

ANGRA: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E SILENCIAMENTOS

Rossana Maria Papini

1- Introdução

Este trabalho falará dos caminhos trilhados por nós em um *espaçotempo* determinado, a rede pública de ensino da cidade de Angra dos Reis, município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em fins dos anos 90. Pretendemos aqui tecer uma narrativa entre alguns dos saberes debatidos em nosso curso de Doutorado e estas experiências vivenciadas de forma indelével, que marcaram nossa trajetória e são objeto de nosso projeto de tese.

Tecer uma narrativa sobre memórias de quem ensina no município de Angra dos Reis é voltar no tempo, principalmente por volta das últimas décadas, e relembrar histórias da Ditadura Militar (1964-1985) e do período de redemocratização do Brasil.

Teria existido um tempo áureo, tempo de lutas e conflitos, de muita participação política e engajamento durante os três mandatos do governo do Partido dos Trabalhadores (1989-2000). Foi grande o número de professores (e outros intelectuais) atraídos pelos bons salários e a aura de esquerda de um município administrado pelo PT (Partido dos Trabalhadores) no auge das políticas inovadoras na gestão da coisa pública, durante a década de 90. Toda uma geração ficou envolvida nos sonhos de redemocratizar a cidade: éramos chamadas à militância, quase missionários (GUSMÃO, 2004). Angra pertencia na época a um conjunto de administrações municipais que, em vários estados do Brasil, foram intituladas de “democráticas e populares” e que se distinguiram pela criação de experiências participativas que buscaram ampliar o contato e a inclusão da população na tarefa de co-gestão Estado/sociedade (CAMPOS, 2005). As escolas eram estimuladas para montar seu currículo a partir da realidade local, utilizando-se de métodos inovadores preconizados por Paulo Freire (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002). Veio a democratização da gestão, toda uma guinada na educação (PAPINI, 1998). Existia um “imaginário de esperança” plantado pelo Plano Diretor da cidade (GUIMARÃES, 1997), elaborado num clima de efervescência dos

movimentos sociais. O governo era uma força modernizadora, utilizando-se de “criatividade” nas políticas públicas, procurava potencializar uma cultura democrática.

A idéia de reconstrução do país implicava num engajamento, existindo um clima político de vanguarda, caracterizado pelo desejo de mobilização com vistas à participação na gestão pública. Gusmão (2004, p.105-106), referindo-se a um processo semelhante vivido pela cidade de São Paulo durante o governo de Luiza Erundina (1989-1992), afirma: “as escolas - particularmente a disciplina História – são mobilizadas para cumprir tal tarefa na efervescência da luta pela democratização do país e da escola”. Foi uma época de abalo nos pressupostos teóricos que até então embasavam os ensinamentos de História e Geografia, nos quais se pautaram gerações e gerações de professores. A crítica ao tradicional levava a busca por uma metodologia de ensino baseada na pesquisa, na adequação do currículo às diferentes realidades.

Por mil vezes aquele tempo passou. Foi-se uma época jacobina, de indivíduos exaltados a acreditar na resolução dos problemas do mundo a partir da participação política (onde tudo era plenária, congresso, conselhos, etc.) . Os novos tempos vieram conservadores, a trazer de volta os velhos modos de fazer política (CAMPOS, 2005). Rapidamente acabaram com a gestão democrática e com as transformações nos currículos. Muitos já afirmaram que a descontinuidade é um dos principais males que assolam o Brasil. Quem viveu o desmonte, o fim daquela breve era, ficou marcado pelo seu brilho, seus avanços e seu final melancólico. Devagar, num movimento ténue (CERTEAU, 1994) foram surgindo outras formas de resistência e produção no universo escolar, outras “maneiras de fazer” , que supomos influenciadas por todo este passado, jogando a vida para a frente.

Toda esta vivência intensa formou muita gente, inclusive uma geração de professores, encantada com as possibilidades pós-ditadura e muitos foram os que estudaram seus processos sob diversos aspectos. Foram histórias memoráveis, fonte de inúmeros processos de formação docente no cotidiano escolar. Muitas experiências foram ressignificadas em outros contextos, originando um sem fim de ações em outros cotidianos escolares.

Pesquisar a memória de professores neste contexto é descortinar utopias, é abrir velhos armários de sonhos, entrando num passado brumoso e recente, em várias formas de resistências cotidianas. É também acompanhar uma saga de profissionais ligados profundamente ao devir das classes populares, à compreensão de seus anseios.

