

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIANA MACHADO ROCHA**

**Quando a favela é Extensão da universidade:  
O Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2016



MARIANA MACHADO ROCHA

**Quando a favela é Extensão da universidade:**

**O Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília Pontes Sposito

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.047      Rocha, Mariana Machado  
R672q      Quando a favela é Extensão da universidade: O Programa Avizinhar  
em meio às relações entre a USP e a São Remo / Mariana Machado  
Rocha; orientação Marília Pontes Sposito. São Paulo: s. n., 2016.  
216 p.; tabs.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Programa Avizinhar 2. Política social 3. Universidade (São Paulo)  
4. Favela São Remo (São Paulo) 5. Extensão universitária 6. Desigualdades  
I.Sposito, Marília Pontes, orient.

---

ROCHA, Mariana Machado.

Quando a favela é Extensão da universidade: O Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª Drª \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª Drª \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



Dedico este trabalho a toda população moradora da São Remo.  
Aos que, por conta de sua origem social e sua cor, se encontram presentes em situação  
precária em um espaço de excelência.

À Rose Mary de Jesus Saturnino Tenório, minha primeira coordenadora e orientadora, que me  
ensinou a olhar para a vida, para as pessoas e para o trabalho com profundidade.



## AGRADECIMENTOS

Chegou um momento da pesquisa em que nada mais parecia razoável. Com o trabalho quase pronto, comecei a me perguntar sobre o que eu estive fazendo durante todo este tempo. Tudo ficou muito difícil e uma pesquisa que fora completamente estimulante tornou-se um fardo, eu estava travada.

Ao conversar com a Jany sobre os meus medos, inseguranças e bloqueios, sobre o quanto estava difícil concluir essa pesquisa, ela me disse: “Mari, ser pesquisadora não é algo separado do resto todo que você é. Mobilize a mulher negra, a mãe, a artista, a guerreira, a amante, a pessoa incrível e bela que você é. Mobilize tudo o que você tem pra terminar essa pesquisa. Porque ser pesquisadora não é algo separado de tudo isso.”

Essa fala veio de encontro a tudo o que a academia me disse sutil e persistentemente desde a graduação. Essa fala me ajudou a concluir o ciclo. Obrigada pela Energia naquele dia, Jany! Eu nunca serei “o pesquisador”, nem mesmo “a pesquisadora” discretamente afirmados como ideais. Aquele que se sente autorizado a falar o que pensa, pois não se vê emocionalmente envolvido com o tema que está estudando. Que consegue muitas horas de dedicação à pesquisa, muitas horas de dedicação garantidas por alguém que lave, passe, cozinhe e muitas vezes alguém que pague as contas (ou parte delas) para ele/a.

Durante a leitura sobre os assuntos da pesquisa, eu pensava: a extensão universitária no Brasil historicamente se constituiu pela prática de... quem vai dar almoço para as crianças às terças? Foi difícil, mas ainda assim eu tive muito apoio e sou muito grata por isso.

Eu agradeço aos meus ancestrais. Eu agradeço porque sem eles eu não estaria aqui. E nem a Universidade Brasileira construída com base na riqueza gerada às custas de...

Eu agradeço aos meus ancestrais!

Agradeço também aos meus ascendentes mais próximos. Sem meus pais a história da Mariana que se forma mestre pela USP não teria acontecido. Foi um longo período de formação que gestou uma pesquisadora. Obrigada Cristina e Wilson!

Agradeço aos meus filhos e meu companheiro. A decisão pelo mestrado, pasmem (!) começou porque eu precisava manter o vínculo com a universidade para não perder a vaga na creche, já que o direito a educação de qualidade é privilégio de poucos ainda hoje. Obrigada

Vitor e Pedro, filhotes, vocês foram meu maior incentivo, porque já não precisamos da creche, mas continua sendo necessário por comida na mesa, e sendo professora do ensino básico, na nossa realidade, isso é muito difícil, o mestrado vai nos ajudar. Gustavo, meu amor, o seu olhar me constituiu. O tempo todo você me disse que eu era capaz, que eu era boa, que eu podia. Agradeço muito por isso.

Aos meus irmãos. Obrigada Gabi pelas tantas vezes em que ficou com as crianças pra mim com amor, com alegria! Foi muito importante contar com você. Vitor, os ensinamentos sobre meditação me trouxeram cura, espiritual, emocional e física para conseguir finalizar este trabalho.

Às amigas negras que foram espelho, conversas, inspiração, conforto e força Li, Cibele, Tamiris, Juê, Domênica, Michele, Renata, Cah Jota, Nádia, Fernanda, Míguian, Priscila e Clélia vocês são minhas divas! Significam muito pra mim na vida! A existência de vocês me fortalece em tudo! Obrigada por serem quem são.

Ao meu Mestre de capoeira, que me deu elementos que mostram que a vida é muito mais do que a universidade! Contra-mestre Pinguim! Iê! Viva Luiz Antonio Nascimento Cardoso! Viva!

Agradeço às minhas amigas mães que são exemplos e com quem eu compartilho muitos momentos divertidos da vida. Rose, Laura, Vanessa, Juliana, Cris e outras tantas que cruzaram o meu caminho. Carla, obrigada por ter me dito “O que Djamila Ribeiro faria?” esse momento foi decisivo! Cinthia, obrigada pelas conversas que várias vezes me ajudaram a elaborar as ideias.

Agradeço à minha orientadora, que foi sempre presente, sempre prestativa, sempre disponível. Foi uma honra ter sido orientada por uma pesquisadora compromissada, competente e compreensiva como você, Marília, aprendi muito, muitas coisas importantes para toda a minha futura trajetória acadêmica. Sou sinceramente muito grata por esta oportunidade.

À professora Denice Catani cujos ensinamentos fortaleceram minha autoconfiança. À professora Fabiana Jardim pelas leituras, conversas e contribuições sempre atenciosas, doces e confortantes. Ao Wilson Mesquita pelas leituras, comentários e conversas que enriqueceram a dissertação.

Agradeço a todos que deram entrevistas para a pesquisa, jovens, educadoras e estagiários! Fui sempre muito bem recebida, tive muito apoio e muita ajuda!

Agradeço à toda a Equipe do CEDEA Dai, Rubens, Ellen, Carla, Jéssica, Chico e Alexandre, pelo apoio, pelos votos de confiança, pela compreensão e torcida!

Agradeço aos funcionários da seção de pós sempre gentis e prestativos.

À CNPQ pela concessão de bolsa de mestrado para esta pesquisa.



“Primeiro, toda Universidade que se interessa pela pobreza da população deveria saber vê-la e tratá-la em seu entorno mais próximo, a começar pela rejeição de alunos pobres que não conseguem ascender às entidades de melhor nível e gratuitas. [...] O desafio da cidadania – geralmente despachado para a Extensão – permanece algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo. Cuidar de uma favela, por exemplo, longe de ser apenas o soluço eventual de uma universidade mal-amada, deveria fazer parte do currículo de formação e Pesquisa de todos os cursos, ou seja, fazer parte do trajeto formativo de todo estudante e todo professor.”

Pedro Demo

“A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras. [...]”

Machado de Assis



## RESUMO

ROCHA, Mariana Machado. *Quando a favela é Extensão da universidade: O Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo*. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O propósito da presente pesquisa é apresentar uma reconstrução dos elementos da história do Programa Avizinhar (1998 – 2007), sua origem, suas transformações e as circunstâncias de seu fim, e verificar a percepção dos atuais moradores da Favela São Remo, contígua ao câmpus Butantã da Universidade de São Paulo, os quais foram o público alvo deste projeto, a respeito das relações que se estabelecem entre a São Remo e o espaço universitário uspiano, compreendendo a variedade de olhares que lançam sobre essas interações a partir de suas memórias sobre os contextos que originaram o Avizinhar e outros elementos presentes nessa relação. Na primeira parte, foram analisados documentos diversos do Programa Avizinhar, como relatórios anuais oficiais do Programa; ofícios; cartas; e-mails; diários de campo dos educadores e estagiários; ocorrências internas da Guarda da Universidade de São Paulo (USP); entre outros, e realizadas entrevistas com profissionais da CECAE (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de Atividades Especiais) e do Avizinhar que ajudaram na interpretação dos dados obtidos nos documentos. Na segunda parte, foram realizadas entrevistas com moradores da São Remo, ex-participantes do Programa. Estas tiveram como objetivo, a partir das memórias desses participantes, compreender: sua perspectiva acerca dos sentidos de sua participação no Avizinhar, quais as relações que eles tinham com a Cidade Universitária antes e durante a participação, o que pensam sobre a forma como se estabelecem as relações entre a USP e a São Remo e que percepção eles têm de fatores que os aproximam e que os distanciam da USP enquanto universidade. Foi verificado que o Avizinhar pode ser compreendido em dois níveis, um do ponto de vista institucional e outro na perspectiva dos funcionários, ou seja, apesar dos inúmeros conflitos existentes em torno desta iniciativa no interior da universidade, a equipe que esteve envolvida com o seu desenvolvimento forjou uma maneira inovadora de relação estabelecida entre a USP e a favela vizinha ao câmpus. As entrevistas com os participantes trazem suas memórias sobre o Avizinhar, que destacam a importância da sociabilidade no Programa, revelam que o câmpus era entendido e frequentado principalmente como um espaço da lazer, no entanto eles eram recebidos de forma hostil pela guarda universitária. Ainda a partir das memórias dos jovens, foi possível identificar marcas que as interações entre a USP e a São Remo deixaram no território, bem como verificar a complexa percepção dos participantes com relação à USP, que é ao mesmo tempo ameaça e aliada e que se encontra perto mas ainda inacessível.

Palavras-chave: Avizinhar. USP. Favela São Remo. Extensão universitária. Desigualdade.

## ABSTRACT

ROCHA, Mariana Machado. *When the favela is an Extension of the University: The program Avizinhar in the relationship between USP and São Remo*. 2016. 214 f. Dissertation (MA) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The proposal of this research is to present a reconstruction of the historical elements of the Avizinhar Program (1998-2007), its origin, its transformations and the circumstances of its ending, as well as to verify the perception of the current residents of São Remo Favela, adjacent to the Butantã campus of São Paulo University, who were the target public of this project, in relation to the relationships established between São Remo and the USP university space, taking into account the variety of views cast on these interactions through memories of contexts which gave origin to Avizinhar and other elements present in the relationship. In the first part, a wide range of documents were analysed, such as official annual reports of the program; official documents; letters; emails; the on-site diaries of the educators and interneers; the São Paulo University (USP) Security guards' internal occurrences; among others, and interviews were carried out with professionals from CECAE (Executive Coordination of University Cooperation of Special Activities) as well as those from Avizinhar, who helped with the interpretation of the data obtained through these documents. In the second part, interviews were carried out with the residents of São Remo, ex-participants of the program. The objective was to comprehend, through the memories of the participants: their perspective in relation to the meaning of their participation in Avizinhar, the kind of relationships they had with the University Campus before and during their participation, what they think about the way relations are established between the USP and São Remo and the perception they have of factors which bring them closer or distance them from the USP as a university. It was verified that Avizinhar can be comprehended on two levels: one from an institutional perspective, and the other from the perspective of the employees; through the numerous conflicts which take place surrounding this initiative, within the university; and the team which was involved with its development established an innovative way of building a relationship between the USP and the neighbouring favela to the campus. The interviews with the participants show their memories about Avizinhar, and bring to light the importance of society in the program, revealing that the campus was understood and frequented primarily as a leisure space; meanwhile they were received with hostility by the university security guards. Through the memories of the young people, it was possible to identify markers that the interactions between the USP and São Remo left on the territory, as well as to verify the complex perception of the participants in relation to the USP, which is at once a threat and an ally, and which although located nearby, is still inaccessible.

Keywords: Avizinhar. USP. Favela São Remo. University extension. Inequality.

## LISTA DE SIGLAS

ADUSP	Associação de Docentes da USP
CCE	Centro de Computação Eletrônica
CEC	Centro de Ensino de Computação
CECAE	Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de Atividades Especiais
CEPEUSP	Centro de Práticas Esportivas da USP
CINUSP	Sala de Cinema da USP
CODAE	Coordenação das Atividades de Extensão
CPC	Centros Populares de Cultura
CRUSP	Conjunto Residencial da USP
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUASO	Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira
ECA	Escola de Comunicações e Artes da USP
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP
FEA	Faculdade de Economia e Administração da USP
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
FIA	Fundação Instituto de Administração
FUNDUSP	Fundo de Construções da USP
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IME	Instituto de Matemática e Estatística
IML	Instituto Médico Legal
ITCP	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia da USP
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento pela Alfabetização
MPS	Movimentos de Cultura Popular
NURI	Núcleo de Recreação Infantil da USP
ONG	Organização Não Governamental
PET	Programa de Educação Tutorial
Poli	Escola Politécnica da USP
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 A USP E SEUS VIZINHOS: TENSÕES E ASPECTOS DE UMA RELAÇÃO COM A SÃO REMO .....	27
3 DILEMAS DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	45
3.1 Universidade e Sociedade no Brasil e o discurso sobre a Extensão Universitária .....	49
3.2 A Extensão Universitária na USP .....	63
3.2.1 O muro, as relações com a São Remo e o Programa Avizinhar no contexto da CECAE: a visão de Lúcia .....	71
4 O PROGRAMA AVIZINHAR.....	73
4.1 Primeira Fase (até o início de 1998): Conflitos no câmpus entre a Comunidade USP e as crianças e adolescentes da Favela São Remo .....	75
4.2 Segunda fase (entre abril e junho de 1998): O diagnóstico - quem são essas crianças, o que fazem no câmpus e quais suas demandas? .....	90
4.3 Terceira Fase (jul. de 1998 ao início de 2005): A configuração do Avizinhar a partir de sua implementação - as concepções, as práticas e os parceiros do Programa.....	99
4.3.1 A Educação em Meio Aberto no câmpus .....	101
4.3.2 A Educação em Meio Aberto na São Remo.....	101
4.3.3 Os cursos e outras atividades extracurriculares .....	102
4.3.4 Formação profissional para jovens .....	102
4.3.5 Grêmio Treinamicro .....	104
4.3.6 Cursinho pré-vestibular .....	106
4.3.7 As ações em rede .....	107
4.3.8 Avizinhar Escola.....	108
4.3.9 A relação com a Pesquisa .....	108
4.4 Quarta fase (entre 2005 e 2007): O fim do Avizinhar .....	110
5 OS PARTICIPANTES DO AVIZINHAR .....	115
5.1 Perfil Dos Participantes .....	121
6 AS ENTREVISTAS .....	131
6.1 MURILO .....	133
6.1.1 A Participação no Avizinhar.....	133
6.1.2 Usos do Câmpus .....	136
6.1.3 Histórias do Território .....	136

6.1.4 Visões Sobre a Relação entre a USP e a São Remo .....	137
6.2 ELEN.....	145
6.2.1 A Participação no Avizinhar.....	146
6.2.2 Usos do Câmpus .....	147
6.2.3 Histórias do Território .....	148
6.2.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo .....	150
6.3 PEDRO .....	152
6.3.1 A Participação no Avizinhar.....	153
6.3.2 Usos do Câmpus .....	158
6.3.3 Histórias do Território .....	160
6.3.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo .....	161
6.4 GUILHERME .....	162
6.4.1 A Participação no Avizinhar.....	163
6.4.2 Usos do Câmpus .....	165
6.4.3 Histórias do Território .....	166
6.4.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo .....	167
6.5 ALISSON.....	170
6.5.1 A participação do Avizinhar.....	170
6.5.2 Usos do Câmpus .....	172
6.5.3 Histórias do Território .....	175
6.5.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo .....	177
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	187
DOCUMENTOS DO PROGRAMA AVIZINHAR .....	198
APÊNDICES .....	201

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco o Programa Avizinhar<sup>1</sup>, um programa de extensão universitária voltado para crianças e adolescentes moradores de uma favela, os quais, por suas características socioeconômicas e raciais, apresentam grande distância social e simbólica quando comparadas com o universo da universidade responsável por este projeto, a Universidade de São Paulo (USP). No entanto, há uma peculiaridade: esses ex-participantes moram em uma favela, a São Remo, vizinha ao câmpus da USP, e tiveram, antes e durante o Programa Avizinhar, um contato marcante com o espaço físico da universidade, a “Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira” no bairro do Butantã.

Nesta introdução, serão apresentados os caminhos percorridos na elaboração do problema de pesquisa, caminhos esses que envolvem a inevitável imbricação apontada por MILLS (1982) entre as experiências biográficas e as análises elaboradas pelo sociólogo.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo em 2006. Depois de um semestre, comecei a trabalhar como educadora em uma creche localizada na Favela São Remo<sup>2</sup>, vizinha ao câmpus Butantã da USP, e em agosto do mesmo ano *decidi* ir morar lá. Eu nunca havia morado em uma favela, uma vez que em minha trajetória contei com relativa estabilidade econômica e social. Estudei em escola particular, meus pais, mesmo que tardiamente, concluíram o ensino superior - e ao longo de minha infância foram funcionários públicos; ou seja, apesar da minha origem familiar, que é nordestina, negra e pobre, meus pais se estabeleceram, depois de adultos, como um grupo social ao qual não seria negada uma série de Direitos.

Por outro lado, dizer que ir morar na São Remo foi uma decisão talvez se trate de uma visão encantada da minha própria experiência, considerando-se que, enquanto estudante e estagiária, minha renda não me possibilitava morar em outro local tão próximo ao câmpus, devido aos elevados valores de aluguéis na região do Butantã. No entanto, o “acordo” que eu tinha com os meus pais me possibilitava, morando com eles em São Paulo, somente estudar,

---

<sup>1</sup> O Avizinhar nasce como um Projeto em 1998 e somente em 2001 ele se torna um Programa da USP, conforme será abordado na seção referente ao seu desenvolvimento. Optamos por uniformizar a referência a ele como Programa com a intenção de garantir que as referências a ele comuniquem a amplitude do que foi esta iniciativa.

<sup>2</sup> O termo favela é empregado considerando tanto a organização sócioespacial (MARQUES, 2003), como a questão da titularidade dos terrenos. Aqui, essa concepção não exclui o uso do termo comunidade, utilizado por parte significativa dos moradores e que não faz menção ao conceito clássico de Comunidade.

sem precisar me preocupar em trabalhar, desde que eu ingressasse em uma universidade pública e me dedicasse com afinco aos estudos. Tudo isto, somado ao fato de que naquela época eu nem mesmo cheguei a pesquisar valores de aluguel fora da São Remo, permite-me entender que houve um grau de escolha em minha decisão.

No entanto, após ir morar na São Remo, constituí união estável com meu companheiro, com quem tive dois filhos. A partir deste momento minha permanência na favela deixou de ser uma escolha, visto que nossa renda familiar não permitia outras possibilidades e já não me restava a opção de retornar para a casa de meus pais. Morei na São Remo durante oito anos, até que me envolvi numa situação de agressão contra uma jovem na rua da minha casa. O agressor tinha relação com os chefes do tráfico e na semana seguinte minha casa foi furtada (fato que nunca acontecera antes, de acordo com a própria lei do tráfico que impera na favela) e levaram meu computador. Não sei se o furto teve relação com a situação em que defendi a moça que estava sendo agredida, mas de qualquer maneira me senti ameaçada e vulnerável, e como tinha acabado de conseguir a bolsa do mestrado, que me dava melhores condições financeiras, optei por me mudar de lá.

Dentre os oito anos em que morei na São Remo (2006 – 2014), durante sete eu trabalhei como professora em uma Organização Não Governamental (ONG) que mantinha uma creche e outros projetos na própria São Remo. Por quatro anos fui professora na educação infantil (2006 – 2010), período em que tive a possibilidade de conhecer uma grande quantidade de famílias e crianças, e durante três anos (2010 – 2012) trabalhei na mesma ONG com alfabetização de adultos, pelo MOVA (Movimento pela Alfabetização), projeto realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

Neste período, os alunos, adultos, me davam notícia de diversos episódios que aconteciam na São Remo e sobre os quais eu nunca tivera notícia, mesmo já sendo moradora há alguns anos. Situações de violência policial, situações de violência por parte dos traficantes, situações de violência contra a mulher. Tudo permeado pela própria história de vida dos alunos, dentre os quais uma boa parte possuía filhos adolescentes e/ou jovens diante do que expressavam suas preocupações com relação aos perigos e riscos presentes na vulnerabilidade a que estavam sujeitos na favela. Com relação aos jovens rapazes, os riscos sempre iminentes do envolvimento com “coisas erradas” como o crime, o tráfico e o uso de drogas, por um lado, e da possibilidade de ser vítima da violência policial por outro. Com

relação às meninas, manifestavam a preocupação com um eventual relacionamento amoroso com rapazes envolvidos com o crime, com a gravidez e, também, com o uso de drogas.

Quando fui testemunha e intervi na situação de agressão contra a jovem e a minha casa foi furtada, senti muito medo. Eu só agi dessa maneira porque sabia que lá dentro a regra do tráfico me impedia de chamar a polícia, pois para não prejudicar o lucro da venda de drogas os traficantes surgem como um poder ao qual as pessoas devem recorrer quando têm algum problema ou conflito para solucionar. No entanto, o rapaz que estava agredindo a moça era parte deste “poder” o que me deixou com medo, pois, geralmente, nas narrativas que eu havia conhecido, o tráfico interfere nas situações de violência contra a mulher, mas quando se trata das mulheres dos próprios traficantes, eles mesmos se legitimam a “dar a elas a lição que merecem”, utilizando a expressão que ouvi no dia da referida agressão.

O sentimento de insegurança que eu vivenciei nessa situação é algo constantemente presente na vida dos moradores da São Remo. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, o formato das aulas que eu propunha no MOVA incluía debates e discussões sobre questões presentes na realidade cotidiana dos alunos e constantemente eles tinham uma história para contar, sobre tiros, sobre uma pessoa que entrou na casa de outra pessoa porque estava fugindo da polícia, sobre a polícia que invadiu a casa de alguém e roubou bens na casa da pessoa. Houve uma situação específica em 2011, em que parte dos estudantes da USP estava em greve contra a entrada da PM no câmpus. Nesse momento, a conversa sobre a polícia se prolongou e a partir de diversos relatos eu soube que dos 15 alunos que estavam na classe naquele dia, a casa de 13 já havia sido invadida ou pela polícia ou por “bandidos” em uma situação de fuga.

No início da conversa eu disse aos alunos: “mas a polícia não pode entrar na casa de vocês, não pode, só com mandado!”, ao que eles responderam com relatos que indiretamente me disseram “mas você acha que eles batem na porta, professora?”. O exemplo a seguir ilustra a situação: uma aluna contou que estava lavando roupas na laje do terceiro andar de sua casa e, de repente, sentiu uma coisa nas costas e era a arma de um policial que disse a ela que colocasse as mãos para o alto e ficasse quieta para que eles pudessem revistar a casa.

A memória deste dia marcou a minha ignorância e ingenuidade diante das histórias de vida de meus alunos. Uma ignorância advinda do fato de nunca ter vivenciado nada parecido no bairro em que eu havia passado a minha infância. Uma ignorância que

marcava a distância social presente entre eu, ainda que mulher, negra e pobre, enquanto estudante da USP, e os meus alunos, moradores da São Remo.

