à pertinência vital de seu objeto. Nesse sentido, retomemos uma idéia já lançada na introdução: a de que os professores agiram de forma a demonstrar a responsabilidade pelo mundo.

Quando aqui se diz responsabilidade, quer dizer algo muito profundo. Responsabilidade não é culpa, pois esta última é de cunho individual. A responsabilidade é sempre coletiva, vicária. A responsabilidade advém do fato de que nascemos no mundo e para

o mundo, e, postos diante dele, somos responsáveis por ele, mesmo não sendo culpados por ele. Nesse sentido, diz Arendt (2004, pp.216-217):

... devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de que eu pertença a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver (...) somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos.

Esses professores, a cada ligeiro e sutil momento de resistência, utilizaram-se da autoridade e da tradição institucional da escola, também da tradição filosófica, para agir conforme a responsabilidade por eles assumida diante do mundo.

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 as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (ARENDR, 2000, p. 247).

Filosofia em Barueri, maneira responsável de estar no mundo, maneira autêntica de viver entre os homens.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Geral

- ACCIOLY E SILVA, Doris. “Repressão Política, Resistência e Memória Social: um estudo de caso”. In: WHITAKER, Dulce; VELÔSO, Thelma (orgs.). *Oralidade e Subjetividade: os meandros infinitos da memória*. Campina Grande: EDUEP, 2005.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- ALVES, Dalton. J. “A Filosofia, a Legislação e o Currículo do Ensino Médio: uma questão política”. In: *Anais – Políticas do Ensino de Filosofia*. II Encontro Internacional de Filosofia e Educação / II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia. CD-ROOM. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *A Condição Humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- _____. “O proletariado como produtor e como produto”. In: REVISTA DE ECONOMIA POLÍTICA. Brasiliense, Vol. 5, nº3, julho-setembro de 1985.
- BOBBIO, Norberto *et al.* *Dicionário de Política*. Brasília: UNB, 1986.
- _____. *Liberalismo e Democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. 11.ed. São Paulo: Malheiros, 2005.
- BOSI, Ecléa. *Lembranças de Velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BRUNO, Lúcia. “Reestruturação Capitalista e Estado Nacional”. In: _____. *Estudos sobre Poder, Ideologia, Trabalho e Educação*. São Paulo: FEUSP, 2004 (Tese de Livre Docência).
- CAMARGO, Aspásia. “História Oral e Política”. In: FERREIRA, Marieta (org.). *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- CAMPOS FILHO, Candido Malta. *Cidades Brasileiras: seu controle ou o caos. O que os cidadãos devem fazer para a humanização das cidades no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1992.
- CAVALCANTE, Tércua. *Barueri e sua participação no conjunto da faixa periférica da metrópole paulistana*. São Paulo: FFLCH-USP, 1978 (Dissertação de mestrado).
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

- CIFFONI, Helio Galvão *et al.* *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico*. 1º série. Curitiba: Filosofart, 2004.
- _____. *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico*. 2º série. Curitiba: Filosofart, 2004.
- _____. *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico*. 3º série. Curitiba: Filosofart, 2004.
- _____. *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental – caderno de apoio pedagógico*. 4º série. Curitiba: Filosofart, 2004.
- COELHO, I.M. “A questão política do trabalho pedagógico”. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- DANTAS, Ibarê. *Coronelismo e Dominação*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1987.
- DEMARTINI, Zeila. “História da Educação da População Brasileira: diferentes grupos e diferentes fontes”. In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: FEUSP, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. “O que é a crítica?”. In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos (orgs.). *Cadernos F.F.C.* Marília: UNESP, 2000.
- GAMBOA, Silvio. “A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século: um olhar desde a América Latina”. In: LOMBARDI, José (org.). *Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associadas, 2001.
- GOTTDIENER, Mark. *A Produção Social do Espaço Urbano*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- MARTINS, J. *A Sociabilidade do Homem Simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1989.
- NERUDA, Pablo. *Livro das Perguntas*. Porto Alegre: L&TM, 2004.
- POPPE, Gláucia. “Barueri, segunda cidade mais dinâmica do Brasil”. In: NEWSVILLE: a revista de Alphaville. n.º. 64, ano IX, Jan./Fev. Barueri: 2000.
- QUEIROZ, Maria I. P. *Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro de Informação Viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- ROSENFELD, Denis. *A questão da democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Publicado posteriormente sob o título *O que é democracia*).
- SCHALLER, J-J. “Construir um viver junto na democracia renovada”. In: EDUCAÇÃO E PESQUISA: Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 28, n.2, Jul./Dez. São Paulo: FEUSP, 2002.
- SCHILLING, Flávia. *Estudos sobre Resistência*. Campinas: FE-UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- SEVERINO, Antônio. J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1999.
- SILVA, Adeilson Gomes da. *Município de Barueri: segregação espacial e clientelismo político na metrópole paulistana*. São Paulo: FFLCH-USP, 2002. (Dissertação de Mestrado).
- SIMSON, Olga (org.) *Experiências com Histórias de Vida*. São Paulo: Vértice, 1988.
- SZYMANSKI, Heloisa. “Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa”. In: _____ (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VLACH, Vânia. “O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica”. In: VESSENTINI, José (org.). *O Ensino de Geografia no Século XXI*. São Paulo: Papirus, 2004.
- WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- WEFFORT, Francisco. *O Populismo na Política Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WIRTH, Louis. "O urbanismo como modo de vida". In: VELHO, Otávio (org). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Textos Básicos de Ciências Sociais).