2- A Coordenação de História: criando currículos e partilhando sonhos.

Na época, a Secretaria Municipal de Educação possuía as coordenações por áreas de conhecimento, aglutinando pedagógica e administrativamente mil questões do cotidiano destes profissionais. A coordenação de História era um universo importante para nós.

A partir do concurso público levado a cabo em 1992 temos uma profunda mudança nos quadros do magistério municipal, pois as condições mais dignas de trabalho, com mais recursos e melhores salários, atraiu uma gama de profissionais com formação mais recente e sólida na área de educação, muitos com um histórico de engajamento político em diversos movimentos sociais que marcaram a vida do país naquela década. Angra era um sonho, uma possibilidade concreta de se viver utopias políticas de esquerda, e, para alguns, um lugar, um lugar para o enraizamento, para se estabelecer e constituir vida nova.

A rede pública municipal possuía já mecanismos integradores que facilitavam uma coesão em prol de diversas lutas, eram muitos os “fóruns”, como chamávamos os coletivos na época. No nosso caso específico, a Coordenação de História nos congregava. Tínhamos reuniões mensais, com intensa troca de experiências e sentíamos que estávamos fugindo do isolamento tantas vezes encontrado em outras redes públicas de ensino, onde a atomização/ fragmentação do nosso ofício por escolas e lugares diversos e distantes nos impedia de ouvir / falar / trocar com nossos pares.

Assim, passamos a nos engajar em diversas lutas coletivas para a democratização / reformulação da rede municipal, como a construção do novo regimento interno da educação - que somou um ano inteiro de plenárias e discussões – e a elaboração do I Congresso Municipal de Educação (1994) , que forneceu as diretrizes político – pedagógicas para ampliação das ações de governo, que até aquela época investia mais pesadamente em (re)construção de escolas e melhoria das condições materiais, sem atuar diretamente numa reformulação curricular / pedagógica da rede.

Dele foram tirados os três eixos norteadores para a educação : a democratização da gestão, a garantia ao acesso e uma nova qualidade de ensino. As deliberações cobriam um amplo leque de assuntos, como a formação permanente, a reorientação curricular, a avaliação, a recuperação paralela, a política de alfabetização, a educação de jovens e adultos , a revisão da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, etc.

Anteriormente a rede obedecia a um currículo padrão dos militares, arcaico e autoritário, que passou por uma remodelação em 1991, quando o primeiro mandato do PT encomendou assessorias externas às Universidades, que, junto aos professores, fizeram alterações curriculares, na verdade processos de revisão modernizantes de esquerda, sendo um exemplo a área de História, que desligou-se da clássica abordagem positivista de fatos e heróis relevantes da constituição da pátria para uma abordagem marxista, de história processual, onde predominava os “modos de produção”. Bem, o desejo da maioria não era este, que o “movimento” ensejasse transformações que se materializariam em chamar assessorias que articulassem novas propostas modernizadoras de currículo unificado de novo. A maior parte dos professores não queria mais este tipo de procedimento, que era considerado no fundo uma postura conservadora, pois engessava as diferenças e impossibilitava que alunos, professores e comunidade criassem seus próprios currículos, pudessem ser construtores de conhecimento.

A partir de então surgiram *os projetos pedagógicos autônomos das unidades escolares*, na verdade uma multiplicação/ proliferação de projetos de várias naturezas, várias formas, vários matizes, por toda a rede, num movimento difícil de acompanhar, de deslumbrar em toda sua complexidade. Nas 54 unidades escolares existentes na época tinha escolas de muitos tipos: as “regulares”, de primeiro e/ou segundo segmento diurnas, as “regulares noturnas”, bem diferentes e voltadas a outros usuários, as multisseriadas, etc. As diferenças na rede eram grandes. Existia de tudo. Desde escolas tradicionais, muito autoritárias; até escolas precursoras, experimentais, que modificaram toda uma relação ensino-aprendizagem, construindo projetos próprios, reinventando pedagogias libertárias.

No bojo deste processo e fruto de um trabalho de equipe, surge o Projeto Memória e História¹, cuja proposta era incentivar e criar condições para o desenvolvimento de ações de resgate, recuperação e divulgação da memória e história das comunidades angrenses. A ideia que tivemos era criar um projeto especial de educação que oferecesse subsídios às escolas que desejassem desenvolver projetos de trabalho voltados de alguma forma a necessidade de pesquisar e registrar as memórias das classes populares.