Apesar de todas as experiências assustadoras com violência policial, quando este debate surgia na grande mídia, meus alunos não apoiavam as minifestações dos estudantes contra a presença da Polícia Militar (PM) no câmpus. Para eles, os estudantes estavam reivindicando apenas um espaço livre para o uso de drogas. Se por um lado esta visão fora alimentada pela própria mídia, que na época dizia exatamente isso sobre os estudantes, por outro, era também formada pelo próprio cotidiano desses moradores, que viam estudantes da USP constantemente entrando na São Remo para comprar drogas pelos portões de pedestre que ligam a favela ao câmpus da Universidade, cena que eu também vi inúmeras vezes durante o tempo em que morei na São Remo.

Enquanto aluna da USP e moradora da São Remo, o trânsito entre esses dois espaços, tão próximos fisicamente e tão distantes social e simbolicamente, passou a fazer parte de meu cotidiano, e eu me interessei pela maneira como se expressavam as relações estabelecidas entre a população da São Remo e os alunos, docentes e funcionários que compunham a universidade.

Quando ingressei no mestrado com a proposta de pesquisa sobre um programa de Extensão Universitária desenvolvido pela USP na Favela São Remo, diversos docentes que conheciam meu projeto de pesquisa e alguns colegas da faculdade me falaram da necessidade de que eu, como moradora de um local que faria parte da minha pesquisa, fizesse um exercício de objetivação, pensando sobre minhas relações com a Favela São Remo. O presente texto é fruto destas orientações. Pensando a respeito da posição que ocupei enquanto moradora, porém originalmente "estrangeira" na São Remo, e verificando que eu era uma aluna que se tornou moradora, e não uma moradora que ingressou como aluna, percebi não estar envolvida com o meu objeto de pesquisa somente por ter morado na São Remo, mas também por estudar na instituição responsável pelo Programa Avizinhar, cujo público alvo são os jovens que seriam entrevistados durante esta pesquisa.

Se, por um lado, ter morado<sup>3</sup> na São Remo possibilitou-me conhecer os fatos brutos sobre essa determinada realidade, estando mais instrumentalizada “para vê-la,

---

<sup>3</sup> No início de 2014, antes de realizar a pesquisa de campo, me mudei da São Remo, no entanto, os nove anos em que morei lá unidos ao longo período em que atuei como professora na comunidade me garantiram boa inserção para a realização da pesquisa.

examiná-la e questioná-la” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 89), por outro poderia significar uma relação de proximidade, na qual algumas situações e vivências tornar-se-iam “naturalizadas”.

Morar na São Remo realmente me aproximou de alguns contextos do bairro; e o fato de ser reconhecida nele como ex-moradora e educadora me possibilitou uma entrada satisfatória para a realização da pesquisa. Todos os entrevistados, tanto os que foram do Avizinhar, como membros da USP que participaram do programa, me conheceram enquanto moradora e sabiam da minha atuação na São Remo como professora e militante<sup>4</sup>.

Por outro lado, durante todo o tempo em que morei lá, já na condição de estudante universitária, um grupo com o qual tive pouco contato foi o dos adolescentes e jovens adultos, grupo sobre o qual falo em minha pesquisa. Apesar de nos conhecermos de vista, minha sociabilidade na São Remo era maior com as pessoas mais velhas que, como eu, tinham filhos pequenos e os assuntos fluíam por esse motivo.

O Avizinhar atendeu crianças e jovens; no entanto, por conta do tempo passado após o fim do programa, aquele que foi seu antigo público alvo hoje se encontra com idade entre 18 e 30 anos. Estudiosos da sociologia da juventude afirmam que a divisão entre grupos sociais com base na faixa etária, embora considere transformações físicas, psíquicas e comportamentais, é uma *construção social*. De modo que essas transformações – também identificadas na infância – são vivenciadas de maneiras diferentes pelos indivíduos, e variam de acordo com os lugares, situações e momentos históricos (BOURDIEU, 1983; DEBERT, 1999; SPOSITO, 1997). O que explica a existência de um distanciamento entre mim e os jovens-adultos moradores da São Remo, apesar de nossa proximidade etária.

Em contrapartida, considerando que fatores como origem social, sexo, idade, e a própria identidade do pesquisador interferem no momento da entrevista, podendo afastar ou aproximar o entrevistado (BOURDIEU, 2001a), acredito que minha condição de ex-moradora, sendo mulher, jovem, negra e mãe teve implicações positivas no diálogo com os jovens.

Enquanto aluna da USP, quando fui morar na São Remo, tive grandes expectativas a respeito das influências que a Universidade exercia lá. Foi grande e recorrente

---

<sup>4</sup> O trabalho com os adultos me levou a participação na Associação de Moradores do Jardim São Remo, onde conheci ainda mais pessoas engajadas com a questão política local. Além disso, meu marido também trabalhou lá como professor durante todo este período, ampliando ainda mais a quantidade de famílias com que tive contato. Isto é relevante diante do fato de a São Remo ser um bairro pequeno em que as pessoas acabam conhecendo umas às outras.

o estranhamento quando notei que a proximidade com a Universidade, apesar da presença do movimento estudantil e de outros grupos políticos ativos na USP, não impedia, por exemplo, a entrada violenta e abusiva da polícia naquela favela. Eu imaginava que a atuação desses grupos na universidade poderia de alguma maneira se estender para o entorno do câmpus, evitando ou inibindo certos tipos de abuso e situações de vulnerabilidade vivenciadas pela população da São Remo.

A partir deste estranhamento, posso afirmar que meu olhar, enquanto aluna, não esteve propenso a realizar uma defesa irrefletida do Programa desenvolvido por essa instituição. Por outro lado, o fato de ser aluna da pós-graduação da USP me situar numa distância simbólica dos jovens entrevistados incitou cuidados e reflexões nessa etapa da pesquisa.

Ao longo dos anos em que morei na São Remo, enquanto aluna da Universidade, usufruía de inúmeros benefícios destinados à comunidade universitária, podendo, por exemplo, frequentar o espaço do câmpus até mesmo para o lazer aos finais de semana, como usuária legítima, bem como receber atendimento médico prioritário no Hospital Universitário.

Porém, enquanto moradora e trabalhando como educadora na São Remo, conheci algumas trajetórias familiares e juvenis<sup>5</sup> que me sensibilizaram consideravelmente. São histórias ligadas a conflitos com a lei, abusos policiais, dificuldades escolares, e também histórias ligadas às culturas juvenis - em especial ao hip hop e à cultura afro-brasileira - sobretudo a capoeira; e às situações de negligência em relação aos moradores, no que se refere ao atendimento no Hospital Universitário.

Enquanto estudante, conheço trabalhos que afirmam o elevado índice de morte violenta de jovens negros (BRASIL, 2015); e ao mesmo tempo os escassos índices de ingresso da população negra no ensino superior, sobretudo nas universidades públicas (IPEA, 2014; GUIMARÃES, 2003b). E isto me sensibiliza para as questões mencionadas sobre a São Remo, situando-me numa posição bastante particular nas esferas em que ocorrem os eventuais conflitos entre a Universidade e essa favela. Além disso, no período em que morei na São Remo, me casei e tive dois filhos homens, fator que interfere nos olhares dos moradores para mim, já que muitos dos entrevistados, até o momento da pesquisa, nem mesmo sabiam que eu era aluna da USP. Tal fator marca também minhas reflexões, pois, enquanto mãe de dois

---

<sup>5</sup> Ao dar aulas para adultos, acabava conhecendo histórias sobre seus filhos e/ou netos, tendo inclusive, alguns deles, participado do Programa Avizinhar.

meninos negros na favela, em um contexto de elevado índice de mortes de jovens homens negros, meu olhar se sensibiliza para as diferenças entre as possibilidades objetivas dos jovens moradores da favela e dos jovens estudantes da universidade.

O presente exercício de reflexão sobre as possíveis influências de minha(s) posição(ões) no olhar que lançarei para os objetos de pesquisa elucidou significativamente parte dos cuidados, dos riscos e limitações presentes na realização dessa investigação.

Ainda que parte importante das minhas práticas sociais e relações me aproxime do perfil dos alunos da universidade, há elementos que me aproximam da favela, e são justamente eles que me diferenciam das características (ou da origem social) de meus colegas uspianos da graduação e do mestrado. Essa complexidade das fronteiras e o sentimento de inadequação causado por ela são temas encontrados em diferentes perspectivas na sociologia, de forma que a reflexão sobre minha própria posição ou trajetória interfere também no olhar lançado para os atuais moradores que foram o público-alvo do Programa de Extensão foco da presente pesquisa.

A partir dessas reflexões, foi possível indagar: como os jovens-adultos moradores da São Remo, que frequentaram o câmpus na infância e no contexto do Programa Avizinhar entendem, atualmente, sua posição em relação aos demais frequentadores do câmpus? Suas percepções a respeito das relações que vivenciaram no câmpus incluem elementos relacionados aos diferentes pertencimentos sociais?

Outra reflexão relevante para o desenvolvimento deste trabalho refere-se à importância de que na pesquisa se atente para a “construção de um objeto pré-construído”, o que favorece o questionamento da validade e da consistência de evidências empíricas, ao mesmo tempo em que nos incentiva a considerar as relações em que o objeto de pesquisa está inserido (BOURDIEU, 1989).

Dessa forma, ao olhar para a relação entre a USP e a Favela São Remo, fez-se necessário pensar as condições sociais que produzem o território em que se situam esses espaços. Assim, o olhar se afasta e amplia, passando a compreender a relação entre USP e São Remo como algo integrado a um contexto maior, diminuindo as expectativas que eu carregava enquanto moradora da São Remo e aluna da universidade.

Trata-se de “escapar ao modo de pensamento realista”, buscar um deslocamento com relação às pré-construções das quais o pensamento do pesquisador também é produto. Deixar de entender como *evidence* aquilo que se encontra evidente, enfim, se distanciar da

“problemática espontânea” ingênua, justamente porque permeada por uma “enorme parcela de complacência narcisista” (BOURDIEU, 1989).

O muro que separa a Universidade da Favela São Remo é exemplo de um desses elementos empíricos que, por serem tão evidentes, obscurecem a visão sobre o limiar entre esses dois espaços, tão próximos e tão desiguais. No estado embrionário da pesquisa, enquanto moradora “recente”<sup>6</sup> da São Remo e estudante da USP, interpretei o muro como um símbolo da segregação que a Universidade impunha aos moradores da favela. Cabe ressaltar que esse entendimento não foi exclusividade minha. Na greve estudantil de 2013, em que os alunos reivindicavam a mudança na estrutura de poder da universidade, de acordo com uma amiga, também estudante, que na época fazia parte do Diretório Central dos Estudantes da USP, em uma das assembleias foi proposta, discutida e votada a “derrubada do muro”, que seria seguida de um convite para que os moradores da São Remo ocupassem o espaço do câmpus.

Minha visão inicial sobre essa barreira física, junto a esse exemplo, ilustram modos de olhar que carregam juízos empiristas sobre as relações entre a universidade e a favela vizinha: é possível perceber nesses entendimentos a ideia de que o muro em si seria um dos elementos que de fato separam e afastam a população moradora da São Remo da Universidade; como se a separação fosse somente física. Nessa perspectiva, a partir da derrubada do muro, os moradores estariam livres para e dispostos a frequentar o câmpus universitário; assim sendo, não seriam consideradas as diferenças que produzem as distâncias existentes entre a universidade e a favela; e nem mesmo as condições necessárias para a apropriação, pelos moradores da São Remo, dos bens simbólicos disponíveis na USP.

Fica nítido também o desconhecimento da história social dessa estrutura física. De acordo com uma das ex-educadoras do Avizinhar, para os moradores mais antigos, o muro representou a segurança de que a USP, dona de algumas partes do terreno onde se situa a São Remo, não tinha mais a intenção de reivindicar ou de utilizar esse espaço. A delimitação física dessa fronteira trouxe segurança para os moradores, e a partir de então cresceu o número de construções de alvenaria, substituindo os barracos de madeira.<sup>7</sup> Também escutei esta narrativa, contada por uma de minhas alunas da alfabetização de adultos, moradora antiga

---

<sup>6</sup> No início da formulação do projeto de pesquisa eu já morava na São Remo há, aproximadamente, cinco anos. O termo moradora recente me coloca em relação aos moradores antigos, que contam cerca de 25 anos naquela localidade, ou mesmo em relação a moradores não tão antigos, mas que conheceram a São Remo antes da construção do muro, na década de 1990.

<sup>7</sup> Informações obtidas a partir de conversas que precederam as entrevistas.

da São Remo: “primeiro eles constroem o muro, dizendo que cada um tem que ficar do seu lado, e agora eles querem tomar o nosso lado?”.

Essa percepção sobre o sentido oculto do muro apontado pela ex-educadora e pela moradora revela a importância do estudo da história social dos objetos, para não incorrer em uma interpretação equivocada justamente porque elaborada a partir de “dados concretos”.

Além disso, outro cuidado importante considerado no desenvolvimento da pesquisa foi com relação ao objetivo das entrevistas. As pessoas entrevistadas trouxeram memórias que possibilitaram elaborar representações acerca do sentido que essas pessoas dão atualmente às experiências que tiveram no passado, como educadoras, gestoras ou participantes do Avizinhar. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que as entrevistas, bem como o olhar que aqui lhes foi direcionado, não carregam a intenção de apreender a verdade: nas entrevistas, a preocupação é menos com a veracidade das respostas e mais com a compreensão da lógica de produção dos sentidos pelo entrevistado. Vale lembrar que as interpretações dadas pelas pessoas entrevistadas aos acontecimentos têm caráter pessoal, contornos singulares e subjetivos, bem como também têm como limite o peso de estereótipos, ideologias e posição social, limites aos quais o pesquisador também está submetido (BOSI, 2003).

Quando trabalhamos com reconstituição de narrativas por meio de memórias obtidas em entrevistas, a narrativa da trajetória ganha novos contornos, de acordo com o olhar posteriormente lançado sobre os acontecimentos. É o que Bourdieu chama de *ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1998), algo semelhante ao processo vivido pelo personagem “Dom Casmurro” de Machado de Assis (2002). Ao recontar sua história desde a infância, Bentinho reinterpreta os fatos à luz de acontecimentos posteriores aos que estão sendo narrados. Isso não quer dizer o que está sendo contado seja mentira, mas que se trata de uma visão atual a respeito de algo que já passou, e portanto influenciada por elementos e vivências posteriores.

Por isso, o trabalho com a metodologia qualitativa que faz uso das memórias não se trata da busca da verdade, mas da busca de uma das verdades, considerando que a fonte oral congrega como elemento precioso a subjetividade do depoente (AMARAL, 2010). É importante considerar também que ao transcrever a entrevista, perde-se “a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, da mímica e de toda postura corporal” (BOURDIEU, 2001a), sendo portanto necessário ter cautela para preservar na transcrição, a maior fidelidade possível ao que foi dito pelos depoentes.

A reconstrução da história do Programa Avizinhar baseou-se também na análise documental. A fonte documental está inserida na realidade social de seu tempo. Assim, a análise documental não pode desprender-se de seu período histórico, pois é quando interpretada junto a referências bibliográficas e outras fontes que se torna possível a reconstituição de fatos passados.

Procuramos não perder de vista que não é por estarem nos documentos – e isso não se aplica apenas à legislação – que os fatos ocorreram exatamente daquela forma. Não podemos esquecer que nenhum documento, por si só, pode nos dizer mais do que o autor achou que aconteceu, ou que gostaria que acontecesse, ou ainda o que ele gostaria que os outros pensassem que ele pensava (FÁVERO, 2000, p.15). Assim sendo, foram considerados também os ocultamentos, silêncios, referências bibliográficas, práticas e discursos que colaboraram para a interpretação e análise dos documentos e entrevistas.

Assim, o trabalho está estruturado da seguinte maneira:

Na seção 2, “A USP e seus vizinhos: tensões e aspectos de uma relação com a São Remo”, serão apresentados alguns dados obtidos em estudos sobre a São Remo, realizados na própria USP. Os documentos mais antigos indicam que a partir dos anos 90 as tensões entre a Universidade de São Paulo e a população moradora da favela vizinha ao câmpus ficaram mais evidentes, no entanto, as pesquisas anteriores sugerem que antes disso já havia relações, sobretudo de trabalho e disputa do território, estabelecidas entre a favela e a universidade. Não se pretende realizar uma descrição de toda a ocupação da São Remo, nem uma análise dos estudos apresentados, mas compreender alguns dos elementos que permearam a constituição das relações entre a USP e a São Remo antes do momento em que a acentuação dos conflitos atingiu seu ápice, originando o Programa de Extensão Universitária denominado Avizinhar.

Na seção 3, “Dilemas da Extensão na universidade brasileira”, será apresentado um breve histórico das discussões e práticas da Extensão desde seu surgimento e de seus sentidos para a universidade brasileira contemporânea. Em seguida será abordada a institucionalização da Extensão na USP com a criação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e da CECAE, órgão que abrigou o Programa Avizinhar. A partir de informações obtidas com a entrevista a uma ex-funcionária da CECAE, este capítulo introduz as questões que permeavam a relação entre a USP e a São Remo no contexto de criação do Avizinhar, entre as quais se encontra a construção do muro em torno do câmpus da USP.

Na seção 4, apresenta-se o desenvolvimento cronológico do Programa Avizinhar, seu contexto de surgimento com a presença de crianças moradoras da São Remo no câmpus, a maneira como era entendida a sua finalidade, as estratégias e achados do Programa a partir do contato com as crianças e aproximação com suas famílias, a ampliação e a configuração que o ele adquiriu durante seu desenvolvimento e a maneira como acabou. Tudo elaborado a partir de análise de documentos diversos e de entrevistas com educadoras do Avizinhar, que exprimiram memórias sobre sua participação no Programa, ou seja, a subjetividade contida nos depoimentos das educadoras colaborou para uma, dentre as diversas possíveis, interpretações dos documentos.

A seção 5 apresenta as estratégias de aplicação do questionário e os dados obtidos a partir da aplicação do mesmo. Sem finalidade estatística, o questionário aplicado aos jovens adultos ex-participantes do programa Avizinhar possibilitou perceber algumas características dos participantes do projeto, bem como a variação de perfis existente entre as diferentes possibilidades de inserção no Programa, e a partir desses perfis foram selecionados os jovens que seriam entrevistados.

A seção 6, “As entrevistas”, mostra, a partir das memórias de ex-participantes do Programa, sua perspectiva acerca dos sentidos da participação no Avizinhar em sua experiência, quais as relações que eles tinham com o espaço do câmpus antes e durante a participação, o que pensam sobre a forma como se estabelecem as relações entre a USP e a São Remo, que elementos acerca da história de constituição destes territórios surgem a partir de suas memórias e que percepção eles têm de fatores que os aproximam e que os distanciam da USP enquanto universidade.

## **2 A USP E SEUS VIZINHOS: TENSÕES E ASPECTOS DE UMA RELAÇÃO COM A SÃO REMO**

Neste capítulo, serão apresentados alguns dados obtidos em estudos sobre a São Remo, realizados na própria USP. Os documentos mais antigos indicam que a partir dos anos 90 as tensões entre a Universidade de São Paulo e a população moradora da favela vizinha ao câmpus ficaram mais evidentes, no entanto, as pesquisas anteriores sugerem que antes disso já havia relações, sobretudo de trabalho e disputa do território, estabelecidas entre a favela e a universidade. Não se pretende aqui realizar uma descrição de toda a ocupação da São Remo, nem uma análise dos estudos apresentados, mas compreender alguns dos elementos que permearam a constituição das relações entre a USP e a São Remo antes do momento em que a acentuação dos conflitos atingiu seu ápice, originando o Programa de Extensão Universitária denominado Avizinhar.

Em 1979, Eva Alterman Blay e Heloisa Helena de Souza Martins (1980) publicaram um artigo intitulado “A favelização dos funcionários da USP”, a partir de uma pesquisa realizada em 1979 durante uma greve de funcionários e professores da Universidade, em prol de melhores salários. Toda a investigação desde o seu surgimento caracterizou-se como uma atividade de greve. Esta greve ocorreu conjuntamente à mobilização de outras categorias de funcionários públicos, tendo sido reconhecida como a primeira greve unificada de funcionários públicos no Brasil. A pesquisa surgiu em abril de 1979, a partir da informação de que havia funcionários da USP sendo despejados de uma favela. Alguns canais de televisão noticiaram uma remoção na Vila Remo, e no contexto da greve a Associação de Docentes da USP (ADUSP) solicitou aos professores do departamento de Ciências Sociais que verificassem a veracidade deste fato.

Assim, foi realizada uma pesquisa que mostrou que a “Vila Remo”, como foi denominada pelas autoras, contava com cerca de 460 barracos, dos quais somente 13 não foram pesquisados, pois se encontravam vazios no momento da pesquisa. Verificou-se que naquele período a São Remo contava com cerca de 2.200 moradores, dentre os quais havia funcionários diretos da USP, e também funcionários indiretos, trabalhadores de institutos situados no câmpus, como o Instituto de Pesquisas Tecnológicas, o Instituto de Energia

Atômica, e trabalhadores de empresas que prestavam serviços no câmpus, como companhias construtoras, companhias de limpeza e conservação, e outras (BLAY; MARTINS, 1980).

Em 1979, 19% dos moradores da São Remo mantinham algum tipo de vínculo de trabalho no câmpus, sendo 6% com um vínculo direto e 13% com um vínculo indireto (BLAY; MARTINS, 1980). A renda per capita dos moradores-funcionários era baixa:

Não se infira que esta situação decorre de que o funcionário da USP tenha uma família grande, pois o tamanho médio desta é de 4,3 pessoas por barraco. Mesmo complementando com os demais salários resulta que o total obtido é insuficiente para permitir ao trabalhador da USP pagar um aluguel e morar em outro local que não uma favela (BLAY; MARTINS, 1980, p. 419).

Blay e Martins (1980) apontam que os moradores-funcionários exerciam atividades como serviços de copa, limpeza, vigilância, carpintaria, serventes, chapeiros e almoxarifes. E diante da pergunta de por que moravam em uma favela, os moradores demonstraram ter consciência de que seus salários eram muito baixos, “não dá nem para comer, quanto mais para pagar aluguel”; “o salário é baixo e não dá para pagar o aluguel”; “aqui ainda é perto”; “moro aqui porque não tenho condições”. Assim, 74% dos moradores afirmaram que o motivo de morar na favela era a “opressão salarial” (BLAY; MARTINS, 1980, p. 419).

Os trabalhadores diretos e indiretos da USP estavam submetidos a uma condição de miséria, e as autoras chamam a atenção para o fato de que moradores de favela trabalhavam na USP como vigias. “Paradoxalmente a USP contrata um favelado para servir de vigia, guarda noturno!” (BLAY; MARTINS, 1980, p. 420). Não fica claro qual é exatamente o paradoxo encontrado pelas autoras<sup>8</sup>.