WHITAKER, Dulce; VELÔSO, Thelma (orgs.). *Oralidade e Subjetividade: os meandros infinitos da memória*. Campina Grande: EDUEP, 2005.

Bibliografia sobre Ensino de Filosofia para Crianças e Temáticas Correlatas

ACCORINTI, S. *Trabajando em la aula: la práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manatíal, 2000.

_____. *Lis: un relato de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manatíal, 2000.

_____. *Maravillándome com mi experiencia: libro de apoyo para acompañar a Lis*. Buenos Aires: Manatíal, 2000.

_____. *La ciudad dorada: um relato de Filosofía para adolescentes y adultos*. Buenos Aires: Manatíal, 2001.

_____. *Caminando hacia mis supuestos: libro de apoyo para acompañar a La ciudad dorada*. Buenos Aires: Manatíal, 2001.

ALMEIDA, N.F.; SANTOS, R. *Filosofia para Crianças: um caminho*. Belo Horizonte: Cultura, 1998.

ANDRADE, F. R. *A Infância como Construção Histórico-social: estudos teóricos sobre a infância*. Cáceres: UNEMAT, 2006.

BÜTTNER, P. *Mutação no Educar: uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena – o óbvio não compreendido*. Cuiabá: UFMT, 1999.

CADERNO DE LINHAS CRÍTICAS. *Dossiê Especial: a filosofia e a educação das crianças*. nº. 5-6, Julho, Brasília: UnB, 1998.

CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (orgs). *Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARVALHO, Ademar de L. *Educação criativa: o desenvolvimento da criatividade no paradigma Filosofia para Crianças*. Cuiabá, UFMT, 1995. (Dissertação de Mestrado).

CBFC (coord.). *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. São Paulo: CBFC, 1995. (Coleção Pensar, v. 1).