Coordenamos por alguns anos o Projeto Memória e História. Produzimos vários livros artesanais com as memórias das classes populares (PAPINI, 1998) e percorremos

¹ Fui coordenadora deste Projeto de 1997 a 2000, assim como assumi a Coordenação de História de 1996 a 1999.

vários tipos de comunidades, desde caiçaras, remanescentes de pescadores e pequenos produtores rurais (geralmente as duas coisas juntas) que outrora ocupava todo aquele litoral e ilhas, sofrendo com a valorização de suas terras e a privatização da orla (GUIMARÃES,1997) até periferias urbanas criadas a partir de uma luta pelo acesso ao solo urbano, muitas advindas de invasões, sofrendo já de várias mazelas de nosso tempo, e colonizadas por levas de migrantes que vieram para as grandes frentes de trabalho dos anos 70, quando a região foi palco de alguns projetos prioritários do Plano de Metas dos militares, como a construção da Rodovia Rio-Santos, que contornava o litoral sul de nosso Estado, descortinando a Baía da Ilha Grande para os grandes e ambiciosos projetos da Embratur (Empresa Brasileira de Turismo) de transformar a área em uma nova Côte'Azur, uma zona apropriada por poderosos grupos hoteleiros.

As diversas reconstruções das histórias dos bairros e das comunidades nos levaram a um processo ampliado de releitura da história recente da cidade e dos diferentes caminhos da construção da cidadania em Angra dos Reis. O Projeto se revelou um importante instrumento na promoção do multiculturalismo curricular, oferecendo subsídios a uma concepção mais ampla do currículo e ao papel das diferenças culturais em sua construção.

Assim, através da memória dos moradores e amparados numa pesquisa documental, montávamos cenários da vida do povo em suas diversas comunidades, ao longo do século XX, com suas brutais transformações, numa nova perspectiva de história regional. A maioria eram histórias de luta e movimentos sociais, de resistência e conformismo², em prol do acesso à terra, à água, à luz, à educação, etc. Histórias de desenraizamento, onde comunidades inteiras foram desalojadas de seus espaços tradicionais para a construção de algum mega-empreendimento público ou privado, e expulsas para os morros ou as áreas mais alagadiças, por algum motivo desvalorizadas para o grande capital.

Como tudo acaba um dia, o Projeto teve seu término junto ao governo que o respaldava, e por múltiplos caminhos de formação, além de continuarmos no ensino fundamental no município, procuramos exercer o magistério em outros níveis, também no ensino superior.

4- Angra: histórias de formação e silenciamento.

Queremos falar um pouco da importância destes relatos, parte da história de vida de professores, que ao longo de sua trajetória profissional descortinam mundos, produzem reflexões e são muitas vezes silenciados.

Assim, queremos nos diferenciar de abordagens racionalistas que centram seus estudos nos métodos e processos de ensino, onde “reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1992, p.15). Estamos em nossa pesquisa procurando colocar o professor no centro de nossa produção, trabalhando com biografias e autobiografias docentes, narrando diversos percursos profissionais, no ensejo de compreender as trajetórias individuais e o contexto social onde elas se dão.

Nosso desejo é de contar uma história, a história de um lugar vivenciada por professores na sua itinerância, no seu nomadismo, hoje tão típico na profissão. Uma história também da educação, de seus múltiplos reveses, de seus sonhos e descontinuidades, de sua busca por sentido, em vários projetos/produções no/dos/com o cotidiano escolar (ALVES, 2001).

Nestes estudos não perdemos de vista as recentes produções no campo da pesquisa (auto) biográfica (PASSEGI e BARBOSA, 2008, p. 10), sobre o domínio da profissão docente, onde

Nós conhecemos por nossa própria experiência seus dilemas e tateamentos e, ao tomarmos consciência disso, somos estimulados a delinear cenários investigativos que, ao invés de se pautarem na construção de modelos abstratos de atuação profissional, procurem tornar visíveis a “vida viva” dos professores, que guarda segredos sobre o complexo exercício da docência.