No período de publicação do artigo, a “Vila Remo” era predominantemente constituída por barracos de madeira. O seguinte trecho traz questões importantes:

Trata-se de favela localizada entre o futuro Hospital da Cidade Universitária, a garagem do FUNDUSP<sup>9</sup> e a Avenida Corifeu de Azevedo Marques. Localizada em terreno que parcialmente pertence a particulares e ao Estado, não se sabe bem se também invade o campus da USP. Os favelados

---

<sup>8</sup> O uso do termo “favelado” era bastante comum na época. Os meios de comunicação e os próprios moradores se definiam desta maneira. Com o passar do tempo essa palavra passou a ser compreendida com inúmeras conotações negativas e começou a causar estranhamento, atualmente sendo considerada como um termo pejorativo ou inadequado, entendimento que não pode ser projetado para aquele período.

<sup>9</sup> Fundo de Construções da USP.

procuraram a Prefeitura da Cidade Universitária para maiores informações e ficaram sabendo que deverão abandonar o local, pois num futuro próximo “o campus da USP se estenderá pela área da favela”. (BLAY; MARTINS, 1980, p. 418).

Nesse trecho, algumas questões chamam a atenção: a primeira é o fato de que o território da Favela São Remo é um objeto de disputa que envolve a USP desde a década de 1970, época que, de acordo com Enout (2014)<sup>10</sup> e com relatos de moradores antigos, coincide com o próprio período de formação da São Remo. Coincide também com uma das fases em que houve quantidade significativa de construção civil no câmpus (BARROS, 2003).

A coincidência entre essa necessidade de mão de obra da USP e a formação da Favela São Remo, onde vivia grande quantidade de pessoas que trabalhavam na universidade, possibilita ter como hipótese que a formação da São Remo, exatamente ao lado do câmpus, em alguma medida teve relação com a oferta de trabalho na Cidade Universitária. Esta é uma hipótese:

Desde que a Cidade Universitária foi fundada, nos anos 60, muita coisa mudou na cidade de São Paulo. Por muito tempo, a área destinada a receber as faculdades da Universidade de São Paulo ficava em meio ao mato, longe das mazelas sociais. Mas, ao mesmo tempo, levou consigo um grande contingente de trabalhadores que passaram a morar nas imediações – o que contribuiu, junto com outros fatores, para o nascimento da Favela Jardim São Remo, ao lado de seus portões. (CHAGAS, 2000)

Naquele momento, de acordo com Blay e Martins (1980), não se sabe se a favela ocupava uma área pertencente à universidade, porém, a USP já afirmava que os moradores deveriam sair por conta da expansão do câmpus. Ao mesmo tempo em que a Universidade oferecia vagas de trabalho e fazia uso da mão de obra disponível em suas imediações pagando baixos salários, ela se constituía como uma ameaça à população ao colocar-se como um possível reivindicador de seu território residencial. As autoras não apresentam maiores informações sobre este processo de remoção ocorrido em abril de 1979, assim, não é possível saber se teria sido parte de um pedido de reintegração de posse da própria USP.

Em meio a esta relação ambígua, os moradores da São Remo haviam procurado a Prefeitura da USP para ter notícia da situação jurídica das terras em que a São Remo estava

---

<sup>10</sup> Enout realiza um trabalho que propõe diretrizes urbanísticas e um plano de intervenção nas favelas São Remo e Sem-Terra. Em entrevista aos moradores antigos, a pesquisa colhe dados sobre o período de formação da ocupação.

situada. Não se sabe se a comunicação dos moradores com a Universidade para tratar deste assunto se deu devido à suspeita de que esta fosse proprietária do terreno em questão, por ela ter sido porta-voz da reivindicação do terreno ou ainda por conta de uma ideia de vínculo entre a população moradora da São Remo e a Universidade devido às relações de trabalho, o que de alguma maneira significaria responsabilidades para a Universidade em relação às condições de moradia desta população<sup>11</sup>.

O ano de 1979 também é marcado por grandes esforços e mobilização dos moradores reivindicando aos órgãos competentes melhorias como instalações de água, energia elétrica, rede de esgoto e outras<sup>12</sup>. O artigo de Blay e Martins (1980) tem início citando um estudo realizado pelo Departamento de Habitação e Trabalho da Secretaria do Bem-Estar Social. O estudo havia verificado que “nestas favelas não moram marginais, como vulgarmente se pensava, mas nelas habitam cada vez mais os trabalhadores de baixa renda cujos salários não lhes permite morar em casa razoáveis” (BLAY; MARTINS, 1980, p.418).

Até a década de 1970, o fenômeno de agrupamentos em favelas era entendido como “uma excrescência, um fenômeno de marginalidade não só socioeconômico, mas também humano e psicológico” (BUENO, 2000, p. 59)<sup>13</sup> e as políticas do período visavam eliminá-lo. Os discursos institucionais, inclusive dos técnicos e intelectuais envolvidos com este assunto, apontavam para a necessidade de erradicar a favela, realocar as famílias e reconstruir as pessoas (BUENO, 2000, p. 59).

Portanto, considerando que o levantamento de dados sobre a São Remo foi encarado como uma atividade de greve, e que ao iniciar a apresentação das informações obtidas as autoras optaram por apresentar um estudo que constata que na favela não havia “marginais”, é possível pensar que esta publicação, situada mais no âmbito político do que no acadêmico, tinha como parte de seus interlocutores gestores da USP, para quem a greve estava direcionada. A afirmação sobre a condição de trabalho dos moradores, bem como a reação que Blay e Martins (1980) indicam que houve por parte de pessoas da USP diante da

---

<sup>11</sup> A compreensão de que haveria algum tipo de responsabilidade por parte da universidade devido ao vínculo de trabalho dos moradores da Favela São Remo com esta instituição aparecerá recorrentemente em outras situações, inclusive nas entrevistas com os jovens.

<sup>12</sup> Em 1979, a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e o Governo do Estado de São Paulo foram bastante procurados por moradores da favela. Uma moradora antiga da São Remo me forneceu um caderno em que constam inúmeras atas de reuniões da Associação de Moradores do bairro e grande quantidade de notícias de jornal, principalmente do ano de 1979.

<sup>13</sup> A tese de doutorado de Bueno (2000) foi realizada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e apresenta uma proposta metodológica para se pensar em projetos urbanísticos para favelas. O trabalho apresenta um panorama da política oficial para favelas do Brasil e um histórico dos projetos de reformulação para favelas.

remoção sofrida pelos moradores<sup>14</sup>, indica que um elemento presente desde o início da relação da USP com a Favela São Remo é o confronto de vozes e discursos advindos da Universidade a respeito da população vizinha.

Estudantes, funcionários, docentes e gestores da USP, grupo que em diversas situações se entende como “comunidade USP”<sup>15</sup>, apresentam uma composição complexa, que abrange diferentes faixas etárias, diferentes ocupações, diversidade de posicionamentos políticos e, conseqüentemente, diferentes olhares a respeito da favela vizinha, olhares que por vezes são mesmo conflituosos entre si.

Já na década de 1980, de acordo com o trabalho “Estudo de caso: a Favela da USP” de Tanaka<sup>16</sup> (1991) foram contabilizadas 5.108 pessoas e 1.115 famílias, ou seja, entre o final da década de 70 e o final da década de 80, a população moradora da São Remo cresceu muito. Quanto ao sexo, havia uma proporção praticamente igual entre homens e mulheres. A idade média dos habitantes era situada entre 20 e 57 anos. À época do levantamento, mais de 65% dos moradores residiam na São Remo havia mais de cinco anos, um indício de baixa mobilidade. No entanto, a autora destacou o fato de que esta poderia ser uma informação falseada, pelo fato de os moradores acreditarem que, quanto maior fosse o tempo de moradia no local, mais aumentariam os direitos sobre a terra ocupada (TANAKA, 1991).

Com relação à situação de trabalho, apesar do elevado índice de chefes de família empregados (mais de 90%) havia uma taxa de elevada instabilidade no trabalho, mais de 50% se encontravam há menos de dois anos no mesmo emprego. A autora afirma que, diferentemente do que as lideranças haviam afirmado em reivindicações à reitoria, apenas 13% dos moradores maiores de 14 anos tinham vínculo de trabalho direto ou indireto com a USP, totalizando 20% das famílias com algum vínculo de trabalho com a Universidade no momento do levantamento (TANAKA, 1991).

---

<sup>14</sup> As autoras mencionam que houve uma remoção, no entanto não dão maiores detalhes a respeito da quantidade de pessoas que teria sido removida, nem mesmo se ou onde estas pessoas teriam sido realocadas.

<sup>15</sup> O uso do termo “comunidade USP” diz respeito aos estudantes, docentes e funcionários da Universidade de São Paulo. Ainda que essas categorias tenham significativas diferenças entre si, são unidas pelo fato de serem reconhecidas como frequentadores legítimos do câmpus. Além disso, tanto os documentos do Programa Avizinhar como algumas das referências citadas neste trabalho utilizam esses termos, por isso a opção de utilizar essa nomenclatura apesar de reconhecidas as diferenças entre os grupos que compõem esta “comunidade”. Não se trata de um uso conceitual do termo comunidade, mas de um uso nativo, uma vez que a denominação “Comunidade USP” é utilizada na universidade em oposição ao termo “Comunidade Externa” sendo que o primeiro faz referência às pessoas que têm acesso a determinados serviços oferecidos pela universidade. De acordo com Guimarães (2003a, p.95), “Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo”.

<sup>16</sup> A mesma autora desenvolveu uma tese de doutorado que incluía este estudo de caso, ver Tanaka (1993).

Mas, se considerada a elevada instabilidade no trabalho, a autora afirma que:

Apesar de, no momento do cadastro, os dados mostrarem que o vínculo de trabalho é bastante inferior ao estimado, a Universidade através das empresas construtoras, empresas de limpeza e lanchonetes que prestam serviços indiretos são grandes fontes geradoras de empregos sem registro e por curto espaço de tempo. Se for levantado, entre a população moradora da São Remo, quem já trabalhou direta ou indiretamente na USP, o número, com certeza, seria bem maior (TANAKA, 1991, p.39).

Tanaka chama a atenção para a relação da terra com o patrimônio cultural, o ensino e a pesquisa; destaca a ausência de consenso, no interior da Universidade, com relação às áreas ocupadas pela favela; e apresenta dois projetos<sup>17</sup> de urbanização anteriormente pensados pela universidade, ambos organizados em torno de melhorias para a população e com vistas a liberar espaço no terreno, para uso da Universidade.

De acordo com a autora, em dezembro de 1987,

[...] os moradores da favela São Remo foram em passeata à Reitoria, portando faixas de reivindicações e foram recebidos pelo Reitor. E entregaram publicamente um documento solicitando da Universidade atendimento às necessidades de habitação digna para cerca de 7.000 habitantes, dos quais 80% são funcionários da USP. Essa população foi estimada pelos líderes da favela. (TANAKA, 1991, p.2).

Aqui vemos os moradores dirigindo-se diretamente à USP com reivindicações relacionadas às suas condições de moradia. De acordo com Tanaka, após essa manifestação dos moradores, a reitoria solicitou à Comissão de Estudo de Ocupações Irregulares do Campus um levantamento sobre as características da população da São Remo e de suas condições de moradia, parte dos dados apresentados por Tanaka tem origem neste levantamento.

A autora descreve a São Remo como situada dentro do câmpus da USP, daí o título do trabalho “Favela da USP”. É possível perceber que a ideia de vínculo da São Remo com a Universidade está presente nesta maneira de apresentar a São Remo, bem como na fala

---

<sup>17</sup> O “Projeto 1”, desenvolvido em 1984 pela Prefeitura da Cidade Universitária, tinha como diretrizes a preservação do patrimônio da USP e o desenvolvimento de Pesquisas visando soluções para o problema de habitação com custo reduzido. Este projeto caracterizava-se pela construção de casas térreas com dois dormitórios. E o “Projeto 2”, desenvolvido pela equipe do “Projeto Sudoeste”, tinha como diretrizes obter maior rentabilidade da terra, liberando áreas para programas de expansão do câmpus e priorizar o atendimento às famílias com risco de vida. Este projeto se caracterizava pela construção de prédios com apartamentos de dois dormitórios (TANAKA, 1991).

e na ação dos moradores que se dirigiram à então Prefeitura do Campus da USP, para tratar das suas condições de moradia.

[...] no início da década de 1980 o líder da favela chegou a ser recebido pelo então Presidente da República, João Batista Figueiredo, que se sobrepondo à legislação existente, garantiu que a terra seria repassada aos moradores<sup>18</sup>. Foi o suficiente para que houvesse um inchamento, não só da Favela São Remo mas de todas as favelas do Campus (TANAKA, 1991, p.5).

Este é o único momento do texto em que outras favelas no câmpus são mencionadas. Seria interessante compreender que tipo de dinâmica possibilitava a existência dessas favelas, no entanto isso não será desenvolvido aqui por não se tratar do foco da presente pesquisa.

Até 1982, houve um grande crescimento da São Remo, com ocupação dos espaços horizontais e início da construção vertical de sobrados, subdivisões internas das casas, diminuição dos quintais e uma contínua transformação das edificações de madeira, que naquele momento constituíam mais de 50% dos barracos. Em 1988, o valor imobiliário do terreno era estimado em nove milhões de dólares e havia registros de que a São Remo ao longo de toda sua existência fora objeto de projetos de urbanização de diferentes órgãos públicos, projetos que todavia não haviam saído do papel (TANAKA, 1991). Sobre a formação física da favela, Tanaka menciona que:

O sistema de acessos, ruas e vielas forma um desenho complexo que foi crescendo ao longo dos anos de acordo com as necessidades e adaptando-se aos espaços disponíveis e à topografia. O conjunto de ruas e vielas compõe um sistema de acesso de características precárias, leito de rua de forma irregular [...] apresentam no máximo 6 a 7 metros de largura com agravamento de parte ser ocupada para escoamento das águas [...] que deixam as ruas intransitáveis nos dias de chuva. A favela fica praticamente ilhada impedindo, principalmente, o acesso do caminhão de lixo, e o lixo fica acumulado nas ruas muitas vezes, por mais de uma semana (TANAKA, 1991, p. 19).

Esta configuração espacial da favela em seus primórdios é confirmada pela narrativa de antigos moradores da São Remo, que afirmam que antigamente, para ir trabalhar,

---

<sup>18</sup> Esta narrativa é bastante recorrente, moradores antigos me contaram sobre uma vez que os moradores haviam se organizado para enviar um presidente da Associação de Moradores para Brasília. Na narrativa deles, foi feita até uma “vaquinha” para comprar um terno para que este líder pudesse ir fazer essas reivindicações.

era necessário levar um segundo par de sapatos para calçar somente ao chegar na avenida, pois a São Remo tinha ruas de barro e muita lama que sujava os sapatos e roupas dos moradores.

No início da década de 90, 75% das edificações contavam com energia elétrica regular e os outros 25% obtinham energia por meio de ligações improvisadas. A maioria das casas recebia abastecimento de água, porém a rede de esgoto servia apenas uma parte da favela, sendo que havia grande número de casas que utilizavam fossa séptica ou negra, com lançamento de esgoto em canaletas cobertas e descobertas ao longo das ruas<sup>19</sup> (TANAKA, 1991).

Com relação à situação jurídica das terras, uma parte da área ocupada pela Favela São Remo passou a ser propriedade do Estado quando foi atingida por um decreto desapropriatório em 1976, passando a fazer parte do terreno que já pertencia à Fazenda do Estado<sup>20</sup>, “conforme escritura de 15 de outubro de 1948” (TANAKA, 1991, p. 26).

Em meados dos anos 1990, já havia elevada presença de economia informal na São Remo, com uma unidade de comércio para cada dez moradias. Foi registrada a presença de bares e vendas, manicure, cabeleireiro, oficinas de sapateiros, pequenas casas de confecção de bolos, doces e salgados, e também borracharias, oficinas de mecânica, serviços de lavadeira, passadeira, pessoas que tomavam conta de crianças, além de 13 igrejas que representavam cinco religiões ou credos diferentes<sup>21</sup> (TANAKA, 1991).

Em 1998, o Núcleo de Estudos da Violência da USP, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, publicou a investigação intitulada “Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: o Caso USP”. Esta pesquisa<sup>22</sup> se deu por conta da presença de crianças e jovens que

---

<sup>19</sup> Tanaka apresenta esta informação a partir de dados da Eletropaulo, da Prefeitura da USP, do Censo de Favelas da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) e de um cadastro efetuado pela própria FAU em parceria com o Fundo de Construções da USP (FUNDUSP).

<sup>20</sup> A Fazenda do Estado é uma área destinada à utilização do câmpus da Universidade de São Paulo.

<sup>21</sup> As religiões encontradas não são mencionadas no trabalho.

<sup>22</sup> Esta pesquisa teve diversas etapas metodológicas. No primeiro momento foram realizadas entrevistas e grupos de discussão com meninos e meninas em situação de rua, matriculados em escolas de primeiro grau próximas às favelas São Remo e Jaguaré, com famílias moradoras em habitações de ambas as favelas e com professores de escolas da região. A partir destes dados, foi realizada uma análise qualitativa que definiu os procedimentos da etapa seguinte. Na segunda etapa, por meio de entrevistas, foram coletados dados junto às famílias de crianças e adolescentes em situação de rua. Essa classificação 'crianças e adolescentes em situação de rua' compreende “tanto aqueles que estão nesses espaços na condição de trabalhador quanto na de morador” (ADORNO, 1998, p. 24). Por conta das dificuldades de acesso às comunidades, foi utilizada a metodologia do *snow ball sampling*, que possibilitou contornar desconfianças e permitir o acesso do pesquisador ao universo empírico focado. Por fim, foram realizados questionários, com o objetivo de conhecer o perfil social das famílias moradoras nas favelas São Remo e Jaguaré e um levantamento de dados junto às agências de assistência e promoção social que atuam nas áreas que abrigam as duas favelas.

circulavam no Campus Butantã da Cidade Universitária<sup>23</sup> e foi direcionada para as duas favelas vizinhas do câmpus: a São Remo e a Vila Nova Jaguaré.

A investigação apresenta um levantamento dos possíveis fatores que levavam essas crianças e jovens à deriva para a rua. Entre eles, constam conflitos familiares, alcoolismo, abandono, necessidade de obtenção de renda. Cabe ressaltar que a deriva para a rua não é entendida pelo autor como um fato necessariamente negativo ou sintomático:

Tudo sugere, por conseguinte que a deriva para a rua não signifique necessariamente perda dos vínculos familiares. [...] Para além de uma estratégia de sobrevivência, a rua representa um espaço de sociabilidade, de construção de identidades [...], numa palavra uma densa rede de relações sociais cujo alcance e compreensão de seu significado é preciso explorar e aprofundar. (ADORNO, 1998 p.68 e 92).

Ainda que essa deriva para a rua não seja considerada necessariamente algo negativo, a pesquisa apontou uma série de situações de risco vividas cotidianamente, nas ruas, por essas crianças. Assim, ao final do relatório, os autores indicam algumas ações que poderiam atender às necessidades desse público alvo, com vistas a “facultar-lhes o acesso às instituições promotoras de bem-estar social e conseqüentemente efetivar o cumprimento dos direitos fundamentais previstos no ECA” (ADORNO, 1998, p. 253).

O levantamento indicou que os moradores da Favela São Remo eram em grande parte trabalhadores de baixa renda e escolaridade, sendo 39,6% analfabetos, 51,4% com primário/ginásio incompleto, 8,0% com ginásio completo/colegial incompleto e apenas 1,0% com colegial completo/superior incompleto. As famílias encontradas eram predominantemente formadas por migrantes provenientes de estados do Nordeste (75,4%), e por chefes de família negros (66,1%), dados que, conforme apontam estudos sobre racismo na sociedade brasileira encontram-se correlacionados ao grau de escolaridade e à inserção no mercado de trabalho (ADORNO, 1998). Essa foi a primeira pesquisa que trouxe elementos sobre a origem nordestina e a predominância negra na Favela São Remo.

---

<sup>23</sup> A cidade universitária foi pensada por renomados nomes da arquitetura e engenharia brasileira e fruto de importantes investimentos públicos, possui grandes espaços livres, áreas verdes e amplas ruas longilíneas que ligam suas unidades de ensino (PINTO, 2009). De acordo com Berini, sua estrutura “transmite calma, ordem, limpeza e disciplina aos usuários- a comunidade universitária” (BERNINI, 1975, p. 10, grifos meus). A partir da leitura de documentos sobre sua arquitetura, é possível perceber que a estrutura do câmpus não leva em conta os usuários que não fazem parte da comunidade universitária e nem mesmo a integração com os bairros vizinhos.

Publicada em fins da década de 1990, esta investigação precedeu e embasou a criação do Programa Avizinhar, em um contexto em que havia incômodo, por parte de alunos, docentes e funcionários da universidade, em relação à presença de crianças e adolescentes no câmpus.

No histórico das relações entre a Universidade e a Favela São Remo, há inúmeros conflitos, objetivos e simbólicos, que algumas vezes tomaram proporções alarmantes, como foi o caso ocorrido mais recentemente, no mês de junho de 2011, quando uma tentativa de roubo teve fim com a morte do estudante Felipe Ramos de Paiva, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA). Nesse episódio, um dos principais suspeitos de envolvimento no delito morava na Favela São Remo<sup>24</sup>. Algum tempo depois deste acontecimento, no início de 2012, a Reitoria da USP publicou no Diário Oficial da Universidade que havia assinado um protocolo de intenções, com a Prefeitura do Município de São Paulo e com o Governo do Estado de São Paulo, para a realização de um projeto de reurbanização da Favela São Remo (ENOUT, 2014).

Na publicação em diário oficial que fala sobre o projeto de reurbanização, o reitor e outros dirigentes da Universidade afirmam que a relação entre a USP e a São Remo é histórica (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012). Na mesma época, no Programa de rádio “Palavra do Reitor”<sup>25</sup>, João Grandino Rodas afirmou que “Nós sabemos que de certa forma a parte mais antiga da comunidade São Remo se originou justamente daqueles que começaram a construir a Cidade Universitária”.

Essa fala do Reitor mostra que o entendimento da existência de um vínculo da USP com a Favela São Remo não está restrito aos moradores; o mesmo pode ser dito sobre a visão de que esse vínculo está caracterizado tanto pela participação dos moradores na construção do câmpus e as outras ofertas de trabalho que a Universidade historicamente vem disponibilizando aos moradores, como pela proximidade física do câmpus com a favela.

Ainda que na publicação o reitor garantisse que o projeto seria para melhoria das condições de moradia, e que não haveria nenhuma remoção de pessoas do local (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012), a notícia causou uma reação de desconfiança por parte dos moradores da São Remo, assim eles começaram a se preparar para um processo

---

<sup>24</sup> CARAMANTE, André. Cúmplice da morte de aluno da USP confessa e é solto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1006201122.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

<sup>25</sup> Benefícios dos servidores e novo projeto para a comunidade São Remo são temas do programa de rádio “Palavra do Reitor”, de 5 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=19957>>. Acesso em: 3 maio 2015.

de desapropriação. No final do ano de 2012 os moradores realizaram uma manifestação: uma passeata seguiu da São Remo até a Reitoria para reivindicar informações sobre o projeto de reurbanização e exigir que a população não fosse despejada<sup>26</sup>.