_____. *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. (Coleção Pensar, v. 2).

_____. *Reflexões para a Educação para o Pensar*. São Paulo: CBFC, 1996. (Coleção Pensar, v. 3).

- _____. *A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica*. São Paulo: CBFC, 1997. (Coleção Pensar, v. 4).
- _____. *Pensando sobre o Pensar*. (no prelo – acesso via Internet). São Paulo: CBFC, s/d. (Coleção Pensar, v. 5).
- CHITOLINA, C. L. *A Criança e a Filosofia: uma dimensão negada na educação*. São Carlos: UFSCar, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*. Montreal, Les Editions Logiques, 1992. (Publicado em português: *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Nova Alexandria: 2000).
- FERNANDES, C. *Filosofia para Crianças: uma proposta pedagógica construtivista*. São Paulo: PUC-SP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- FREIRE, R. *Educar para o Pensar: a Filosofia na Educação*. São Paulo: PUC-SP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- KOHAN, W. O. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. (org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. (org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. (org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. (org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____; GALLO, S. (orgs.). *Filosofia No Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____; KENNEDY, D. (orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____; LEAL, B. (orgs.). *Filosofia para Crianças: em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____; WASKMAN, V. (orgs.). *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____; WUENSCH, A. (orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- _____; FAVERO, A.; RAUBER, J. (orgs.) *Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- LIPMAN, M. *Pimpa*. v. 2. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1985.
- _____. *Mark*. USA: IAPC, 1986.
- _____. *Suki*. USA: IAPC, 1987.
- _____. *Investigação Filosófica*. (Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *A descoberta de Ari dos Telles*). v. 1. 2. ed. . São Paulo: Interação/Difusão Nacional do Livro, 1988.
- _____. *Investigação Filosófica*. (Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *A descoberta de Ari dos Telles*). v. 2. São Paulo: Interação/Difusão Nacional do Livro, 1988.
- _____. *Maravilhando-se com o Mundo*. (Manual do professor que orienta o trabalho com *Issao e Guga*), v. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988.
- _____. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990a.
- _____. *A descoberta de Ari dos Telles*. v. 2. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1990b.
- _____. *Issao e Guga*. v. 2. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1992.
- _____. *Issao e Guga*. v. 1. 3. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1993
- _____. *Pimpa*. v. 1. 2. ed. Difusão de Educação e Cultura, 1993.
- _____. *A descoberta de Ari dos Telles*. v. 1. 3. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1994.
- _____. *Em busca do significado*. 3. ed. (Manual do professor que orienta o trabalho com *Pimpa*). v. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1994.
- _____. *Investigação Ética*. (Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *Luísa*). São Paulo: CBFC, 1995a.
- _____. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. *Luísa*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995c.
- _____. *Natasha: diálogos vygotkianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. "Alguns pressupostos educacionais de Filosofia para Crianças". In: KOHAN, W.O., LEAL, B. *Filosofia para crianças: em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- _____. SHARP, A. M. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995.
- _____. SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LORIERI, Marcos. A. *A filosofia como conteúdo e recurso de uma educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, 1991.
- _____. *A proposta do Programa de Filosofia para Crianças*. São Paulo: CBFC, 1991.
- _____. *Comunidade de investigação: o diálogo*. São Paulo: CBFC, 1991.
- _____. *Mathew Lipman: o filósofo das crianças*. São Paulo: CBFC, 1991.
- _____; BARREIRA, N. *Pensando em Voz Alta com Pimpa*. São Paulo: Interação, 1990.
- _____; RIOS; Terezinha. *Filosofia na Escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.
- LUZ, R. N. *Filosofia para crianças: o desenvolvimento da condições de pensamento através das interações socio-linguísticas*. São Paulo: Mackenzie, 1997.
- MATTHEWS, G. *El Niño y ala Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- MOURA, Z. C. *Filosofia para crianças: apresentação de uma nova proposta de ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa De Filosofia. V. 2. Nos. 1 e 2., 1988.
- OBILS, G. *Uma Introdução ao Ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- PIOVISAN, A. et al. (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- QUEIROZ, I.; ROLLA, A.; SANTOS NETO, A. (orgs.) *Filosofia e Ensino – possibilidades e desafios*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula. *Filosofia na Formação da Criança*. São Carlos: UFSCar, 2002. (Tese de Doutorado).
- _____. *Filosofia para a Formação da Criança*. São Paulo: Thomson, 2003.
- _____; CASTRO, E. (Orgs.). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Thomson, 2002.
- REED, Ronald. *Rebeca*. Difusão de Educação e Cultura. São Paulo, 1996.
- _____. *Manual do professor de Rebeca*. Difusão de Educação e Cultura. São Paulo, 1996.
- SANTOS, N. *Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

- _____. *Filosofia para Crianças: uma proposta democratizante na escola?* São Paulo: PUC-SP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- SARDI, S. “A Filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar”. In: PIOVESAN, A. *et al. Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- _____. *Ula: brincando de pensar*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SATIRO, M. Angélica & WUENSCH, Ana Míriam. *Filosofar... pois é... pra quê?* Belo Horizonte: Colégio Pitágoras, 1988.
- SILVA, Rosana M. *O filosofar como paradigma de reavaliação, superação e avanço na educação*. Cuiabá: UFMT, 1995. (Dissertação de mestrado).
- SILVEIRA, Raquel V. *Experiência de filosofia: análise de uma proposta de ensino de Filosofia no 1º. Grau*. São Paulo: FEUSP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- SILVEIRA, R. J. T. *A filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas: FE-UNICAMP, 1998. (Tese de Doutorado)
- _____. *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *Matthew Lipman e a Filosofia Para Crianças: três polêmicas*. Campinas, Autores Associados, 2003.
- SPLITTER, L.J.; SHARP, A. M. *Uma Nova Educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- _____. *A ética na educação: como devem ser ensinados os valores*. São Paulo, CBFC, 1992.
- TELES, M. *Filosofia para Jovens: iniciação à filosofia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Filosofia para Crianças e Jovens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- THEOBALDO, M. C. *Racionalidade, ética e educação*. Cuiabá: UFMT, 1995. (Dissertação de mestrado).
- WEIMER, M. *Uma Interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na Escola Pública: educando para o pensar*. Cuiabá: UFMT, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- ZOIA, A. “Por uma Educação para o Pensar”. In: PROFSSIONAIS DA EDUCAÇÃO: revista da Faculdade de Educação. Ano II, nº. 2, Jan-Jun. Cáceres: FAED/UNEMAT, 2004.