É sobre estes dilemas e tateamentos que nos deparamos ao pensar agora aquela época, mais de uma década depois. Naquele tempo havia uma intensa produção discursiva visando a construção de novas práticas sociais. Segundo Fairclough (2010, p. 225) “a expressão ‘prática social’ dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade de atividade social”. Este autor esclarece ainda que “toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (idem, p. 225). O discurso poderia ser concebido de

diferentes modos nestas práticas (ibidem, p. 226). Interessa-nos aqui como as pessoas as representam, sabendo que “a representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva, modelando processos e práticas sociais” (ibidem, p. 226). Vivíamos em meio a uma intensa propaganda de governo conclamando a todos para a feitura desta nova era, “participativa e democrática”. O grupo de professores que possuía cargos na Secretaria de Educação (SME) estava imerso nestes ditames, “combatentes” deste novo porvir. O interessante era o imaginário da época. Assim,

Os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser. Os conhecimentos na economia e na sociedade do conhecimento são imaginários neste sentido de projeções de possíveis estados de coisas, “mundos possíveis” (FAIRCHOUGH, 2010, p. 228)

Os fóruns de discussões setoriais se multiplicavam, o pessoal lotado em cargos de confiança na SME recebia assessoria dos “paulistas”, formadores geralmente ligados à gestão de Luiza Erundina, que teve o próprio Paulo Freire como secretário de Educação por alguns anos. Eram leituras intermináveis e planejamentos sem fim.

Os slogans se sucediam, como “prefeitura do povo e para o povo” e o interessante cartaz com a figura de um índio da aldeia Sapukai, localizada nos sertões do município, com os dizeres “nossa natureza é preservar você”, bem como as formações. Quem estava “dentro” do processo não percebia sua face ideológica. “Fomos colonizados”, dizia uma velha amiga também professora de História. Dentro desta produção discursiva, “colonizados” por ela, não ouvíamos os rumores, as insatisfações, coisas meio fora de nosso mundo institucional. Na época recusávamos estas versões. Não pensávamos ainda que

O plural, o que varia, não é o que tem defeito, o que não é correto. É o cerne mesmo de nossa capacidade de linguagem. *Estamos sempre às voltas com versões.* Por que uma e não outra? Eis a questão. Por que eu, por que você? E o sentido pode ser outro para mim mesma, dependendo de minha relação

com as condições de existência. Quantas vezes nos surpreendemos ao ver que soa em uma palavra um sentido que a gente mesmo ainda não tinha percebido. Nem poderia. Essa é uma questão da historicidade do sentido e da identidade do sujeito. (BARRETO, 2006, p.3, grifos nossos)

Havia acusações de expurgos, de autoritarismo, de usos maquiavélicos da participação popular para legitimar políticas públicas e desmandos da cúpula do governo, principalmente no terceiro mandato consecutivo do Partido dos Trabalhadores (CAMPOS, 2005). Faircough, (2001, p. 120) nos auxilia ao afirmar

Não se deve pressupô-lo que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica.

Com a derrota acachapante nas eleições de 2000 apareceram os limites de tais discursos. As derrotas anteriores teriam um efeito pedagógico para as oposições, que se uniram (no caso, todos os demais partidos políticos da cidade) preconizando o fim de um tempo, um tempo que na verdade foi um ínterim no conservador domínio das elites tradicionais. E estes ventos conservadores, fortes, pretenderam varrer do mapa àquelas alternativas, seus projetos e até grupos, se pudessem. A cidade ficou irrespirável. Durante uns dois a três meses após os resultados das eleições e a posse no novo governo temos toda sorte de intimidações, grupos inflamados corriam as ruas do centro históricas aos gritos de “Fora PT!” e “Arruma a mala aí”, parodiando uma canção de sucesso na época. Quem morasse por lá e tivesse o estigma de esquerdista era açoitado sem trégua. Isto durou até o juiz da cidade proibir tais manifestações. Ter fama de petista era quase uma maldição, as pessoas evitavam falar com você. Houve uma revoadada, quem podia ia embora. Para nós que éramos até então quadros da Secretaria

Municipal de Educação restava a volta para as escolas e um afastamento da cena política.

Depois de um período tão fulgurante, passamos a viver no município um oposto, uma rápida dissolução de quase todos os fóruns, uma atomização nas escolas, com pouco contato entre os colegas. Foi como se tivéssemos voltado no tempo. Foi-se desmontando toda uma construção, surge uma matriz curricular municipal, acabaram as coordenações de área. A educação de certa forma deixa de ser carro-chefe do governo, sendo substituída pelas obras públicas. Ocorre então todo um apagamento da memória, da memória histórica, este campo conflagrado (De Decca, 1996). Houve um calaboca geral.