A população retomou a realização de reuniões da Associação de Moradores com a intenção de se preparar para o que poderia acontecer<sup>27</sup>. Alguns estudantes da USP participaram dessas reuniões<sup>28</sup> e, diante da ausência de dados populacionais que subsidiassem o planejamento de estratégias por parte das lideranças comunitárias, uma estudante da USP se dispôs a levar essa questão para o seu grupo de pesquisa. Esse grupo havia se proposto a realizar uma pesquisa quantitativa, no entanto ainda não tinha tema definido. Essa aluna propôs para os demais pesquisadores que a investigação fosse efetuada na São Remo com o intuito de colaborar com a necessidade que os moradores tinham naquele momento.

Assim, em 2013, este grupo apresentou a investigação quantitativa intitulada “São Remo: perfil social e inserção política das mulheres”<sup>29</sup> (CAVALCANTI; SILVA; VYUNAS, 2013) em que expôs novos dados sobre o perfil da população moradora da São Remo. A metodologia consistiu na aplicação de um questionário com finalidades estatísticas que foi aplicado a uma mostra aleatória de moradores, definida por sorteio, e conta com uma margem de erro de 5%.

A partir dos trabalhos apresentados, vale ressaltar que de maneira geral as pesquisas realizadas sobre a São Remo responderam a perguntas oriundas da própria universidade, assim, o trabalho de Cavalcanti, Silva e Vyunas (2013) tem um caráter inovador ao levar em conta uma demanda dos próprios moradores para a definição do objeto de

---

<sup>26</sup> ESTUDANTES, funcionários e moradores do jardim São Remo protestam na USP. *UOL Educação*, 22 mar. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/album/2012/03/22/estudantes-funcionarios-e-moradores-do-jardim-sao-remo-protestam-na-usp.htm#fotoNav=7>>. Acesso em 4 maio 2015.

<sup>27</sup> Segundo narrativas de moradores antigos, já houve duas vezes, tempos atrás, em que a USP havia anunciado um iminente despejo dos moradores da São Remo para expansão do câmpus da universidade. É possível que uma delas trate-se da mencionada no texto de Blay e Martins (1980) e a outra talvez esteja relacionada a algum dos projetos de reurbanização apresentados por Tanaka (1991), não é possível afirmar com precisão.

<sup>28</sup> Neste período eu atuava como professora da Alfabetização de Adultos na escola que cedeu espaço para realização das reuniões, e dado o interesse da turma, eu e os alunos incluímos as reuniões da Associação de Moradores em nosso horário de aulas, portanto estive nessas reuniões, em que parte dessas histórias acerca das ameaças de despejo que já haviam ocorrido anteriormente foi relatada por moradores antigos. É interessante mencionar que o então vice-presidente da Associação de Moradores naquele momento, durante muitos anos foi funcionário do Sindicato dos Trabalhadores da USP, para o qual ainda trabalha. Isto somado à presença de estudantes interessados em fortalecer o movimento político da São Remo, imprimia um formato bastante peculiar de funcionamento às reuniões, com o qual meus alunos, moradores antigos e diretamente interessados na problemática da reurbanização, não se sentiam familiarizados e sentiam-se desconfortáveis para expressar suas opiniões. Por vezes, pessoas de fora, como por exemplo, os estudantes da USP, acabavam tendo mais voz e maior participação do que os próprios moradores.

<sup>29</sup> Este trabalho foi desenvolvido no interior do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da USP sob orientação do Professor Gustavo Venturi.

investigação na São Remo. Assim como apontado acerca do trabalho de Blay e Martins (1980), esta pesquisa nasce a partir da coexistência de diferentes perspectivas e posicionamentos com relação a São Remo no interior da Universidade, uma vez que a demanda dos moradores por conhecer melhor o contingente populacional da São Remo advinha de uma situação que envolvia diretamente a própria USP. Ou seja, se por um lado as intenções de reurbanização anunciadas pela reitoria consistiam em uma ameaça, por outro os estudantes pesquisadores apresentaram-se como aliados na preparação para resistir a um temido processo de desapropriação.

O trabalho apresenta dados atuais sobre essa população, a saber:

A escolaridade dos moradores da São Remo, em 2013: 35% das pessoas possuíam até o ensino fundamental incompleto; 25% do ensino fundamental completo até o médio incompleto; e 39% tinham o ensino médio completo ou mais. Ou seja, 40% dos moradores teriam os pré-requisitos escolares mínimos necessários para pleitear uma vaga no ensino superior, 39% a mais do que apresentado na década de 90. Comparando-se estes dados aos de Adorno (1998), é possível verificar que entre 1998 e 2013 houve um avanço na escolaridade dos moradores. A pesquisa indicou uma população predominantemente jovem: 41% tinham idade entre 16 e 29 anos; 39% tinham idade entre 30 a 49 anos, e 19% tinham 50 anos ou mais. E com relação à renda, mais de 50% da população tinha renda de até dois salários mínimos (CAVALCANTI; SILVA; VYUNAS, 2013).

Os dados sobre raça/cor também merecem destaque: 24% da população se declara como branca; 19%, como preta e 46% como parda; 4% como amarela, 5% como indígena e 3% foram classificados na opção “outros” (CAVALCANTI; SILVA; VYUNAS, 2013). Considerando como negros a soma dos pretos e pardos, verifica-se que a São Remo tem atualmente 65% da população negra, proporção um pouco maior do que a verificada em 1998 na pesquisa de Adorno, quando este critério foi levado em conta pela primeira vez. Embora só tenha sido considerada nas pesquisas mais recentes, a informação sobre a composição étnico-racial da população da São Remo é muito importante, sobretudo se pensarmos no contraste que existe entre essa população e o conjunto de frequentadores do câmpus.

Somente nos anos 2000 a USP começa a coletar dados sobre a cor de seus estudantes. Neste período, somente 6% dos ingressantes no vestibular da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) eram negros (pretos ou pardos), já em 2007, a partir da criação da USP Leste, geograficamente situada em uma região em que a quantidade de

população negra é maior, houve um aumento, e aproximadamente 10% dos alunos ingressantes eram negros (GUIMARÃES, 2007). O debate sobre a sub-representação da população negra no espaço da Universidade de São Paulo é foco de reivindicações do Movimento Negro e do Movimento Estudantil e ganha espaço também na grande mídia (ESTADO DE SÃO PAULO, 2012). E a USP vem sendo apontada como a instituição que tem menor representatividade de negros em seu quadro discente e também docente (SILVA, 2016).

No ano de 2006, dentre os 4.705 docentes da Universidade de São Paulo, 5 se autodeclaravam como negros (pretos ou pardos)<sup>30</sup> (CARVALHO, 2006). Em 2015, o perfil racial dos docentes da Universidade de São Paulo continua fortemente marcado pela ausência de negros. Em um total de aproximadamente 6 mil docentes ativos entre 2008 e 2015, menos de 2% se autodeclararam como negros (SILVA, 2015).

Tendo em vista que a quantidade de negros no estado de São Paulo é de aproximadamente 35% (SEADE, 2010), é possível perceber que por um lado este grupo étnico racial encontra-se sub-representado dentre os frequentadores do câmpus, e hiper-representado no total de moradores da Favela São Remo. Dessa forma é possível levantar a hipótese de que a configuração racial seja um dos elementos presentes nos fatores que configuram as relações estabelecidas entre a Universidade de São Paulo e a Favela São Remo. Um documento<sup>31</sup> encontrado durante o levantamento de dados, foi uma Ata de Reunião do Escritório Piloto da Poli. Nela está registrada uma reunião em que uma das primeiras afirmações utilizadas pelo grupo para caracterizar a São Remo é: “a São Remo é a ‘senzala’ da USP: 50 a 70% dos moradores são funcionários da USP”. A menção à relação de trabalho, unida ao uso do termo “senzala”, indica que a raça/cor é um elemento que perpassa a relação entre a USP e a Favela São Remo.

O perfil étnico-racial atualmente encontrado na população da São Remo pensado em relação ao encontrado no estado de São Paulo, possibilita pensar que a Favela São Remo se aproxima do que Rolnik (2003) chamou de territórios negros. No período pós-abolição, no final do século XIX, os negros, que até então moravam próximos aos brancos, para servi-los,

---

<sup>30</sup> Dentre as universidades analisadas por Carvalho (2006) estão Universidade de Brasília, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Goiânia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O índice de docentes negros em todas estas instituições apresentou-se muito baixo, sendo a USP a instituição com a menor presença de docentes negros.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://escritoriopiloto.org/sites/default/files/documentos/ReuniaoFAU.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

foram expulsos da região central da cidade de São Paulo em nome de um ideal de civilização e desenvolvimento. É nesse momento que acontecem diversas modificações na distribuição urbana, nas quais as classes sociais se posicionam no espaço da cidade, e assim são constituídos os territórios caracterizados como lugares em que a população negra podia se expressar e manifestar sem sanções. Eram locais de sociabilidade e resistência às manifestações de violência (ROLNIK, 2003, p.62):

[...] pensar o território negro significa referir-se a uma trajetória marcada pela estigmatização dos territórios ocupados pelos negros, os quais se tornaram alvo de ações repressivas, higienistas e, sobretudo, das ações violentas da polícia.

Uma das preocupações dos estudiosos das questões urbanas na cidade de São Paulo é que

[...] deve-se considerar ainda, que os territórios negros jamais foram totalmente negros, porquanto os quilombos acolhiam outros grupos raciais, geralmente pessoas pobres, e que buscavam acolhida nesses territórios. (SILVA, 2006, p.23)

A partir do aumento da migração interna do nordeste para São Paulo, na década de 1950, a proporção de negros na cidade volta a subir. Assim, além dos territórios negros que haviam resistido ao processo de desterritorialização, surgiram novas ocupações e a partir da década de 1980 volta a ocorrer heterogeneidade do espaço urbano social, com um aumento do número de favelas em áreas ainda consideradas da “elite paulistana” (SILVA, 2006). A partir da origem social e racial de sua população, de sua história de formação, dos estigmas que recebe e das ações de repressão<sup>32</sup> e violência<sup>33</sup> por parte da polícia, a São Remo pode ser considerada como um território negro.

Quando pensada em relação ao público que circula na USP, a predominância negra da São Remo é ainda mais notável. Fraser (2001) aponta para novos tipos de conflitos pós-socialistas que constituem questões que não se limitam aos interesses de classe, impondo

---

<sup>32</sup> PROFESSORES acompanham alunos até suas casas na Favela São Remo, ocupada pela polícia. *Agência de notícias das favelas*, 6 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.anf.org.br/professores-acompanham-alunos-ate-suas-casas-na-favela-sao-remo-ocupada-pela-policia/#.U0wg1bTxceI>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>33</sup> TAU, Felipe. Rota faz operação na favela São Remo, no Butantã. *O Estado de São Paulo*, 31 out. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,rota-faz-operacao-na-favela-sao-remo-no-butanta,953885,0.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

à sociedade contemporânea problemáticas novas e complexas como a identidade, a diferença e a dominação cultural. As questões ligadas às diferenças culturais, entretanto, ocorrem em meio a um cenário de inúmeras desigualdades de acesso e distribuição. Assim, atualmente há dois tipos de desrespeito existentes na estrutura social: um oriundo das desigualdades econômicas, e outro advindo das diferenças culturais, impondo às ciências sociais um desafio com relação à criação de novas teorias críticas dotadas de elementos que possibilitem uma análise das situações em que questões de identidade estão postas concomitantemente a questões de desigualdade (FRASER, 2001).

Questões relacionadas à privação econômica e ao desrespeito cultural vêm sendo colocadas, para as ciências sociais, como tensões no estudo das classes populares e de sua relação com as instituições e as culturas dominantes. Em análises que olham para apenas uma destas questões, por um lado, na perspectiva da dominação econômica e simbólica, as práticas culturais das camadas populares podem ser entendidas somente em sua relação com as práticas culturais legítimas; e todas as diferenças acabam sendo reduzidas a faltas e defeitos. Por outro lado, na perspectiva relativista, as culturas das camadas populares podem ser vistas como possuidoras de lógicas próprias, completamente autônomas que existem numa alteridade radical, de forma a desconsiderar as relações hierárquicas em que seus sentidos e significados simbólicos estão inseridos (CANCLINI, 2005; THIN, 2010).

Alguns autores propõem novas maneiras de olhar para essas construções analíticas excludentes. E muito vem se discutindo sobre o entendimento do entrelaçamento entre desigualdades e diversidades (GOMES, 2012; FRASER, 2001; CANCLINI, 2005). Faz-se necessário olhar para as ambivalências entre autonomia e dominação, de forma a estimular a compreensão das populações pobres enquanto produtoras de práticas que “não são redutíveis nem a uma alteridade radical nem a uma conformidade submissa” (THIN, 2010, p.70).

#### As injustiças econômicas

[...] incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). (FRASER, 2001, p. 232)

Já as situações de injustiça cultural ou simbólica envolvem:

[...] a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2001, p.232)

E há ainda situações em que as privações econômicas e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente, são os “tipos híbridos” ou “coletividades bivalentes”, que são diferenciados tanto em função da estrutura econômico-política, quando da estrutura cultural-valorativa da sociedade (FRASER, 2001). Este é o caso dos negros, uma vez que a raça<sup>34</sup>:

[...] estrutura a divisão dentro do trabalho remunerado, entre as ocupações de baixa remuneração, baixo status, enfadonhas, sujas e domésticas, mantidas desproporcionalmente pelas pessoas de cor, e as ocupações de remuneração mais elevada, de maior status, de “colarinho branco”, profissionais, técnicas e gerenciais, mantidas desproporcionalmente pelos “brancos”.

[...]

Atualmente, além disso, a “raça” também estrutura o acesso ao mercado de trabalho formal, constituindo vastos segmentos da população de cor como subproletariado ou subclasse, degradado e “supérfluo” que não vale a pena ser explorado e é totalmente excluído do sistema produtivo. O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pela “raça”. Essa estrutura constitui a raça como uma diferenciação econômico-política [...] (FRASER, 2001. p. 235).

Por outro lado,

Um aspecto central do racismo é o eurocentrismo: a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o “ser branco”. Em sua companhia está o racismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como “negras” [...]. Esta depreciação se expressa numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos, brutais, primitivos, estúpidos etc; violência, assédio e difamação em todas as esferas da vida cotidiana; sujeição às normas eurocêntricas que fazem com que as pessoas de cor pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a

---

<sup>34</sup> Aqui se considera que a ideia de raça é uma construção social sem respaldo científico por parte da biologia. Formulada a partir de discursos de origem que afirmam a transmissão de essências entre as gerações, tais como, qualidades fisionômicas, morais, intelectuais e psicológicas (GUIMARÃES, 2003a).

discriminação atitudinal; a exclusão e/ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias (FRASER, 2001, p. 235-6).

Assim, as duas faces, cultural e econômica se reforçam, sobretudo porque as normas “culturais racistas e eurocêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia, e a desvantagem econômica sofrida pelas pessoas de cor restringe sua ‘voz’” (FRASER, 2001, p.236).

Sendo a população da São Remo formada por pessoas pobres e negras cuja média de escolaridade não atinge números expressivos de acesso ao ensino superior, a escolaridade, o acesso à moradia, bem como os cargos ocupados por esta população no mercado de trabalho, estão em relação de significativa desigualdade em relação às mesmas condições pensadas no público de frequentadores do câmpus. Entre os estudantes, que representam a maior parte deste grupo, sabe-se que moram predominantemente em bairros de classe média (geralmente próximos ao próprio câmpus da USP) (GUIMARÃES, 2007). Se pensarmos em estudantes e docentes, encontramos um grupo cuja escolaridade mínima é o ensino superior incompleto, e além disso, Guimarães (2007) nos mostra que trata-se de um grupo predominantemente branco de classe média e classe média alta.

Dentre os elementos que Fraser destaca como presentes em uma situação de injustiça econômica, se olharmos para as configurações dos frequentadores do câmpus em relação aos moradores da Favela São Remo, é possível verificar que os primeiros estão ocupando cargos de maior prestígio social, ou, no caso dos estudantes, encontram-se numa etapa de formação que os prepara para ocupar estes cargos, etapa esta também que servirá como legitimação para que eles os ocupem. Enquanto os moradores da São Remo, sobretudo os que trabalham no câmpus estão realizando as funções mais desvalorizadas socialmente, com baixa remuneração e elevado índice de trabalho informal.

Se pensarmos sob a perspectiva da injustiça cultural, por tratar-se de um território negro e socialmente lido como tal, a população da São Remo é constantemente representada na mídia a partir de estereótipos negativos, excluída das esferas públicas e centros de decisão; vivencia a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias; é mantida em desvantagem por conta da discriminação e sujeita a normas eurocêntricas que desvalorizam os aspectos de seu modo de vida, organização e sociabilidade.

Assim, se o relacionamento entre os alunos, docentes e funcionários da USP e os moradores da Favela São Remo pode ser entendido a partir das desigualdades sociais, o debate sobre as imbricações entre desigualdades e diferenças nos leva a admitir também a possibilidade de ressignificação que as crianças e adolescentes da São Remo, enquanto seres sociais produtores de sentidos próprios, poderiam atribuir à sua presença no câmpus, e porventura ao próprio espaço universitário.

As interações verificadas entre crianças e adolescentes moradores de favela, predominantemente negros e homens, no câmpus da USP, configuram uma situação em que é pertinente considerar essas imbricações. E diante da presença deste grupo no câmpus, a ferramenta de que a universidade lançou mão para dialogar com ela foi a Extensão Universitária, que se efetivou por meio de um Programa denominado Avizinhar.

### **3 DILEMAS DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

A discussão sobre Extensão Universitária remete a uma abordagem histórica da Universidade, instituição que se constitui e transforma no seio da sociedade de que faz parte. A Universidade existe em uma relação de interdependência com o mundo social e se desenvolve no contexto das necessidades e concepções vigentes no conjunto histórico-político em que ela está inserida. A Extensão Universitária, que atualmente é considerada na legislação brasileira como uma das funções primordiais da Universidade, junto ao ensino e à pesquisa (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) nem sempre fez parte das finalidades expressas desta instituição.

A universidade brasileira é herdeira da tradição universitária ocidental. Ao longo de sua história, esta instituição sempre esteve atrelada às necessidades e anseios de seu contexto, e nunca foi estranha ou indiferente à conjuntura que lhe deu origem, mesmo ao parecer estar fora do seu tempo ou distante das preocupações da sociedade (FAGUNDES, 1985; SOUSA, 2001). Para alguns autores, esta relação intrínseca da universidade com a sociedade de que faz parte, é concebida como a própria Extensão Universitária. Nessa perspectiva, a Universidade sempre praticou a extensão, mesmo nos períodos em que ainda não recebia este nome. Entendida desta maneira, a extensão pode ser encontrada dentro do próprio ensino e, neste caso, os profissionais formados pela Universidade seriam a irradiação da cultura universitária para além dos muros da instituição (GURGEL, 2001).

No entanto, há autores que consideram a existência da Extensão somente quando ela surge enquanto função específica, e isto ocorre num momento histórico em que as relações entre a Universidade e as camadas que não tem acesso a ela passam a ser reivindicadas como uma necessidade, o que emerge junto às transformações sociais da modernidade (FAGUNDES, 1985).

As universidades medievais, que muitas vezes são consideradas como “torres de marfim” desligadas do mundo e comprometidas com um saber desinteressado, não foram tão descomprometidas em relação ao seu meio, pelo contrário, ainda que tivessem como sua única função o ensino, foi por meio dele que essas universidades exerceram um importante “papel na edificação e consolidação da cristandade, na medida em que forneceram os quadros (eclesiásticos e civis) de que esta necessitava para a sua sustentação” (FAGUNDES, 1985, p.15). Além disso, a Universidade Medieval, apesar de não conceber a ideia de extensão,

realizava práticas de caráter religioso e filantrópico que se davam por meio de atendimento aos mais pobres e do “contato com gente rude e singela fazendo-lhes o bem”, práticas que, fundamentadas na doutrina religiosa, contribuía para a formação da nobreza e do alto clero, que formavam o público que acessava a universidade neste período (GURGEL, 2001).

O humanismo renascentista, a reforma protestante, o desenvolvimento da ciência experimental e, sobretudo, as transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial, impõem novas demandas para a universidade medieval (FAGUNDES, 1985; GURGEL 2001; SOUSA, 2001). Antes,

[...] o ensino superior era essencialmente de tipo clássico - centrado no Latim, no Grego e no estudo da lógica e da filosofia - e isto servia de base para as principais carreiras profissionais existentes, a de medicina, a de direito e a de teologia. Com o século XVIII, o desenvolvimento da ciência empírica começa a tornar evidente a insuficiência da formação clássica, ao mesmo tempo em que pessoas que adquiriam conhecimentos fora do sistema de ensino tradicional começavam a disputar os privilégios e monopólios profissionais dos poucos que conseguiam obter a educação clássica [...]. Esta nova concepção de ensino superior tinha um componente de tipo substantivo e outro de tipo mais político. O componente substantivo era a evidente necessidade de incorporar às antigas profissões os conhecimentos produzidos pela ciência experimental que emergia. O componente político consistia em quebrar os privilégios das antigas profissões e corporações profissionais, e permitir o surgimento de novas profissões, novas escolas, novas metodologias de ensino e aprendizagem. Ou, em outras palavras, substituir uma elite por outra. (SCHWARTZMAN; PAIM, 1976, s/p)

No decorrer das mudanças políticas e sociais da transição para a modernidade, as novas necessidades da sociedade incluíam o desenvolvimento tecnológico. A ciência experimental surgiu fora da universidade, mas nesse contexto de transformação, nas universidades alemãs, a prática científica foi incorporada a essa instituição dando origem ao que posteriormente culminaria na ideia de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, modelo que foi adotado em outros países da Europa, nos Estados Unidos e inspirou também a universidade brasileira. Na experiência norte-americana de associação entre ensino e pesquisa, inspirada no modelo alemão, cria-se a profissão de Pesquisador e, assim, esta atividade vai ganhando primazia no interior da Universidade (SCHWARTZMAN; PAIM, 1976).

Se na Idade Média, o ensino superior tem importante lugar de sustentação da Igreja por meio da formação de pessoas que ocuparão os quadros eclesiásticos, na transição

para a modernidade as novas elites burguesas fazem desta instituição o caminho pelo qual irão galgar e legitimar as posições de poder que elas passam a ocupar. A pesquisa, por sua vez, quando incorporada à Universidade, também tem um papel no contexto histórico-político em que isto acontece, pois a necessidade da criação de novas tecnologias, oriunda da Revolução Industrial, igualmente está relacionada ao poder emergente da burguesia industrial. Por isso, Fagundes (1985, p. 22-23) afirma que dizer que a universidade (tanto a medieval, como a moderna) estava alheia às questões de seu tempo

[...] contribui para dificultar o desvendamento do jogo de interesses que sempre esteve presente nas instituições universitárias. A concepção da universidade como o lugar da busca da verdade e do saber desinteressados é profundamente ideológica. O desinteresse manifesto presta-se muito bem para camuflar os interesses não-manifestos. Em qualquer tempo, a universidade esteve sempre comprometida com alguém, seja esse alguém um papa, um rei, um Estado, um grupo ou uma classe.

As novas demandas da sociedade em transformação deram diferentes contornos à Universidade Moderna, os quais se diferenciaram de acordo com o contexto político específico de cada país em que a Universidade se encontrava. Na França, além de responder às exigências da Revolução Industrial, a Universidade passou a formar os quadros necessários para a composição do Estado Nacional almejado por Napoleão. Na Alemanha, que se encontrava ocupada pelas tropas de Napoleão, a Universidade preocupou-se em salvaguardar a cultura alemã e ao mesmo tempo empreendeu esforços nas atividades científicas para superar a defasagem em relação aos países cuja industrialização se deu anteriormente, por isso o pioneirismo com a incorporação da pesquisa ao papel da universidade (FAGUNDES, 1985).

A Universidade Inglesa, por sua vez, após a Revolução Industrial, começou a formar técnicos especializados, e mais tarde, na segunda metade do século XIX, a partir das pressões das camadas que não usufruíam de seus bens, começou a desenvolver atividades para além dos muros e da clientela tradicional, oferecendo a educação continuada necessária para garantir a formação técnica exigida pelo novo modo de produção (SOUSA, 2001; FAGUNDES, 1985). É assim, que na Universidade Inglesa ocorre a primeira experiência de Extensão Universitária arquitetada como uma oferta de cursos para pessoas que se encontravam fora da universidade. Estes cursos envolviam saberes técnicos necessários para o andamento da revolução industrial, ou seja, a extensão atendeu ao mesmo tempo uma

reivindicação popular e uma necessidade da burguesia industrial, que precisava de pessoas qualificadas para trabalhar na indústria (FAGUNDES, 1985; NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001).

Posteriormente, a universidade norte-americana inspirou-se na experiência alemã para incorporar às suas funções a pesquisa científica, e na universidade inglesa para introduzir as práticas extensionistas. Entretanto, a universidade nos Estados Unidos deu início a uma experiência de extensão que se diferencia da praticada na Inglaterra. Enquanto nesta, a extensão se constituía em cursos, palestras ou aulas destinadas ao público adulto que se encontrava fora da universidade, atendendo às novas concepções de educação continuada advindas das necessidades do trabalho na indústria, naquela, também por conta de pressões populares, as atividades de extensão surgiram com um caráter de prestação de serviços técnicos ligada às áreas rurais, urbanas e a outros setores da sociedade americana (FAGUNDES, 1985, SANCHEZ, 1996).

Na América Latina, a ideia de extensão se manifestou no começo do Século XX, a partir do Movimento Estudantil de Córdoba, que realizou críticas que afirmavam que a universidade era feudal, aristocrática e elitista. Os estudantes argentinos reclamavam a necessidade de vincular a universidade ao povo e à vida da nação e defendiam a importância de divulgar as atividades universitárias, realizar ações de extensão cultural, criar universidades populares e investir na colaboração entre estudantes e trabalhadores. Assim, o movimento estudantil latino-americano reivindicou a obrigatoriedade da extensão universitária (GURGEL, 2001). Nesse momento, as discussões consideravam que a terceira função da universidade, além de estender seus benefícios à parcela da população que não os acessaria de outro modo, seria também uma maneira de familiarizar os alunos com os problemas do seu meio. De acordo com Sanchez (1996, p.26):

A historiografia apresenta a perspectiva da extensão universitária latino-americana, iniciada no Uruguai e na Argentina, como vinculada a programas de difusão cultural; ampliação de oportunidades de educação básica aos adultos menos favorecidos; desenvolvimento das comunidades rurais e atividades assistenciais.

Também são relevantes as experiências de Universidades Populares, em que os estudantes

[...] colocavam em prática metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, o que não tinham condições de vivenciar nas Universidades em que estudavam. [...] As Universidades Populares foram nascedouros de movimentos políticos de grande envergadura (GURGEL, 2001, p. 19).

O Movimento Estudantil de Córdoba foi um marco na história das universidades latino-americanas no que diz respeito ao entendimento da maneira como tais universidades se relacionavam com a sociedade. O movimento rompe com um longo período em que as universidades na América Latina haviam servido somente às elites. Os estudantes criticavam a postura elitista da academia e propunham maneiras de difundir a cultura veiculada na universidade para a população em geral, especialmente os trabalhadores. Neste contexto, eles efetuaram propostas de extensão independentes do envolvimento de suas instituições universitárias com o projeto. Aqui a extensão se apresenta como um caminho pelo qual a cultura produzida e veiculada pelas universidades poderia ser democratizada, ou seja, tornar-se acessível às camadas populares (FAGUNDES, 1985).

### **3.1 Universidade e Sociedade no Brasil e o discurso sobre a Extensão Universitária**

Como nas situações mencionadas anteriormente, a extensão Universitária no Brasil tem uma história ligada às discussões da relação entre a Universidade e a sociedade em que ela está inserida, sobretudo, sua relação com as camadas populares, historicamente privadas do acesso aos bens produzidos na Universidade. Perpassada pelos contextos históricos e seus respectivos projetos políticos, a maneira como o ensino e a pesquisa historicamente serviram às elites no Brasil está no bojo das propostas e mesmo das análises sobre a Extensão Universitária.

Esta parte do texto apresenta um breve panorama das formas assumidas pela universidade nos diversos contextos históricos e políticos no Brasil, ainda antes da extensão surgir como uma função propriamente dita. Em seguida apresenta as mudanças que foram acontecendo com as concepções de extensão universitária ao longo do tempo, e a maneira

como ela foi se conformando e sendo incorporada como uma das três funções primordiais das universidades brasileiras. Por fim, apresenta o contexto em que se deu a institucionalização da extensão na USP, com a criação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e da CECAE<sup>35</sup>.

Somente em 1808<sup>36</sup>, com a vinda da família real portuguesa, são fundadas as primeiras faculdades oficialmente reconhecidas no Brasil. A partir de então ocorre uma diversificação de cursos com a criação de faculdades isoladas para a formação em medicina, agricultura, economia e outras especialidades necessárias com o estabelecimento da Coroa Portuguesa no Brasil. A reformulação do ensino superior atendeu à necessidade da elite dirigente da sociedade aristocrática (SILVA, 2001). Eram duas as funções principais deste ensino, uma profissional, no sentido de dar direito à ocupação de postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, e outra no sentido de transmissão da cultura europeia<sup>37</sup>.

Nas primeiras décadas do século XX, uma série de universidades surge pelo Brasil, trata-se de iniciativas de diferentes tipos e que não dão certo por razões estruturais e políticas (CUNHA, 1980). Foi nesse período que ocorreram as primeiras experiências de extensão universitária. Com base na experiência de extensão universitária na Inglaterra, caracterizada pela oferta de cursos e palestras, os estudantes da primeira Universidade de São Paulo<sup>38</sup> (1912 – 1917) criaram uma Universidade Popular que organizava e oferecia conferências semanais gratuitas e abertas sobre variados assuntos. Entre 1914 e 1917 foram realizadas mais de cem lições públicas sobre temas como “o fogo sagrado na Idade Média”, que não atraíram as pessoas das camadas populares.

Ao contrário do que ocorreu na universidade inglesa, berço da extensão – onde esta foi implementada a partir das pressões e reivindicações das massas

---

<sup>35</sup> Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de Atividades Especiais.

<sup>36</sup> Ao contrário dos autores que lamentam o surgimento tardio da universidade no Brasil, Cunha (1980) considera que as experiências dos colégios jesuítas devem ser consideradas os primeiros passos do ensino superior no Brasil, uma vez que, apesar de não serem reconhecidos oficialmente como faculdades, Cunha afirma que os currículos destes colégios eram semelhantes ao que foi chamado de universidade nas colônias espanholas (CUNHA, 1980).

<sup>37</sup> Este ensino consolidava a influência portuguesa na formação das elites culturais e políticas do Brasil. Ainda que apresentasse conteúdos díspares à realidade brasileira, sendo acusado por alguns autores como responsável por alienar os estudantes de seu próprio contexto, os saberes e títulos oferecidos por este nível de ensino se constituíam em uma aquisição que dava prestígio aos membros da aristocracia (COELHO; VASCONCELOS, 2009). Apesar de ter levado a Universidade Brasileira a ser chamada de “torre de marfim” por alguns intelectuais, o fato de os conteúdos presentes no ensino da universidade não estarem ligados às questões de seu espaço e tempo não significa que esta instituição estivesse alheia aos vínculos e compromissos sociais que justificavam sua própria existência. Ao contrário, a definição dos conteúdos também prestava serviço aos interesses presentes na relação entre o Brasil e a Europa, reafirmando a superioridade intelectual desta em relação à colônia (FAGUNDES, 1985). Além disso, o acesso ao ensino superior é marcado por políticas que visavam “dificultar o acesso ampliado, que deveria ser garantido aos *capacitados*, aos *aptos*, com o intuito de preservar a *qualidade* do ensino superior” (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p.26, grifos no original).

<sup>38</sup> Esta foi uma dentre as iniciativas de criação de universidades no Brasil que não vingou. Para saber mais, ver Cunha (1980).

marginalizadas no processo de educação e na fruição dos benefícios da cultura – aqui as primeiras experiências extensionistas aconteceram mais por um ato de vontade ou “idealismo” de segmentos da comunidade acadêmica universitária do que em função ou a partir dos interesses e necessidades da população a que se destinavam, como se pode constatar na primeira universidade de São Paulo (FAGUNDES, 1985, p.29).

Os temas das palestras, que atendiam às curiosidades e interesses de alguns especialistas, não coincidiam com as necessidades de uma população com 65% de analfabetos com mais de quinze anos. As classes trabalhadoras se debatiam com graves problemas de sobrevivência e a comunidade acadêmica não entendia por que essa iniciativa era “mal compreendida” ou “ignorada” por esses grupos (CUNHA, 1980). Esta característica de definir as necessidades das camadas populares a priori, considerando-as incapazes de julgar e intervir sobre o que lhes interessa, será encontrada em diversas iniciativas extensionistas posteriores (FAGUNDES, 1985).

Em 1921, nas Escolas Superiores de Lavras, começam a nascer trabalhos de difusão técnico-científica como a publicação da revista *O Agricultor*, que visava “difundir e educar os agropecuaristas brasileiros” e promover o desenvolvimento rural do país. Aqui ocorre a influência do modelo extensionista norte-americano, caracterizado pela oferta de suporte técnico e de outros serviços a setores diversos da população (GURGEL, 2001).

Somente na década de 1930, surgem as primeiras instituições de ensino superior denominadas como universidades e que serão bem sucedidas. Este momento marca o surgimento da universidade no Brasil, ainda que a maioria delas se caracterizasse pela reunião de um conjunto de faculdades isoladas diante das quais

[...] surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo (CUNHA, 1980, p. 193).

A década de 30 é marcada pela política de Getúlio Vargas. Nesse momento, o estímulo à industrialização origina novos postos de trabalho. A educação básica recebe maior atenção por causa dos conhecimentos necessários ao trabalho na indústria e porque a burguesia industrial via nela uma possibilidade de fortalecer seu poder, uma vez que ao

transformar o analfabeto em eleitor, ampliaria seu eleitorado urbano contrabalanceando o poder das oligarquias. Em meio a esta disputa, a Educação passa a ser concebida como o principal problema nacional (FAGUNDES, 1985).

O Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 colocou a pesquisa como uma das funções da universidade, porém, na prática, a investigação científica ainda não acontecia no interior dessas instituições ainda focadas predominantemente no ensino (SANCHEZ, 1996, FAGUNDES, 1985). É neste estatuto, também, a primeira vez em que a extensão é tratada oficialmente, e tem sua operacionalização mais detalhada (GURGEL, 2001, NOGUEIRA, 2001, TAVARES, 2001).

O documento afirma que a extensão ocorreria por meio de cursos e conferências, organizados pelos diversos institutos para a difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, solução de problemas sociais ou ainda, a propagação de princípios que “salvaguardem, os altos interesses nacionais”. Ou seja, aqui a extensão é entendida como portadora de soluções para os problemas sociais, veículo de ideias e princípios pautados no *interesse nacional* e caminho para “elevar a cultura geral do povo” promovendo a diminuição das desigualdades sociais (FAGUNDES, 1985; NOGUEIRA, 2001). Entretanto, apesar da menção oficial, a extensão neste período ocorre de maneira esporádica e pouco consistente.

Outro momento destacado como relevante na literatura sobre extensão universitária tem início na década de 1960. Trata-se de um período em que as disputas políticas estavam bastante acirradas. Com o início da segunda fase da industrialização, caracterizada pela produção de bens duráveis, foi necessário o emprego de mais capital, de tecnologia avançada, mão de obra especializada e produção em escala. Para viabilizar este projeto, o governo realizou a abertura da economia nacional para o capital internacional e aderiu a outras medidas que tiveram impactos sociais como a concentração de renda e o choque com o sistema político apoiado no populismo nacionalista (FAGUNDES, 1985). Ao mesmo tempo, para dar conta das necessidades surgidas com as transformações sociais, decorrentes do processo de modernização, a educação passa a ser entendida como um fator fundamental para o desenvolvimento econômico da nação (CRUZ, 2010).

De um lado, os grupos progressistas de esquerda, que reuniam o operariado, a pequena burguesia e os estudantes, reivindicavam reformas de base que incluíssem mais participação nacional na economia, distribuição de renda e democratização e ampliação do ensino superior. Do outro lado, os grupos conservadores formados pela burguesia nacional, os

latifundiários e a grande imprensa, que defendiam o modelo desenvolvimentista de internacionalização da economia (FAGUNDES, 1985).

Em meio a este contexto, a extensão ganha lugar nos discursos oficiais em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 4.024/61), que apresenta como objetivos do ensino superior: a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário, mencionando a extensão como uma das atividades que poderiam ser oferecidas pelos institutos e faculdades.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Esta referência não especifica nem descreve exatamente o que deve ser caracterizado como extensão, apenas afirma que esta modalidade de “curso” pode existir (NOGUEIRA, 2001). Fagundes (1985) aponta que esta lei foi promulgada vinte anos após o início de uma série de discussões a respeito da extensão universitária, e no momento de sua promulgação ela se encontrava ultrapassada em relação ao processo político pelo qual o país passava. Além disso, ao restringir o escopo da extensão apresentando-a somente como “cursos” sem mencionar quais seriam as características desta oferta e nem mesmo o seu público alvo, a lei favorece uma concepção conservadora da extensão.

As experiências de extensão universitária institucionalizadas, no período de 1961 a 1968, repetiram o que havia acontecido nas primeiras experiências de extensão no Brasil. Cursos oferecidos por docentes e que ficaram limitados a um público que já fazia parte da comunidade acadêmica, formado por egressos que buscavam atualizar o seus conhecimentos, ou por alunos que visavam complementar sua formação (NOGUEIRA, 2001).

Ainda assim, a promulgação da lei ampliou o debate acerca da extensão e do compromisso social da universidade (FAGUNDES, 1985). Na conjuntura política de embates, a discussão sobre extensão universitária ocasionou intensa mobilização no meio universitário e a comunidade acadêmica a entendia como o mecanismo por meio do qual seria possível atingir as transformações sociais desejadas.

[...] a par dessa vaga referência à Extensão, no período de 1960/64, os estudantes universitários realizaram intensa atividade extensionista, mas desvinculada da instituição universitária. A União Nacional dos Estudantes – UNE tinha uma proposta de atuação no sentido de levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins, e realizava ações de atendimento a comunidades carentes (NOGUEIRA, 2001, p.59).

Entre 1961 e 1962, a União Nacional dos Estudantes (UNE) realiza dois seminários nacionais sobre a reforma universitária. Os documentos que sintetizam as discussões e propostas desses encontros mostram que os estudantes denunciam a exploração presente nas relações entre as classes sociais e condenam a universidade e o imperialismo como poderosos instrumentos do capitalismo e fatores de sobrevivência da classe dominante. Diante disto, defendem uma “aliança com as classes trabalhadoras, às quais eles forneceria subsídios para acelerar seu processo de emancipação” e de quem receberiam a “necessária influência revolucionária”. Caberia aos estudantes conscientizar o povo e prestar serviços às classes desfavorecidas (FAGUNDES, 1985). Os estudantes afirmavam que

Este serviço deve ser feito com o caráter de promoção do povo, que implica em uma educação, transmissão da cultura por nós apreendida ao povo ignorante, para que ele de posse dos conhecimentos necessários exerça a reflexão crítica tomando consciência dos seus direitos e papel na sociedade de hoje (CUNHA, 1983).

Sem pertencer às classes populares, os estudantes procuravam nelas o apoio e a justificativa para a sua luta pelas transformações na universidade. Cunha (1980) e Fagundes (1985) apontam algumas contradições presentes nos discursos e ações dos estudantes. Por um lado eles afirmavam a necessidade de se colocar sob uma suposta influência revolucionária das classes trabalhadoras e por outro, revelam uma visão semelhante à das elites acerca das classes populares e do papel da universidade. Nesta visão, a universidade é detentora de uma cultura superior capaz de formar as elites dirigentes do país, e por serem detentores desta cultura os estudantes chamam para si a responsabilidade de conscientizar o povo e de prestar serviço aos “desvalidos”.

Embora insistam em colocar-se ao lado dos interesses populares, os estudantes não conseguem desvincular-se, talvez devido às suas origens, de

um certo elitismo e paternalismo, calcados numa visão dicotômica sobre os que possuem cultura, que são capazes de ajudar e dirigir, e os que não possuem cultura, nem consciência de suas necessidades e que precisam, pois, ser ajudados e dirigidos. Tomam como ponto de partida a sua cultura apreendida na universidade (FAGUNDES, 1985, p.48).

Apesar dessas contradições, no início da década de 60 os estudantes estiveram altamente envolvidos com as campanhas de alfabetização de adultos e encontravam-se presentes nos Centros Populares de Cultura (CPC) e nos Movimentos de Cultura Popular (MPS)<sup>39</sup>. Sua participação e também de professores era ampla, porém não envolvia a universidade como instituição. Essa movimentação foi importante para levantar a crítica sobre o caráter elitista da universidade e mobilizar a reflexão sobre seu compromisso com os segmentos da sociedade que não se beneficiam diretamente dela (FAGUNDES, 1985). Estas iniciativas foram o primeiro aceno para uma mudança de concepção da prática extensionista (NOGUEIRA, 2001).

Em 1964, o Golpe Militar interrompe essas iniciativas e debates. Depois de uma série de medidas políticas e econômicas que tiveram como consequências o arrocho salarial, o declínio da inflação, a cessação dos protestos sociais e a vitória sobre as tendências progressistas, são propostas medidas para ajustar a educação aos parâmetros do desenvolvimento socioeconômico modernizador (FAGUNDES, 1985).

Neste período havia um grande descontentamento com relação ao ensino superior. As forças progressistas e conservadoras tinham uma visão comum a respeito da necessidade de mudanças, no entanto, o rumo desejado era bastante diferente entre os dois grupos. Estudantes e professores lutavam pela democratização da universidade, por meio da reivindicação de mais verbas e ampliação de vagas, o governo e sua base aliada pensavam na direção contrária, queriam ajustar a política universitária ao modelo de desenvolvimento, sem deixar possibilidades para que a universidade constituísse focos de contestação a este modelo.

As leis deste período criam órgãos institucionais responsáveis pela extensão, que é formulada como oferta de cursos e serviços com a finalidade de difundir o ensino e a pesquisa, colocados como atividades inerentes à universidade (TAVARES, 2001). Essas leis, bem como a reforma universitária de 1968, tiveram a finalidade de moldar a universidade aos

---

<sup>39</sup> CPC e MPS foram entidades criadas pela UNE para atuação junto à população pobre.

parâmetros da nova ordem por meio de “medidas contenedoras, racionalizantes e repressivas” instituídas com pouca ou nenhuma contribuição das bases acadêmicas (FAGUNDES, 1985).

As justificativas do governo militar para a intervenção e tutela da universidade acusam-na de ser uma instituição conservadora, afirmando que ela não iria se transformar por conta própria. No entanto, Fagundes afirma que esta argumentação trata-se de uma maneira de garantir o controle conservador da universidade, evitando que suas transformações escapassem aos objetivos do governo, de ajustar a formação de mão de obra e a produção de tecnologia ao modelo de desenvolvimento (FAGUNDES, 1985). Os militares reivindicam um processo de desideologização da universidade, afirmando que ela deveria ater-se a produtividade e eficiência no processo de desenvolvimento das ciências e da tecnologia, como se estas (e seus desdobramentos) fossem neutras e não estivessem a serviço de uma determinada ordem social (FAGUNDES, 1985).

Nesse contexto, o governo militar lança mão da extensão universitária com finalidades e interesses bastante diferentes dos propostos anteriormente pelos estudantes:

Se antes a palavra de ordem era conscientizar para libertar (apesar das vicissitudes desta pretensão), agora trata-se de atuar junto às ‘comunidades desassistidas’, de maneira mais sistemática, para direcionar a sua organização e adequar as mudanças à nova ideologia do desenvolvimento (FAGUNDES, 1985, p.49).

A extensão na ditadura militar deixa de ter caráter transformador e passa a ser focada em programas e projetos, como foi o caso do Projeto Rondon (1966) e do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC - 1966). Com a perseguição do movimento estudantil neste período, a participação dos estudantes nos projetos permaneceu, porém passou a ocorrer sob a tutela do governo. A fim de garantir o controle sobre o que seria desenvolvido, os militares institucionalizaram a extensão universitária por meio da constituição de pró-reitorias, decanatos, departamentos de extensão, etc. (GURGEL, 2001). Algumas das propostas estudantis foram aproveitadas para a reorientação. Neste período, os projetos são caracterizados pelos estudiosos da extensão universitária como prestação de serviço assistencialista destinada a colaborar com o ideal de desenvolvimento e segurança do país (GURGEL, 2001, NOGUEIRA, 2001; FAGUNDES, 1985).

Os projetos Rondon e CRUTAC enquadravam-se nas propostas de legitimação do governo

[...] interessado em mostrar à sociedade sua preocupação com as condições de vida das camadas mais pobres da população. Tanto que a Comissão Incentivadora dos CRUTAC foi criada tendo, como uma de suas funções, ajustar a ação governamental às necessidades das populações do interior dos Estados, mediante o trabalho das Universidades, e realizando, por meio da Extensão, atividades que conduziram ‘à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do país e à segurança nacional’ (NOGUEIRA, 2001, p.60).

O Projeto Rondon realizava o intercâmbio de estudantes entre as regiões do Brasil, sobretudo estudantes do Sudeste e Sul iam para o Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A finalidade do programa era “identificar o universitário com a realidade brasileira” a fim de possibilitar seu engajamento e participação no desenvolvimento nacional e comunitário (NOGUEIRA, 2001, p. 61). Os estudantes eram recrutados sem a participação da Universidade. As características do projeto geram críticas dos estudantes, que reclamam da desarticulação do programa com a universidade, do caráter esporádico e da falta de continuidade das atividades. Além disso, após conhecer a realidade de regiões mais pobres os estudantes levavam para a sala de aula questões muitas vezes desconhecidas dos professores, o que gerou inúmeros problemas e críticas (NOGUEIRA, 2001).