Com a descontinuidade política, o fim dos fóruns e da criação de currículos no âmbito da educação, fora toda sorte de outras políticas públicas, sucedeu-se um discurso evolucionista mostrando um município indo sempre rumo ao desenvolvimento, de forma inexorável, criando a “imagem de uma temporalidade única, linear, contínua, progressiva e despojada de alternativas reais (CHAUÍ, 1986, p.14)”.

Acorre a partir daí todo um processo de silenciamento, por vezes destruindo todos os registros do governo anterior, prática coronelística muito comum no interior do Brasil ou vilipendiando tudo a que a este se referisse. De Decca (1986) elucida estes mecanismos:

A descoberta da diferença temporal torna possível compreender como e porque o passado é construído como dimensão imaginária do presente, graças à abolição de tudo quanto no passado e no presente é dissimulado pelo exercício real da dominação: uma representação “legítima” do passado pela “legitimidade” que o presente atribui a si mesmo.

E a legitimidade dada por três vitórias eleitorais sucessivas (fazem doze anos que este grupo político está no poder) vai afastando para um passado, que apesar de não estar tão longe no tempo, é visto por muitos como remoto. Todo este “silêncio” nos levou a procurar autores que por várias interfaces o interrogam. Em Orlandi (2007, p.13)

Movimento, mas também relação incerta entre mudança e permanência se cruzam indistintamente no silêncio. Nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que nos fica

à mão quando aprofundamos a compreensão do modo de significar do silêncio. (...) Pensada através da noção de silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos.

Esta tendência ao apagamento possui outro viés, uma outra forma de exclusão poderosa: a interdição da palavra (Foucault, 1996). Falar sobre aquele tempo e aquelas coisas passou a ser inconveniente e ameaçador para quem fala, na cidade de Angra dos Reis, bem como criticar o presente. “Esqueça isto”, dizem muitos, “para nada mais serve, os tempos são outros agora”. Aceitar como inexorável o fluxo, as transformações. Foucault (1996, p.8 e 9) nos faz pensar:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

É como se fosse algo inelutável. Este estudo é uma tentativa de lutar contra estes esquecimentos, rememorar acontecimentos marcantes, contar histórias, bem como narrar vidas de professores imersos em seu ofício. Esperamos assim continuar a exercer nosso ofício de historiadora, tecendo narrativas, enfocando a vida ordinária (CERTEAU, 1994), cotidiana, de professores (as), a construir-se a si mesmo e a sua profissão.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (orgs). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARRETO, R. G. *Análise de Discurso: conversa com eni Orlandi*. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez. de 2006.

CAMPOS, M. L. de. *Processos democráticos e cultura participativa na gestão do Partido dos Trabalhadores em Angra dos Reis (1988 a 2000)*, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, UFRJ, 2005.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena, prefácio ao livro, In: DE DECCA, Edgar S. *O silêncio dos vencidos*, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CUNHA, M. B. da. *Grotão, Parque Proletário, Vila Cruzeiro e outras moradas: saber e história nas favelas da Penha*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

DE DECCA, E. *O silêncio dos vencidos*, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986

FAIRCLOUGH, N. *A dialética do discurso*, Revista Teias v.11, nº 22, maio/agosto de 2010.

_____. *Discurso e mudança social*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*, 3ª ed., (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico), Campinas/ SP: Papirus, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GUIMARÃES, G. *Uma cidade para todos: o Plano Diretor do município de Angra dos Reis*, Rio de Janeiro, Ed. Forense, 1997.

GUSMÃO, E. M. *Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 1992.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, 4ª ed., Campinas/ SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, 6ª ed., Campinas/ SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAPINI, R. M. *A construção de outra história: narrando a memória das classes populares*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ., 1998.

_____. *Memórias de formação e estudo de realidade*, IV CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica): Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, USP, São Paulo, de 26 a 29 de julho de 2010, ISSN 2178-0676.

PASSEGI, M. da C. e BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TORRES, C. A.; O'CADIZ, M. P. e WONG, P. L. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, Instituto Paulo Freire, São Paulo: Cortez, 2002.