A Reforma Universitária de 1968 colaborou para desfazer uma imagem de universidade elitista ao proporcionar uma ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior para as classes médias. As condições sociais e econômicas do período dificultavam a ascensão da classe média via poupança, e o ensino superior havia se tornado um caminho para a ascensão deste grupo, ocasionando o aumento do número de matrículas e tornando as vagas insuficientes. É neste contexto que os estudantes reivindicam mais vagas e verbas. Assim, a reforma veio no sentido de satisfazer os anseios da classe média que apoiava o governo (FAGUNDES, 1985).

Além disso, na Lei Básica da Reforma Universitária nº5.540/68, a extensão permanece no papel de difundir as atividades de ensino e os resultados da pesquisa por meio de “cursos e serviços especiais”. A partir da reforma, a extensão é entendida como uma maneira de possibilitar aos corpos discentes a “oportunidade” de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (BRASIL, 1968). Aqui a extensão aparece como algo que pode ser realizado pelos estudantes

e não prevê a participação docente e nem dos departamentos universitários (NOGUEIRA, 2001).

Em 1970, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) traça diretrizes para a extensão universitária, e defende que ensino, pesquisa e extensão devem acontecer de forma integrada e estabelece que estas três funções constituem o tripé sobre o qual a universidade deve se firmar (NOGUEIRA, 2001).

Neste momento, uma série de discussões já havia ocorrido, dentre elas a crítica de Paulo Freire à concepção bancária de extensão. De acordo com Freire, a perspectiva de que a universidade leva, transmite e estende algo à população pressupõe que a universidade se encontra num lugar de superioridade, tendo algo a oferecer para uma população vazia, ‘ignorante’, portadora de culturas atrasadas e por isso precisaria receber conhecimentos da universidade. No bojo desta discussão, Paulo Freire propõe a substituição do termo extensão pelo termo “comunicação”, o que traz para o centro do debate a relação dialógica, em que todos são portadores de saberes cada qual na sua especificidade, e assim, nas relações estabelecidas por meio da “comunicação”, tanto a universidade como a população aprendem e se enriquecem (FREIRE, 1983; GURGEL, 2001; BOTOMÉ, 2001).

Na década de 70, as postulações freireanas influenciam de maneira velada o grupo no interior do Ministério da Educação (MEC) responsável pela extensão. A Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) elabora um Plano de Ação (1973) e, utilizando termos como “retroalimentação”, “mão dupla”, “realimentação” e outros similares, consegue incorporar a ideia de “comunicação” ao Plano para as práticas extensionistas sem prejuízo da censura presente naquele momento (GURGEL, 2001).

As ideias vigentes naquele período afirmavam a educação como um meio que contribuiria para o desenvolvimento e a segurança nacionais, a salvaguarda dos valores culturais vigentes e a distribuição de renda. Estas ideias foram atribuídas também à extensão universitária num esforço de concretizar aquilo que a universidade não conseguia por outras vias. Assim, a universidade é convidada a repensar sua dimensão social por meio da extensão e agrega entre suas funções a responsabilidade de melhorar as condições de vida da comunidade em que se acha inserida e, em contrapartida, o contato com a comunidade ajudaria na formação dos estudantes e na “retroalimentação” da universidade (FAGUNDES, 1985).

Em 1975, o MEC realiza uma avaliação da Reforma Universitária em 24 Universidades Federais. Verifica-se que as atividades de extensão mais comuns foram cursos ou seminários, prestação de serviços à comunidade e programas de ação comunitária (como os projetos Rondon e CRUTAC). O estudo verifica inúmeros problemas de desintegração das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa. O MEC aponta a possibilidade de que talvez a extensão não fosse uma função à parte, e que talvez devesse ocorrer como parte do ensino e da pesquisa, no entanto, a conclusão do relatório aponta ainda que a extensão deve ocorrer como uma terceira grande função a ser abolida quando a universidade estivesse completamente “estendida”, ou seja, integrada ao meio (FAGUNDES, 1985).

No mesmo ano, o MEC lança um Plano de Trabalho de Extensão Universitária, que congrega parte destes avanços conceituais. Por meio deste documento, o MEC chama para si toda a responsabilidade sobre a extensão universitária, tornando-se responsável pela programação, supervisão e avaliação de todas as ações extensionistas. A universidade se torna mera executora da extensão, o que inviabiliza a relação desta com o ensino e a pesquisa (FAGUNDES, 1985; NOGUEIRA, 2001).

O que o Plano de Trabalho visa, em última instância – aliás não faz segredos sobre isso – é enquadrar as atividades de extensão na política de desenvolvimento nacional, subordinando-as aos programas e projetos considerados estratégicos pelo governo (FAGUNDES, 1985, p.63).

Em 1976, o MEC lança uma “Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária” em que a extensão é apresentada como uma das funções básicas da universidade, responsável por contribuir com a melhoria das condições de vida do povo e no desenvolvimento do país. Aqui ela é pensada sob a forma de estágio e tem como um de seus objetivos a integração escola-empresa-governo (FAGUNDES, 1985).

No período de 1980-1985 o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto

[...] atribui à universidade um distanciamento em relação aos problemas sociais e educacionais, um descomprometimento com o desenvolvimento nacional e regional, e às funções de ensino, pesquisa e extensão um desconhecimento das necessidades básicas da população mais carente. [...] o Plano Setorial deposita na educação a esperança de que ela venha a tornar-se a solução de alguns males sociais (FAGUNDES, 1985, p.64).

De acordo com Fagundes (1895), neste momento o Estado começa a atribuir à universidade responsabilidades que não fazem parte de sua função. A adesão do governo às políticas de desenvolvimento sobre as quais ele não aceita discutir causam problemas sociais cuja solução era imputada à universidade. E diante desta questão o autor afirma:

A universidade deve estar atenta para essa argumentação falaz através da qual o governo, para eximir-se de suas responsabilidades, defender-se de pressões sociais e mascarar a realidade objetiva, transfere para a universidade problemas, cuja solução exige mudanças, não apenas de mentalidade ou de ordem técnica, mas de ordem estrutural (FAGUNDES, 1985, p. 64).

Neste momento, além das expectativas em torno da melhoria das condições de vida da população, a extensão é entendida como um instrumento pedagógico privilegiado para a renovação da metodologia do ensino, para a formação de uma consciência social do jovem universitário, para a salvaguarda das manifestações culturais das comunidades e o incentivo na criação de novas tecnologias ajustadas à realidade brasileira. São atribuições técnicas, sociais, políticas, culturais e metodológicas que colocam na extensão a expectativa de solução de tudo aquilo que os outros setores da universidade não pretendem solucionar (FAGUNDES, 1985).

O final da década de 80 é marcado pela redemocratização e o reaquecimento dos movimentos sociais, cujas reivindicações incidem também sobre a universidade. Os responsáveis pela extensão solicitam maior autonomia, com participação na concepção e implementação dos projetos. Ainda assim, permanece na atuação extensionista a prestação de serviços com base nos interesses da universidade que nem sempre coincidem com as necessidades do público alvo a quem ela propõe atender (GURGEL, 2001).

Em 1987 ocorre o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em que as discussões rompem com a ideia de que a extensão seria uma atividade secundária, passando a entendê-la como articuladora entre o ensino e a pesquisa. Aqui a extensão é entendida como indissociável das duas outras funções. São recuperadas algumas propostas do movimento estudantil e do Plano de Trabalho apresentado pelo MEC, e a extensão é concebida como um caminho que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (TAVARES, 2001), que garante a oxigenação necessária para a vida acadêmica possibilitando

o fluxo entre o saber acadêmico e o saber popular, que integra a universidade com as demandas da sociedade e que democratiza algo que não está democratizado. Diante disso, a ideia de institucionalização da extensão é reivindicada também neste momento (NOGUEIRA, 2001).

Nos anos 90, ocorreram diversos encontros latino-americanos para trocas de experiências de extensão universitária (GURGEL, 2001), e atualmente a extensão é encontrada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), que registram a extensão como uma das finalidades das universidades públicas indissociável às práticas do ensino e da pesquisa (BRASIL, 1996, art. 46; BRASIL, 1988, Art. 207).

Nogueira (2001) afirma que a concepção de extensão universitária apresentada na LDB vigente atualmente não avança muito em relação às proposições formuladas na década de 1930, pois a lei não considera a existência dos órgãos responsáveis pela extensão e aborda esta função de maneira superficial. Para ela, a superficialidade no trato da questão permanece no Plano Nacional de Extensão Universitária lançado em 1998 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Cultura e Extensão. Este plano considera a extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de maneira indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (GURGEL, 2001; NOGUEIRA, 2001).

Já o plano plurianual do MEC (2000-2003) estabelece como objetivo da extensão universitária o aperfeiçoamento dos alunos e a prestação de serviços à comunidade. Sobre esta concepção, Nogueira afirma:

Observa-se que essa é uma concepção que data do início do século XX, quando se registraram as primeiras atividades referidas como extensão. A rigor não se pode dizer que esse seja o conceito que o MEC tem da Extensão Universitária. Mas pode-se afirmar que existem hoje, no MEC, setores com poder e atribuição para elaborar política para o ensino superior brasileiro cuja visão da ação extensionista remonta ao início desse século (NOGUEIRA, 2001, p.70).

Do ponto de vista governamental, Nogueira (2001) afirma que no início dos anos 2000 há duas concepções de extensão: uma que entende a extensão como prestação de serviços de cunho assistencialista, que ocorre principalmente nas áreas da saúde e da

educação, para os setores excluídos. Prática em que, na visão da autora, os recursos da universidade estão sendo utilizados para suprir funções do Estado; e outra que situa a extensão com prestação de serviços a uma clientela que pode pagar, incentivando a geração de recursos para a manutenção das instituições públicas de ensino superior, especialmente em setores de que o governo vem se afastando progressivamente (NOGUEIRA, 2001).

No início do século XXI, a extensão universitária é entendida enquanto uma maneira de a universidade desempenhar o compromisso social com os grupos sociais que se encontram fora da universidade.

O compromisso social como exigência é um dos elementos cruciais ao final da primeira década do século. Este compromisso social deve superar as limitações que tem o conceito de extensão, reivindicando a necessária contextualização dos conhecimentos, a interação com a sociedade, os processos de aprendizagens compartilhados e orientados em direção à transdisciplinaridade, processos interativos de educação com a sociedade, cada vez mais viáveis (GUADILLA, 2011, p.20).

Oficialmente, ela é compreendida pela Secretaria da Educação Superior como um processo educativo que articula o ensino e a pesquisa possibilitando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade e uma via de mão dupla que possibilita trânsito de conhecimento acadêmico e saberes populares entre a sociedade e a comunidade acadêmica, alimentando a produção de conhecimento na segunda e tornando democrático o acesso a este conhecimento para a primeira (CALDERON, 2011, p.26).

A extensão continua carregando uma grande quantidade de responsabilidades e expectativas. Se por um lado esta concepção já não deposita na extensão atribuições de responsabilidade do Estado, por outro ela ainda carrega a ideia de “democratizar” o que não se encontra democratizado. É interessante notar que nos anos 2000, em que pese o início de uma ampliação do acesso ao ensino superior, permanece no conceito de extensão a cisão entre a comunidade acadêmica e o saber popular, ou seja, no início do século XXI, ainda não se considera que existam na universidade pessoas portadoras do “saber popular”, pois para se encontrar com este saber ainda se pressupõe a universidade precisa “ir para fora”.

### 3.2 A Extensão Universitária na USP

Estas discussões conceituais sobre a extensão universitária exprimem o desenvolvimento das ideias sobre esta prática em âmbito nacional, no entanto é pertinente fazer uma breve apresentação do contexto de políticas de extensão universitária da USP no momento em que se dá a criação do Avizinhar. No final da década de 1980, em meio à redemocratização, a USP discutiu e implementou um novo estatuto, substituindo o anterior que refletia o clima de autoritarismo vigente durante o Regime Militar. Tratava-se de uma busca da Universidade por acompanhar o grande conjunto de mudanças que se dava na sociedade (MOTOYAMA, 2006).

Entre outras coisas, o novo estatuto estabeleceu a Extensão Universitária como uma das funções primordiais da Universidade, junto ao ensino e à pesquisa. Como podemos ver a seguir:

Artigo 2º – São fins da USP:

I – promover e desenvolver todas as formas de conhecimento, por meio do ensino e da pesquisa;

II – ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais;

III – estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009).

Neste contexto foi Criada a CECAE, Comissão Especial de Coordenação de Atividades de Extensão Universitária, o órgão em que nasceu o Programa Avizinhar. Esta seção irá apresentar o contexto e os contornos da CECAE, com base no relato de uma funcionária que trabalhou neste órgão desde sua criação até o seu fim. A entrevistada é uma mulher, branca, 56 anos de idade, Ensino Superior Completo, cursado na Universidade de São Paulo. No CECAE, ela foi coordenadora de programas e diretora técnica de projetos. Esta entrevistada será chamada pelo nome fictício de Lúcia. O encontro com ela se deu em seu atual local de trabalho na USP. A entrevista com Lúcia tinha o objetivo de obter informações sobre o CECAE, e seus contextos de criação, desenvolvimento, função na universidade e encerramento.

A entrevista atingiu seu objetivo. Lúcia apresentou uma narrativa que dava cores ao contexto em que o Avizinhar nascera no interior da CECAE. Além disso, por ter estudado na USP na década de 70, trouxe informações importantes sobre a questão dos problemas com violência na cidade universitária, bem como sobre os usos do câmpus pela população em geral até meados da década de 90.

O estatuto da USP foi reformulado durante a gestão do reitor José Goldemberg (1986 – 1990). Entre as mudanças, verificou-se uma maior participação de estudantes e funcionários nos órgãos de direção; listas tríplexes para a escolha dos dirigentes universitários, inclusive o reitor e a própria promulgação do Estatuto pelo reitor da Universidade e não pelo governador, em conformidade com a autonomia universitária. Outra conquista importante foi a autonomia orçamentária, as Universidades estaduais públicas passaram a receber parte da arrecadação do ICMS<sup>40</sup>, permitindo que elas pudessem planejar suas ações com base em recursos mais estáveis, tornando sua parte financeira mais séria. A criação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, em 1988, teve a finalidade de sistematizar e coordenar as inúmeras atividades culturais da Universidade de São Paulo, que antes eram dispersas e não tinham continuidade. Isso melhorou a eficácia das ações, sobretudo o trabalho de extensão à comunidade (MOTOYAMA, 2006; RODRIGUES, 2014).

No final da gestão do professor Goldemberg, o tema dos estatutos da USP era muito discutido. Parte dos professores e os alunos propunham a realização de uma “estatuinte” através de um colegiado composto da seguinte maneira: 1/3 de funcionários, 1/3 de alunos e 1/3 de professores. Essa proposta não agradava ao reitor, que, a despeito de concordar com a necessidade de aumentar a representatividade dos diversos setores, acreditava que a Universidade tem de ser dirigida por uma meritocracia. Ocorreu um amplo processo de discussões e consultas, e um dos resultados acabou sendo a criação das pró-reitorias, de Graduação, de Pós-Graduação, de Cultura e Extensão, e de Pesquisa, que acabaram descentralizando muitas atividades, o que era extremamente salutar (MOTOYAMA, 2006, p. 171).

Em 1988, foi criada a CecaE (Comissão Especial de Coordenação das Atividades de Extensão Universitária), mesmo ano em que é criada a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária<sup>41</sup> (PRCEU), no entanto a primeira era independente em relação à segunda, mantendo vínculo direto com o gabinete do reitor. Somente no ano seguinte ela é incorporada

---

<sup>40</sup> Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços.

<sup>41</sup> Não nos deteremos na caracterização da Pró-Reitoria, uma vez que o Avizinhar foi desenvolvido no interior da CECAE. Para saber mais sobre o contexto de criação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, ver Motoyama (2006).

pela PRCEU (RODRIGUES, 2014). De acordo com Lúcia, neste primeiro momento, a pró-reitoria cuidava mais das atividades de Cultura, como a orquestra, o teatro, o Projeto Nascente e cursos de extensão, enquanto a Cecaie (1988 – 1992) cuidava dos projetos voltados para o diálogo com a comunidade externa. Em 1992, devido à expansão das atividades de extensão e necessidade de criar um órgão de perfil executivo com maior agilidade para realizar as atividades, a Cecaie é extinta e substituída pela CECAE (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de Atividades Especiais), que volta a ter vínculo direto com o gabinete do reitor:

Sua missão é potencializar a contribuição institucional da USP à sociedade. Para tanto, desempenha papel estruturante na valorização da capacitação disponível na Universidade, canalizando-a em iniciativas voltadas ao delineamento e implementação de soluções inovadoras para questões consideradas relevantes sob os aspectos social e econômico.

[...] a Cecaie mantém uma estreita relação programática com a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, para a qual funciona como “braço de extensão”.

As ações perante a sociedade se baseiam no princípio da cooperação, mediante o estabelecimento e cultivo de parcerias internas e externas [...] (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1997).

De acordo com Lúcia, uma das primeiras ações da Cecaie foi criar um programa de bolsas de extensão universitária, no âmbito de um programa chamado Cooperação Universidade Comunidade. Tratava-se de uma ação que visava apoiar iniciativas de estudantes, pois existia uma elevada procura destes com a intenção de realizar projetos na universidade, no entanto, até a criação da Cecaie, eles não encontravam um canal que pudesse acolher estas iniciativas e demandas. No bojo da redemocratização, o final da década de 80 também é marcado pela consolidação de inúmeros movimentos sociais em Organizações Não Governamentais (ONGs) que buscavam interlocução na universidade, a CECAE tornou-se o órgão que acolhia a estas demandas.

Neste momento ocorria uma intensa discussão sobre a necessidade e importância da universidade se abrir e ampliar o diálogo com a sociedade. De acordo com a Lúcia, o conjunto de funcionários que trabalhavam na CECAE inicialmente foi constituído por funcionários da USP que não se enquadravam nos lugares em que estavam, por isso a equipe da CECAE tinha pessoas com formações diversificadas, constituindo-se de maneira colaborativa. Rodrigues (2014) aponta que a demarcação do que se constituía como Extensão

Universitária neste período também não tinha critérios bem definidos, e a extensão era delimitada por exclusão, ou seja, o que não se enquadrasse no escopo do ensino e nem da pesquisa era considerado como extensão. Neste contexto de abertura, Lúcia afirma que a CECAE foi uma criação coletiva e um espaço de grande importância para a formação dos próprios funcionários. Ela aponta que seus cargos posteriores estiveram sempre relacionados aos saberes que foram desenvolvidos durante a experiência na CECAE. Assim, havia uma forte característica de interdisciplinaridade nos projetos desenvolvidos no interior deste órgão. Nas palavras de Lúcia: “a gente era o cartão de visitas, o que não tinha espaço na universidade, eles mandavam para a CECAE que a CECAE dava um jeito de fazer” (LÚCIA, 2015).

O projeto foi se conformando aos poucos, e as diversas iniciativas que nasciam no interior da CECAE dialogavam entre si, o que enriquecia as realizações. Ela funcionava como uma incubadora, projetos eram concebidos, ganhavam corpo e depois de consolidados seguiam com suas próprias pernas, liberando espaço para que este órgão se dedicasse a outras iniciativas.

Lúcia conta que a partir da iniciativa de oferta de bolsas para estudantes universitários realizarem projetos, nascida no interior do CECAE, se consolida posteriormente o Fundo da Cultura e Extensão, destinado a fomentar atividades de cultura e extensão<sup>42</sup> que passou a ser responsabilidade de pró-reitoria. Outra iniciativa que teve desdobramentos importantes surgiu no contato com as ONGs. Muitas organizações ambientalistas e pacifistas buscavam parceria com a universidade, e nesta relação, ainda na década de 1990, nasceu o Fórum de Educação Ambiental, que permaneceu sob cuidados da CECAE até aproximadamente sua quarta edição, e posteriormente foi assumido por outras organizações, e existe até hoje.

Outra iniciativa que marca as atividades da CECAE é o Programa de Cooperação Universidade-Escola Pública, que se constituía em convênios e trabalhos de formação de professores. A CECAE abrigou também projetos constituídos pela formação de parcerias em que se fornecia suporte técnico a microempresários. Projetos como o “Disque-Tecnologia”<sup>43</sup>,

---

<sup>42</sup> Para saber mais sobre como se constituía o Fundo de Cultura e Extensão ver a Resolução nº 4206, de 27 de outubro de 1995. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/leginf/resol/r4206m.htm>>. Acesso em 27 maio 2016.

<sup>43</sup> SÃO PAULO (Estado), Portaria gr. nº 3302, 26 set. 2001. *Diário Oficial do Estado*, 28 set. 2001. (Dispõe sobre a criação do Programa “Disque-Tecnologia USP”). Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3302-de-26-de-setembro-de-2001>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

em que a CECAE recebia as demandas e procurava especialistas, viabilizando o contato entre os microempresários e os pesquisadores, originando projetos de pesquisa voltados para as demandas apresentadas pelos primeiros. O “Atual-Tec” por sua vez, criou cursos rápidos para micro e pequenos empresários. Lúcia afirma que esta iniciativa visava possibilitar contato da universidade com pequenas empresas<sup>44</sup>.

Durante a existência da CECAE, foram surgindo inúmeros projetos, apenas alguns deles estão sendo mencionados aqui com a finalidade de apresentar uma ideia do que constituía o escopo de atuação deste órgão que posteriormente abrigou o Programa Avizinhar. Houve programas de cooperação da USP com outras universidades, programas relacionados ao ensino de ciências, entre outros. Alguns dos projetos que nasceram neste contexto existem até hoje, como é o caso da Rede Saci e do Reintegra, iniciativas voltadas à criação de uma rede de informações sobre deficiências, que se desenvolveram, se desdobraram e atualmente foram integradas pelo Programa USP Legal. O USP Recicla<sup>45</sup> e a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) também nascem na CECAE, esta a partir da necessidade de moradores da São Remo que trabalhavam com reciclagem no contexto do Programa Avizinhar<sup>46</sup>. Depois, a ITCP se desvincula do Programa, cresce e se constitui como um órgão independente que funciona até hoje<sup>47</sup> (LÚCIA, 2015). As atividades desenvolvidas pela CECAE eram entendidas pelo Coordenador Sérgio Muniz Oliva (2001 – 2006) como pertencentes a dois grandes núcleos, um de inovação tecnológica, que abrangia projetos voltados para a cooperação universidade- empresa, e outro de inovação social, que englobava projetos voltados para a cooperação universidade-sociedade.

Além da ligação direta com o gabinete do reitor, a CECAE mantinha forte articulação com a PRCEU e continha uma linha orçamentária específica na universidade, contando ainda com financiamentos de agências de fomento à pesquisa. Durante sua existência, a atuação deste órgão ganhou visibilidade e relevância, e entre 1988, quando surge

---

<sup>44</sup> Neste período Lúcia menciona que houve também articulações com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

<sup>45</sup> SÃO PAULO (Estado). Portaria gr. nº 3.544, 19 jan. 2005. *Diário Oficial do Estado*, 20 jan. 2005. (Dispõe sobre a criação do Programa USP Recicla). Disponível em:

<[http://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe\\_eletronico/2005/IELS.jan.05/Iels14/E\\_PT-USP-3544\\_190105.pdf](http://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2005/IELS.jan.05/Iels14/E_PT-USP-3544_190105.pdf)>.

Acesso em: 27 maio 2016. Para mais informações sobre o USP recicla, ver Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais. Disponível em: <<http://goo.gl/3Mx1nt>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>46</sup> O Programa Avizinhar será apresentado no próximo capítulo.

<sup>47</sup> Para mais informações ver: SÃO PAULO (Estado). Portaria gr. nº3300, 20 ago. 2001. *Diário Oficial do Estado*, 22 ago. 2001. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3300-de-20-agosto-de-2001>>. Acesso em: 27 maio 2016.

como comissão, e 2005, já como coordenadoria, sua equipe passou de 7 funcionários para 34 funcionários, 114 estudantes e diversos professores. Apesar do crescimento, as atividades de extensão universitária eram incorporadas sem planejamento e mantidas em segundo plano pela universidade (RODRIGUES, 2014). As características da CECAE a colocavam como foco de uma série de conflitos

Segundo Oliva, o conflito universidade e mundo externo opunha diversos grupos universitários com interesses distintos, podendo-se pensar em: o grupo que apoia o trabalho com a comunidade externa à USP; o grupo que apoia a cooperação universidade e empresa; e o grupo que é contrário ao relacionamento da universidade com o mundo externo. Vale destacar que esses grupos não são homogêneos, existindo disputas no interior de cada um deles. Dessa forma, em decorrência desses conflitos, Oliva diz que, por “problemas políticos”, a CECAE nunca foi aprovada pelo Conselho Universitário, apesar de ser um órgão que teve a criação formal no âmbito da Reitoria e da Comissão de Orçamento e Patrimônio. Esse fato corrobora a visão de que a CECAE estava permeada por conflitos (RODRIGUES, 2014, p. 107).

Em 2007, durante gestão da Reitora Sueli Vilela a CECAE é extinta por meio da resolução da Reitoria nº 5143 e incorporada pela Agência USP de Inovação, que, focada no conceito que a nomeia, priorizou o desenvolvimento dos projetos ligados à cooperação universidade-empresa (RODRIGUES, 2014):

[...] a CECAE foi descontinuada quando assumiu a coordenação da CECAE o coordenador da Agência USP de Inovação e tudo virou Agência USP de Inovação. E aí, assim, a missão da Agência USP de Inovação num era compatível com muita coisa que era feita na CECAE, né. Então, ao longo de 2006 se tentou ver onde podia ser o lugar compatível para as coisas da CECAE... Então toda área mais social, digamos assim, dos programas foram para a Pró-Reitoria. O Avizinhar foi para Pró-Reitoria, a Rede Saci foi para a Pró-Reitoria, o USP Legal também, e a ITCP. Só os programas mais tecnológicos, que eram de relação com universidade-empresa, continuaram na Agência USP de Inovação que foi o Disk Tecnologia (LÚCIA, 2015).

Rodrigues (2014, p. 125) apresenta depoimentos de gestores como Adolpho José Melfi (reitor 2001 - 2005), Guilherme Ary Plonsky (Coordenador da CECAE 1994 - 2001) e Sérgio Muniz Oliva (Coordenador da CECAE 2001 – 2006) que afirmam que o fim da CECAE foi traumático e teve motivações políticas. Lúcia também acredita que o fim da CECAE teve razões políticas, uma vez que

[...] o Sergio [Muniz Oliva] que era o coordenador ele era visto como um adversário político da Sueli [Vilela], entendeu? Porque ele trabalhou de forma aberta pela candidatura do professor Adilson Avansi de Abreu<sup>48</sup>... Então, quer dizer, você tem conjunturas políticas de gestão na universidade que não foram favoráveis, mas aí, isso é normal que aconteça. Por isso eu estou dizendo que foi um ponto fraco nosso... nós não soubemos. Nós, enquanto CECAE, enquanto órgão, nós não soubemos antever isso, e dizer: “Opa! Para a gente querer se consolidar a gente precisa conversar com a nossa mãe”. Né? Porque senão a mãe bota para fora. Né? E aí, assim, a relação era boa. Não é que era ruim, mas num... sempre tinha que ficar na defesa, sempre tinha que provar a que veio.

Lúcia também vê razões ligadas à configuração da CECAE em meio à estrutura de poder da Universidade, uma vez que quem estava à frente dos projetos eram funcionários. Para ela, o destino da ITCP, por exemplo, foi diferente pois havia uma grande quantidade de docentes encabeçando o projeto, o que teria dado maior respaldo e força política para que o projeto se mantivesse com força diante do fim da CECAE.

Outra possível razão apontada por Lúcia é ligada à própria visibilidade alcançada pela CECAE, que ela acredita que incomodava alguns setores da Universidade:

[...] qual é a primeira característica de uma ação dessas quando a elite se abre para os pobres? É ser assistencialista ou não é? Certo? Abriga e dá assistência, né. O Avizinhar era exatamente o oposto disso... aliás os programas todos da CECAE não tinham nada de paternalista e nada de assistencialista. Prestava assistência, mas não era o foco, não era o objetivo. E quem queria fazer o trabalho mais paternalista não encontrava abrigo na CECAE, entendeu? Então a gente passou a ser também considerado arrogante [...] eu fazendo a minha análise aqui. Eu acho que era assim. E isso da mesma forma que fortaleceu a CECAE, porque ela com as próprias pernas foi se moldando, foi tendo essa criatividade, essa autonomia, essa liberdade que não tinha ou não tem em lugar nenhum ainda hoje na USP, ao mesmo tempo a fragilizou... porque ela precisava eh... manter seus vínculos para poder ser reconhecida legítima em algum lugar. Entendeu? Então era a contradição dela, é a contradição intrínseca da CECAE.

Lúcia chama atenção para o fato de ser normal que as iniciativas comecem e terminem, no entanto o fim da CECAE parece ter sido dotado de um componente de choque e comoção, pois, de acordo com ela, o desmembramento se deu em um momento em que a integração entre os projetos estava no auge de seu desenvolvimento.

---

<sup>48</sup> Pró Reitor de Cultura e extensão Universitária entre 1998 e 2005, e candidato a Reitoria em 2005.

[...] assim, claro que vai chegar um momento que as coisas... tem coisa que nasce e também morre, né. Nada é eterno mas não precisava ser traumático... a mudança não precisava ser traumática, e foi muito traumática [...] A gente estava exatamente no auge desse processo de planejamento estratégico, articulação, integração dos programas, quando nós fomos “descontinuados” (risos)... por isso que foi traumático, entendeu?

Lúcia relata que entre meados de abril de 2006, em que o novo coordenador, Oswaldo Massambani (Coordenador da Agência USP de Inovação entre 2005 e 2011) assumiu a CECAE, e o início de julho, ela, que era o braço direito da antiga coordenação, não foi chamada para conversar em momento algum.

[...] ele nunca me chamou para conversar... né... falei então “então não tenho mais o que ficar aqui tá evidente que não tem espaço não dá”...né... eu não vou pedir “Pelo amor de Deus fale comigo” [...]a minha saída foi traumática nesse sentido porque no dia que eu estava saindo de férias dia 3 de julho eu já tinha lá tudo assinado e eu não voltaria para a Agência depois que eu voltasse das férias eu ia direto para a Prefeitura, eu liguei para a secretária do coordenador e falei “Oh fulana... eu estou saindo de férias amanhã e:: e depois eu não volto pra cá ele quer falar comigo?” aí “Ah espera um pouquinho eu te ligo depois” eu “Tá bom” cinco minutos depois ela me liga e fala assim “Não ele falou que você pode ir direto” eu me senti um (voz enfática) nada... depois 18 anos é isso que eu recebo (voz enfática) Ahh!! outros colegas não foram tão felizes nesse sentido né... por quê? Porque continuaram lá eu sei que muitos... muitos colegas ficaram muito eh... chateados comigo porque eu fui uma das primeiras a sair né... eu soube que muitos acharam que eu tinha que ficar né... mas eu não tinha mais espaço interno para isso quer dizer me fazia muito mal ficar lá né... então acho que eu tinha que cuidar da minha saúde né... física, emocional e mental...

Os programas de cunho social, como o Avizinhar, foram transferidos para a Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária, processo que será descrito com maiores informações no Capítulo 3, na sessão que descreve o fim do Programa Avizinhar. Agora, será apresentada a perspectiva de Lúcia, a respeito do contexto de surgimento do programa Avizinhar no interior da CECAE.

### 3.2.1 O muro, as relações com a São Remo e o Programa Avizinhar no contexto da CECAE: a visão de Lúcia

Até meados da década de 1990, o câmpus era um espaço aberto em que pessoas da cidade toda circulavam, no entanto não havia infraestrutura adequada para isto. A Cidade Universitária sempre lidou com casos de depredação do espaço, furtos e roubos. Lúcia conta que quando ela fazia sua graduação, na década de 70, já havia a presença de uma “molecada” e casos de furtos:

[...] roubo de coisas nessa universidade, desde a época que eu estudava aqui, né... [...] Eu entrei em 78. Ainda na ditadura, o policiamento aqui era feito pela polícia montada mesmo né, povo de cavalo aqui. [...] A gente saía para tomar lanche na santa ingenuidade, deixando a janela [aberta] e os meninos entravam por lá e era meninada mesmo entendeu? Era meninada. No final da década de 70... então a gente conviveu, o câmpus, os professores, os alunos foram convivendo com essa história de uma certa vulnerabilidade. Já há muito tempo mesmo, na época da ditadura, mesmo que seja no final da ditadura. Eu sei porque depois de um tempo a gente fazia questão de trancar, fechar todas as janelas na hora do café. Eu estudava à tarde por conta de que muitas vezes a gente tinha sido assaltado, né, reviravam bolsas, tudo. Naquela época roubavam, era ladrão de pé de chinelo, ladrão de galinha. Porque não tinha celular... tá certo? Não tinha nada de equipamento eletrônico, quando muito a gente tinha era cigarro, isqueiro e carteira, era o que a gente tinha, né... Risos...

No início da década de 1990, a Pró-reitoria de Cultura e Extensão abrigava o programa Bem Brasil, um programa de novos talentos em parceria com a TV Cultura. Os shows eram realizados na USP aos domingos de manhã, no anfiteatro da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, e sempre havia reclamações de danos, furtos e outras questões relacionadas à elevada circulação de pessoas.

Nos idos de 94... até 94... não tinha muro no câmpus... né... isto aqui era aberto... todo final de semana... eu vinha pra cá todo sábado e domingo qualquer hora do dia e da noite. E você tinha um ou outro caso de violência urbana, enfim, mas não era a coisa gritante que é hoje.

Chegou um momento em que a constância das reclamações de depredação e de casos de violência levou o então reitor, Flávio Fava de Moraes (1993 – 1997) a decidir murar o câmpus, em meados da década de 90.

[...] então que era mais fácil isolar a universidade do resto do mundo, então vamos murar a universidade que vai dar mais segurança, né. Ao longo do tempo se provou que isso não adiantava nada... Porque os portões continuavam abertos... Porque você para ter um controle deste território você precisa ter um exército aqui dentro, né. Nós estamos falando de quatrocentos e setenta hectares. [...] então não era fácil você fazer um controle efetivo para coibir a entrada de pessoas que não faziam parte disto aqui... e isso não foi dito às claras, que não era para ninguém entrar mas foi isso que aconteceu, né. A hora que você mura... e você cria então um certo clima ruim no seu entorno... e aí só vai ampliando as tensões...

Lúcia acredita que sempre houve uma relação da USP com as comunidades pobres do entorno do câmpus, no entanto, antes da CECAE dar início ao programa Avizinhar, tratava-se de uma relação na qual somente a universidade obtinha benefícios.

[...] a relação da universidade com a comunidade local do seu entorno sempre existiu, mas era uma relação... é... eu não posso dizer que não era institucional, mas não era institucional, porque ela era o pesquisador lá, que ia estudar não sei o que na favela, tá certo? A Eva Blay fez estudos na comunidade São Remo, né. Foi ela que descobriu lá, anos atrás, que tinha muito funcionário da USP ali. Entendeu? E isso, estou falando da década de 80, né. Então esta relação existia, só que era muito, eu não vou dizer que suga porque eu fazia pesquisa e eu não acho que a gente suga quando a gente faz pesquisa, mas era uma relação desigual porque à medida que... e a gente sempre foi muito bem recebido, pesquisador sempre é muito bem recebido, né. Só que quando é a outra mão, quer dizer, quando [a comunidade] vem e vem buscar alguma coisa para cá [na universidade], primeiro não tinha canal, não era bem recebido, e... Pra quê? Eu não tenho interesse... Né? E acho que a CECAE e o Avizinhar foram uma resposta para isso... passou a ser um canal, né.

É em meio a estas discussões e práticas de Extensão Universitária na USP que surge o Programa Avizinhar, situado na CECAE.

#### **4 O PROGRAMA AVIZINHAR**

Para desenvolver a descrição da história do Avizinhar, foram analisados relatórios anuais oficiais do Programa; relatórios individuais feitos por bolsistas, estagiários e monitores; ofícios; cartas; e-mails; diários de campo dos educadores e estagiários; projetos encaminhados a agências de fomento; atas de reuniões; notícias de jornais; ocorrências internas da Guarda da USP; boletins de ocorrência efetuados em delegacias; Portarias publicadas pela Reitoria da Universidade; publicações em Diário Oficial; transcrições de registros de ligações para o telefone do Avizinhar e fotografias.

A seleção dos documentos se deu de acordo com os assuntos abordados; foi priorizada a leitura daqueles cujo conteúdo colaborava para a realização de uma descrição acerca da história do Avizinhar, desde as situações que ocasionaram sua origem, até a forma como aconteceu seu desenvolvimento e as circunstâncias de seu fim e documentos que indicassem a maneira como a comunidade universitária recebia a presença das crianças e adolescentes da São Remo no câmpus.

Foram descartadas, portanto, listas de presença e certificados de cursos, materiais produzidos em oficinas educativas e culturais, ementas de cursos ministrados no Programa (conteúdos dos cursos profissionalizantes, dos cursos de línguas, música e outros) e fichas de inscrição de jovens da favela do Jaguaré, por não serem foco na presente pesquisa, tanto porque tiveram uma participação de menor proporção no Avizinhar, como por conta do recorte estabelecido a partir da inserção da pesquisadora na Favela São Remo.

Para obter uma estimativa da quantidade de jovens que participaram do programa, foram contabilizadas as fichas de inscrição dos jovens da São Remo.

Foram descartados tipos de relatórios diferentes, referentes aos mesmos períodos do Avizinhar; versões diversas da mesma proposta e justificativa do programa; alguns diários de campo dos educadores sociais; documentos de registro de ocorrências envolvendo crianças e adolescentes no câmpus e descrições detalhadas de subprojetos que já haviam sido contempladas nos relatórios gerais do Programa.

Após a análise dos documentos, foram realizadas entrevistas com duas educadoras do Programa.

Marisa é branca, com 56 anos de idade no momento da entrevista, Ensino Superior Completo, atuou como educadora e coordenadora do Avizinhar. A entrevista foi realizada no atual local de trabalho de Marisa, na USP. Fui muito bem recebida, e pude perceber que relembrar das atividades desenvolvidas no Avizinhar era algo bastante prazeroso para ela, exceto pelas narrativas acerca do final do programa. Marisa apresentou uma visão bastante crítica sobre os papéis da universidade na relação com a sociedade em geral, e especialmente com as populações pobres situadas no entorno do câmpus, e destacou a experiência da CECAE e do Avizinhar como algo inovador no interior da universidade.

Bruna é branca, com 50 anos no momento da entrevista, Ensino Superior Completo, e atuou como educadora no Avizinhar<sup>49</sup>. Também a entrevistei em seu atual local de trabalho na Universidade, onde fui muito bem recebida. Em alguns momentos, Bruna perguntava “posso falar isso?”, considerando que a entrevista seria um momento em que deveria prevalecer uma narrativa formal, no entanto, ao longo da conversa ela foi ficando mais tranquila e pudemos conversar bastante sobre o programa. Bruna também demonstrou ressentimentos ao falar sobre o final do Avizinhar, e destacou a importância de se registrar a história do programa, uma vez que havia sido uma experiência muito rica para a universidade, para a São Remo, e muito cara para ela, pessoalmente, que demonstra ter desenvolvido um grande afeto pelos moradores da São Remo com quem teve contato.

E em ambos os casos, ocorreu que ao final acabei perguntando mais coisas do que constava no roteiro, e isto favoreceu a compreensão do desenvolvimento do Programa. Tanto Marisa quanto Bruna falaram bastante, e em diversos momentos resgatavam narrativas que continham elementos que eu jamais teria pensado em perguntar, mas que me ajudaram muito na interpretação dos dados obtidos nos documentos. Precisei contatar tanto Marisa quanto Bruna posteriormente para perguntar alguns detalhes que haviam escapado, e ambas se mostraram muito prestativas e animadas em colaborar com a pesquisa. Ao que parece, a participação no Avizinhar, assim como foi marcante para os moradores, foi marcante também para os profissionais que trabalharam no programa. Bruna e Marisa falam com saudades sobre o período de suas vidas em que trabalharam no Avizinhar.

Com base nesses dados, foi possível compreender o desenvolvimento do Programa Avizinhar a partir de quatro momentos. A apresentação dessas fases do Avizinhar é

---

<sup>49</sup> Os nomes são fictícios. Optei por não fornecer maiores informações sobre as entrevistadas a fim de evitar sua identificação.

cronológica, no entanto os documentos que serviram como referência para ajudar na elaboração da descrição de cada fase foram mobilizados de acordo com seu potencial de facilitar a compreensão deste ou daquele momento do Programa, ainda que algumas datas não correspondessem à periodização realizada.

#### **4.1 Primeira Fase (até o início de 1998): Conflitos no câmpus entre a Comunidade USP e as crianças e adolescentes da Favela São Remo**

Ao longo da década de 1990, saltou aos olhos dos alunos, docentes e funcionários da USP a presença de crianças e adolescentes no câmpus Butantã da Universidade de São Paulo. De acordo com os registros das discussões que antecederam a implementação do Avizinhar, foi após a construção do trecho do muro que separou a favela da Universidade que a presença, até então vista como costumeira, de crianças e adolescentes circulando pelo câmpus, tornou-se um incômodo para os estudantes, professores e outros funcionários da USP (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a).

Embora não possamos afirmar como um único fator, é possível pensar que a construção do muro e a forma como ela foi recebida pelo conjunto de moradores tenha significado uma mudança na maneira como esses meninos se comportavam no interior do câmpus. Ou seja, talvez o fato deles se sentirem repelidos deste espaço tenha provocado tensões e causado confrontos que se tornaram incômodos para a comunidade universitária. Por outro lado, essa construção pode ter causado uma diferença de perspectiva da própria comunidade USP, que a partir da materialização desta fronteira, passou a se sentir mais “dona” do território, e com legitimidade para reivindicar o controle de pessoas circulando por este espaço. Além disso, outros elementos como o crescimento populacional na São Remo com aumento das áreas construídas e redução dos espaços livres que poderiam ser utilizados para o lazer, podem ter tornado a presença de crianças e adolescentes no câmpus maior e conseqüentemente mais perceptível.

Diversos fatores explicavam a presença de crianças ao câmpus. Um dos motivos centrais era o próprio espaço disponível. As crianças circulavam pelo câmpus para pegar frutas e cana-de-açúcar, jogar futebol, nadar na raia olímpica da USP (e por vezes até no espelho d'água da Praça do Relógio), andar de bicicleta e outras brincadeiras.

Até mesmo a possibilidade de dar uma volta de circular era uma opção de lazer para as crianças. As ruas eram um local onde era possível realizar inúmeras brincadeiras, e moradores mais antigos, bem como estudantes que frequentaram o câmpus no final da década de 1980 e início dos anos 1990, mencionam que neste período o câmpus era um espaço aberto aos finais de semana e vinham pessoas de diversos lugares de cidade; havia shows (como o Bem Brasil, realizado pela TV Cultura) e diversas outras práticas culturais, de lazer e esportes.

Para além do espaço de lazer, a Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira se constituía também, para as crianças moradoras da São Remo, como um local em que havia a possibilidade de obtenção de renda por meio de trabalhos informais. Muitos meninos iam ao câmpus para cuidar de carros, vender doces, recolher latinhas ou mesmo pedir esmolas (ALVES, 2006) e algumas destas atividades eram também realizadas por adultos.

Havia também os meninos que transgrediam a ordem posta, aprontavam grandes ou pequenas travessuras que se caracterizavam tanto por entrar em locais proibidos, como fazer brincadeiras desrespeitosas com membros da comunidade universitária. Ocorriam ainda as situações de risco para eles próprios, como o perigo de nadar na raia olímpica ou na construção abandonada do Paço das Artes. E além dos meninos que se divertiam, trabalhavam e faziam travessuras, havia também os que com maior ou menor frequência cometiam furtos e roubos ou causavam danos ao patrimônio da Universidade.

No entanto, a fama e o olhar lançados sobre estes últimos acabavam recaindo sobre todos, assim como furtos e danos ao patrimônio causados por outras pessoas também eram associados aos “moleques da favela”, gerando uma permanente atmosfera de medo por parte de estudantes, docentes e funcionários da universidade, além de recorrentes conflitos entre as crianças e adolescentes que circulavam pelo câmpus e a Guarda Universitária da USP.

[...] a comunidade uspiana reclamava, assustada, por mais segurança dentro do campus. “*Nunca foi tão “perigoso” andar na USP!*” Inúmeros foram os

artigos publicados no Jornal do Campus exigindo maior segurança. (ALVES, 2006, p. 15, grifos no original).

Sobre essa situação, Adorno afirmou:

[...] a simples presença dessas crianças e adolescentes, em resolutivo contraste com o espaço “neutro”, “higienizado” e “civilizado” que caracteriza esta comunidade, vem suscitando situações de tensão social bem como recrudescendo vez ou outra oportunidades para confronto, nas quais não está mesmo excluído o recurso à violência. Além do mais, vem alimentando inquietações de diversas ordens seja quanto ao futuro da convivência interna seja quanto ao destino social desses segmentos da população, ensejando mesmo uma reflexão a respeito dos compromissos desta comunidade universitária para com os problemas sociais de seu entorno (ADORNO, 1998, p.1).

Eram constantes os conflitos entre os meninos da São Remo e a guarda universitária, e foram justamente esses conflitos que ocasionaram o grande estopim na relação entre a São Remo e a USP. No feriado de Finados, dia 2 de novembro de 1997, morreu o adolescente Daniel Pereira de Araújo, morador da São Remo. Ele estava com um grupo de amigos, nadando na raia olímpica da USP. Prática que fora comum e realizada por pessoas de diversos lugares da cidade tempos antes, mas que havia sido proibida por conta da ocorrência de acidentes, envolvendo afogamentos na raia.

De acordo com ofícios e outros documentos da USP<sup>50</sup> encontrados em meio aos arquivos do Avizinhar, a partir do laudo do Instituto Médico Legal (IML) e da investigação realizada, a morte de Daniel Pereira de Araújo, de 15 anos, se deu por conta de um afogamento. Há muitas controvérsias a respeito da maneira como ocorreu a morte. O ex-reitor, Jacques Marcovitch, que ocupava o cargo de Pró-Reitor de Cultura e Extensão no período em que ocorreu o falecimento, e que ocupou o cargo de reitor da Universidade de São Paulo entre 1997 e 2001, tendo então encampado a implementação do Programa Avizinhar, em uma entrevista realizada em 2004 a propósito da publicação de um livro organizado por

---

<sup>50</sup> Carta referente ao documento: Providências sugeridas no relatório apresentado pela Comissão Independente de acompanhamento do inquérito sobre a morte do menor Daniel Pereira de Araújo. 14/12/1998. Ofício DG/464/CEPEUSP/09.09.1998. Ofício DG/636/CEPEUSP/12.11.1990. Ofício Of.GAB.1598/PCO/12.11.1998. Ofício OF./CECAE/521/1998.

Shozo Motoyama, em comemoração aos 70 anos da Universidade de São Paulo, fala sobre as principais questões presentes durante o período em que ocupou cargos de gestão na USP<sup>51</sup>.

Nesta entrevista, Marcovitch destacou seu envolvimento com questões relacionadas aos direitos humanos, à cultura, à preservação ambiental, à valorização do ensino superior público de qualidade, relatou atividades centradas nos valores da diversidade e da solidariedade como a comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, com a intenção de recuperar a história da negritude no Brasil. O ex-reitor também falou sobre propostas orientadas à abertura da universidade às opiniões e críticas da sociedade, como a criação do Conselho Consultivo da USP, constituído por integrantes de fora da universidade. O ex-reitor afirma que as críticas que a Universidade recebe da sociedade são relacionadas a um ressentimento originado pela exclusão no processo seletivo, e nesta entrevista ele registra seu posicionamento com relação às propostas de ações afirmativas no ingresso da universidade:

Todo ano, dos 150 mil candidatos interessados em ingressar na USP, oito mil e seus familiares vivem a felicidade da entrada pelo vestibular. Os outros 142 mil candidatos e seus familiares vêem como injustiça seu filho ou parente ter ficado fora. São centenas de milhares de pessoas que se ressentem de uma forma de exclusão. Esta frustração é reforçada por minorias, como é o caso da nossa comunidade negra, com a qual temos dívidas impagáveis. Não será, no entanto, por um ingresso discriminador que esta dívida será liquidada (MOTOYAMA, 2006, p.288).

Ao mencionar suas realizações na área de cultura e extensão universitária, Marcovitch menciona a origem do Programa Avizinhar:

No final da gestão anterior aconteceu uma tragédia, provocada em grande parte pelo descuido dos moradores da comunidade São Remo. Um jovem, nadando na raia olímpica (da USP), e vendo um guarda chegar, tentou esconder-se e acabou sugado pela areia quase movediça do fundo da raia, um lugar muito inapropriado para nadar. (MOTOYAMA, 2006, pg 286).

A maneira como o ex-reitor, se refere à morte do jovem Daniel aponta o descuido da comunidade São Remo em permitir que os jovens utilizassem um lugar inapropriado como

---

<sup>51</sup> Marcovitch foi também diretor de Faculdade de Economia e Administração (FEA) (1983-1986), Diretor do Instituto de Estudos Avançados (1988 - 1993) e Pró-reitor de Cultura e Extensão entre 1993 e 1997, antes de assumir a cadeira de Reitor da Universidade de São Paulo.

a Raia Olímpica para nadar. Além do descuido dos moradores, a narrativa de Marcovitch menciona uma tentativa de fuga do adolescente ao ver um guarda, o que teria causado então a sua morte por afogamento. Não é possível afirmar que o reitor está culpabilizando a comunidade, no entanto é pertinente observar que a narrativa que ele apresenta destaca elementos que podem ser compreendidos como de responsabilidade da própria São Remo, bem como do próprio Daniel Pereira de Araújo e de sua família.

As controvérsias sobre a maneira como se deu a morte de Daniel se dão porque na Favela São Remo a versão que circulou entre os moradores foi bastante diferente. Relatos de cerca de nove meninos que estavam nadando na raia junto com Daniel no dia de seu desaparecimento contrariavam o laudo que havia sido apresentado pelo IML e portanto, o resultado final das investigações que concluiu a morte por afogamento mencionada por Marcovitch. O relato dos meninos gerou a suspeita de que haveria guardas universitários envolvidos na morte do adolescente.

Um dos jovens ex-participantes do Avizinhar, entrevistado no início de 2015 para a presente pesquisa é parente próximo de Daniel. Ainda no início da conversa, ao falar sobre o câmpus<sup>52</sup>, ele mencionou as diferentes fases, quando o câmpus era aberto e aos finais de semana parecia um parque, pois recebia pessoas de toda a cidade para práticas de lazer e esporte. E então, Pedro menciona a morte de Daniel como um marco relacionado à construção do muro, a partir da qual a população deixou de ser bem vinda no câmpus. Na época em que aconteceu o falecimento, o Pedro tinha aproximadamente 15 anos de idade, e durante a entrevista, ao mencionar a morte de Daniel, e seu grau de parentesco com ele, este jovem contou que

[...] tinha 10 moleques lá no dia, ele era o mais velho com 15 anos, [...] eles estavam nadando, [...] aí vieram os seguranças e tiraram eles da raia. Tiraram espancando mesmo, com pedaço de bambu, com vara. Bateram neles, todos os outros apanharam. Aí eles pularam a cerca e saíram, mas pularam tomando... apanhando. Então todos eles apanharam e o Daniel ninguém mais viu [...]. Aí foi aquela loucura, todo mundo procurando [...] até os bombeiros, mergulharam, e falaram: “não, na água ele não está”. [...] Aí foi aquele corre em volta da raia, procurando, também nada, então na quarta-feira, de madrugada, a raia totalmente escura, né? [...] ligaram pra casa do pai dele e falaram que tinham achado o corpo dele na água (riso irônico). Então ficou uma coisa meio estranha, o pai dele também quando foi reconhecer o corpo, ele viu que tinha... Parecia que tinha levado uma

---

<sup>52</sup> Maiores informações sobre o perfil de Pedro se encontram no capítulo referente às entrevistas.

pancada na testa... Essa parte [aponta] tava meio funda assim, e ele ficou de domingo até quarta na água, né? Mas não estava em estado avançado de decomposição... (PEDRO, 2015).

O relato apresentado por Pedro também foi mencionado por outros dos jovens entrevistados como Murilo, Guilherme e Alisson, que também escutaram esta versão a respeito da morte do adolescente Daniel Pereira de Araújo. Versão que também pode ser verificada na seguinte reportagem do Jornal do Campus:

Em 2 de novembro de 98 Daniel, que tinha 15 anos, foi nadar na raia olímpica com outros nove menores. Surpreendidos por dois seguranças, três garotos fugiram, seis afirmam ter sido agredidos por um dos funcionários da Universidade (o exame de corpo delito provou a agressão em quatro deles) e Daniel teria sido perseguido pelo outro. O corpo do garoto apareceu boiando na raia quatro dias depois (MORTES, 1999).

De acordo com o “Relatório da Comissão de Acompanhamento do Inquérito instaurado no 93º Distrito Policial para apurar as circunstâncias e eventuais responsabilidades envolvendo a morte de Daniel Pereira de Araújo, instituída por Portaria/253197/GR, de 7 de novembro de 1997”<sup>53</sup> que apresenta informações da morte de Daniel a partir de documentos e de entrevistas<sup>54</sup>, havia 10 crianças nadando na raia no dia 2 de novembro de 1997, quando ocorreu o desaparecimento de Daniel e alguns dias depois foi constatada a sua morte. O nado na raia era proibido, e nos casos de pessoas que infringiam esta regra, os vigias do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP) acionavam os agentes da Guarda. Era comum a presença de grupos formados por entre 10 a 20 garotos nadando na raia olímpica, e antes da morte de Daniel já havia registros de Boletim de Ocorrência devido à agressão por parte da guarda envolvendo crianças.

O relatório apresenta uma série de questões que envolvem conflitos no convívio dos frequentadores do câmpus<sup>55</sup> e a guarda universitária, cujo treinamento é apontado como

---

<sup>53</sup> Assinaram o relatório da Comissão os docentes: Prof. Dr. Fábio Konder Comparato, Profa. Dra. Ivette Senise Ferreira e Prof. Dr. Paulo Sérgio Pinheiro (COMPARATO; FERREIRA; PINHEIRO, 1998).

<sup>54</sup> As entrevistas foram realizadas com o então prefeito da Cidade Universitária, Professor Antonio Rodrigues Martins, com um professor da Associação dos Docentes da USP (ADUSP), um estudante membro do Diretório Central dos Estudantes da USP (DCE), um funcionário ligado ao Sindicato dos Trabalhadores da USP (SINTUSP) e o Delegado do 93º Distrito Policial. Além disso, a comissão analisou os autos do Inquérito 344/97, do livro número 017, fls 51 v, de 3 de novembro de 1997.

<sup>55</sup> A ADUSP, que havia sido acionada pelos familiares do garoto após o seu desaparecimento, participou desta manifestação, mas não conseguiu conter o quebra-quebra dos grupos mais exaltados. O representante do DCE afirmou que, a partir da construção do muro, os agentes de segurança passaram a tratar os negros e os menores que circulavam pelo câmpus com mais violência, e apontou também para a falha da integração da USP com a comunidade pobre do entorno. O SINTUSP, por sua

insatisfatório. De acordo com os autos do inquérito, foram ouvidos depoimentos de guardas e de crianças e adolescentes. Quatro deles teriam reconhecido um dos guardas que os agrediu, e o laudo do exame de corpo de delito confirmou lesão corporal em quatro crianças e adolescentes. O laudo necroscópico acompanhado de exame químico toxicológico e anátomo-patológico concluiu que a morte se deu por afogamento.

A comissão conclui que:

[...] apesar da conclusão do inquérito policial não apontar para uma responsabilidade penal de agente de segurança na morte do adolescente, esse incidente revelou gravíssimas deficiências na segurança do campus da USP; Considerando que a Universidade de São Paulo deve assumir responsabilidade social em relação à comunidade que ocupa o terreno contíguo ao campus onde habita número expressivo de funcionários que nele trabalham;

Considerando que Daniel Pereira de Araújo, segundo toda probabilidade, não se teria afogado, caso não estivesse sob perseguição dos agentes de segurança do campus; [...]

A Comissão recomenda que a Reitoria da Universidade de São Paulo faça e publique uma declaração pública e solene condenando as práticas de violência e maus tratos por agentes de segurança; [...]

A reitoria deve submeter anualmente ao Conselho Universitário um programa de prestação de serviços à comunidade, como metas claras a serem atingidas;

Dentro desse programa devem ser consideradas preferencialmente as atividades dirigidas às crianças e adolescentes das comunidades carentes em torno da USP” (COMPARATO; FERREIRA; PINHEIRO, 1998, p. 10-15).

Apesar do exame de corpo de delito ter comprovado a agressão em quatro dos meninos que estavam junto com o Daniel naquele dia, não houve responsabilização penal dos guardas envolvidos, o que gerou uma grande revolta por parte dos moradores da São Remo. Quatro, dos cinco ex-participantes do Avizinhar que foram entrevistados para a presente pesquisa no início de 2015, (Pedro, Murilo, Alisson e Guilherme), que tinham idade entre 9 e 17 anos na época dos acontecimentos, afirmaram que após o falecimento de Daniel teve início uma guerra entre a USP e os moradores da São Remo. Segundo os jovens entrevistados, depois da morte de Daniel Pereira de Araújo, um grupo de moradores foi até a USP, quebrou a guarita localizada em um dos portões de pedestres que dá acesso à São Remo e incendiou um carro no câmpus, gerando grande repercussão na mídia. Não fica claro se os jovens

---

vez, alegou ter conhecimento de inúmeras práticas de agressões, maus tratos e até extorsões praticadas pela guarda contra funcionários e pessoas externas da USP e se posicionou contrário à forma como havia sido realizado o fechamento do câmpus.

entrevistados presenciaram estes acontecimentos ou se ficaram sabendo por terceiros, ainda assim, é possível perceber que trata-se de uma memória bastante viva e coesa em seus relatos, indicando se tratar de fatos que tiveram grande repercussão, tornando-se parte das memórias dos moradores da Favela São Remo. O relatório da Comissão que analisa o inquérito relacionado à morte de Daniel também menciona a ocorrência de quebra-quebra em uma manifestação realizada pelos moradores após o falecimento de Daniel. Nas palavras da gestora Lúcia:

[...] no comecinho de 98, final de 97 quando o Marcovitch era Reitor estava acabando de assumir e deu a história lá da morte do menino da raia... que era morador aqui da São Remo... e não sei quantos dias depois houve uma passeata da São Remo até a reitoria tal e para a universidade aquilo foi “Ahn! o que fazer? Tá todo mundo desesperado”, né? E eu acho assim, foi a primeira vez que a universidade, institucionalmente deu uma resposta a uma demanda reprimida que era estabelecer um diálogo com o seu entorno, né... (LÚCIA, 2015).

Essas manifestações de revolta continuaram acontecendo durante algum tempo e não se restringiram aos moradores. De acordo com a educadora Bruna, uma parte da comunidade universitária, formada especialmente por estudantes, apoiava e participava das manifestações de indignação dos moradores com relação à morte do adolescente Daniel.

As controvérsias presentes no caso da morte de Daniel são bastante nítidas. A presente pesquisa não pretende desvendar este caso policial, no entanto vale chamar a atenção para alguns pontos que envolvem a existência de diferentes versões e o peso simbólico que cada uma delas adquire por conta dos diferentes lugares de enunciação. A versão contada pelo reitor ficou registrada em um livro que celebra os 70 anos da Universidade de São Paulo, numa narrativa que destaca a responsabilidade da comunidade por permitir que o adolescente nadasse em um local proibido, e que sequer menciona que houve uma investigação do envolvimento de guardas da USP nesta morte.

Por outro lado, nos documentos analisados, não encontrei nenhum registro dos depoimentos dos nove meninos que estavam junto com Daniel no dia de sua morte, nem nos já mencionados documentos do Avizinhar, nem no relatório da Comissão de Acompanhamento do Inquérito, nem no livro que celebra e exalta as memórias da universidade. Esta memória que se mostra tão viva nas entrevistas dos jovens ex-participantes do programa Avizinhar desapareceria se a presente narrativa estivesse baseada apenas nos

documentos oficiais. Isto evidencia mais uma vez a desigualdade dos lugares de enunciação entre a Universidade e a São Remo. A universidade é o próprio lócus da enunciação, e ao se relacionar com uma população formada por pessoas que têm pouquíssimas chances de ocupar o espaço de enunciação proporcionado por esta instituição para aqueles que se apropriam de seus bens simbólicos, seus conhecimentos, seus certificados ao ocupar a posição de pesquisadores ou gestores é gerada uma assimetria com relação à produção de significados e sentidos das experiências que envolvem a relação desta instituição com a população. Processo análogo acontece com os grupos sociais que não acessam a universidade, mas sobre os quais ela produz conhecimentos. As narrativas acadêmicas poderiam ser bem diferentes se a universidade incorporasse em seu lugar simbólico de enunciação pessoas de grupos tradicionalmente por ela excluídos, como os negros, os pobres, os transexuais e outros.

A “Comissão de Acompanhamento do Inquérito da Morte do Menor Daniel Pereira de Araújo” apresentou também no relatório uma série de propostas de ação para o espaço da raia olímpica, entre elas a instalação de sinalização indicando o perigo e a proibição do nado, também a instalação de câmeras de monitoramento, corte da vegetação, conclusão da construção dos muros, conserto da cerca e o trancamento da área. Além dessas adequações para o espaço físico da raia, a Comissão sugeriu que era necessária a criação de um projeto voltado para a inclusão social, com atividades para crianças e adolescentes das comunidades próximas ao câmpus da Cidade Universitária.

Nas palavras do ex-reitor Marcovitch:

A resposta dada [para a morte de Daniel] foi o Projeto Avizinhar, que começou a ser delineado ainda durante a minha gestão na Pró-Reitoria, mas implementado tão logo assumi o cargo de reitor. Uma resposta da área de extensão para tratar dessa comunidade a nossa volta mais como vizinha do que como comunidade exclusiva (MOTOYAMA, 2006).

Ao tomar posse do cargo de reitor em 1997, o Professor Jacques Marcovitch encampa, por meio de discursos, a implantação do Projeto Avizinhar (Marcovitch, 2001). E essa não foi a única medida tomada pela Universidade. Em seguida, criou-se na USP o “Conselho de Qualidade de Vida e Segurança do Campus” formado pelo vice-reitor, pelo prefeito do câmpus, pelo coordenador da CECAE, por diretores de unidades, um representante discente, e um representante dos funcionários (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1999).

Nas palavras da gestora Lúcia, após as manifestações dos moradores,

[...] a CECAE então foi instada a desenvolver uma proposta de um programa que aproximasse a universidade de seu entorno, em particular a comunidade São Remo, né... Então um programa de boa vizinhança por isso que ele se chamava programa Avizinhar (LÚCIA, 2015).

Em documentos elaborados pelo Conselho, são apresentadas pesquisas realizadas junto a alunos, docentes e funcionários da USP, nos quais constatava-se a sensação de insegurança no câmpus. O Conselho levantou dados sobre os índices de criminalidade e produziu um documento afirmando que, entre 1997 e 1998, houve um aumento no número de ocorrências policiais no câmpus. Foram apontados diversos fatores que o Conselho entendeu terem colaborado para esse crescimento. Dentre eles, o relatório aponta fatores sociais, como o desemprego e a proximidade física da riqueza e da pobreza, porém, destaca como sua maior preocupação a impunidade. Por isso o Conselho propôs um enrijecimento do controle de entrada e saída no câmpus e a proibição da entrada de crianças e adolescentes após as 19 horas. Um dos documentos diz: “A universidade não pode atuar nos fatores estruturais do crime, apenas pode trabalhar para diminuir a impunidade”. (CONSELHO DE QUALIDADE DE VIDA E SEGURANÇA DA CUASO, 2000b, p.6).

Enquanto o Reitor afirmava a intenção de tratar a comunidade do entorno mais como vizinha do que como “comunidade exclusiva”, o Conselho de Segurança declarava que a proximidade física com a pobreza era um dos elementos responsáveis pelo aumento dos índices de violência no câmpus e propunha que a Universidade se fechasse e se empenhasse em garantir punição àqueles que estivessem envolvidos com a criminalidade no espaço da USP. Diante das reclamações de estudantes, docentes e funcionários da USP por segurança, a reitoria decidiu colocar a Polícia Militar dentro do câmpus, mas em carros da Guarda Universitária, para fazer ronda sem causar conflitos com a parcela da comunidade universitária contrária a essa medida (ALVES, 2006).

O início do Programa Avizinhar, nesse contexto, passa por algumas dificuldades de reconhecimento, visto que na própria universidade alguns grupos manifestavam certa desconfiança com relação às verdadeiras intenções do “Projeto do Reitor” para as crianças e adolescentes da São Remo. Como podemos ver na fala de Marisa:

O Avizinhar foi... Desde o início ele foi um projeto muito institucional, criado e anunciado por um Reitor no discurso de posse. Então ele era muito carimbado como projeto da cúpula, como projeto da reitoria... E isso, ao mesmo tempo que dava força e respaldo institucional... para algumas coisas isso era muito bom, e para outras queimava um pouco o filme porque a gente tinha que enfrentar uma resistência de alunos, de alguns docentes que tinham uma relação mais acirrada com a gestão. A gente tinha que enfrentar a questão, que era de que tinha gente que falava que “Ah! esse projeto apareceu pra apagar a morte do Daniel e ninguém pesquisar”. Alunos, e até alguns professores e funcionários e o sindicato talvez tivessem ou pouco essa... Existia esse olhar. E também tinha um outro lado muito rico de que a Universidade estava dando importância pra tratar desse assunto, estava contratando gente, abrindo espaço, dando dinheiro. Então isso era uma coisa pra gente ir trabalhando. (MARISA, 2015).

Ao mesmo tempo em que lidava com esses olhares que desconfiavam da iniciativa, por conta de uma preocupação a respeito de qual seria a atitude do Avizinhar com relação às crianças, também foi necessário lidar com grupos que entendiam ser esse projeto educativo apenas um meio de perpetuar a impunidade.

Após a revolta gerada pela morte do Daniel, e com a criação do Avizinhar, as crianças e os adolescentes passaram a desafiar também a guarda, sabendo que ela não poderia mais recorrer aos abusos e à violência de antes. Cabe lembrar que “desafiar” a guarda resumia-se em ações como pular em cima de sofás, correr e fazer barulho na biblioteca, subir em locais proibidos ou perigosos; enfim, boa parte das ocorrências registradas pela guarda relatavam ações que muitas vezes não representavam nem mesmo uma ameaça, e que no entanto eram encaradas por alguns grupos na universidade como atos de vandalismo e marginalidade. Como podemos ver nesta Carta da Associação Atlética Acadêmica Politécnica ao Diretor da Escola Politécnica da USP (2000):

Eles passaram a abusar de nosso patrimônio, seja pisando e pulando em nossos sofás, seja depredando nossa mesa de sinuca, etc. A segurança do prédio nada podia fazer, pois os moleques simplesmente não os respeitam. Os seguranças sabem disso, pois alegam que, para pôr ordem na situação, necessitariam dar-lhes boas bordoadas, o que lhes acarretaria enormes problemas.

A questão é muito complicada, pois entendemos que a situação da segurança é delicada: os marginais se sentem “intocáveis”, pois os seguranças não podem encostar neles, e esta é a única linguagem que entendem.

Os episódios envolvendo os adolescentes eram registrados com base em um modelo de “boletim de ocorrência” no qual constavam nomes dos adolescentes envolvidos

(inclusive dos menores de idade), nomes das vítimas, caso houvesse, e local, dia, horário, descrição dos fatos e medidas tomadas, havia também ofícios e cartas encaminhadas aos diretores de unidades e à reitoria com reclamações dos meninos<sup>56</sup>.

Havia casos de furto e de violência praticados pelos meninos. Como exemplo, uma ocorrência em que se afirma que eles jogavam “copos de suco” nas pessoas que passavam pelo corredor do bandeirão, ou caso em que um funcionário chama a guarda dizendo que os meninos estavam “munidos de laranjas” que jogavam nas pessoas (OFÍCIO AO DIRETOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DA USP, GR em 01/04/1998)<sup>57</sup>. Porém, nas palavras de Bruna, o que os meninos faziam no câmpus eram em grande parte “molecagens que viravam caso de polícia” (BRUNA, 2015). A comunidade uspiana pedia punição para as crianças, e sentia-se indignada pelo fato da guarda universitária não poder deter os meninos.

Esta abordagem da universidade ao comportamento dos garotos remete ao trabalho de Carvalho e Rezende (2012) que, ao fazer um estudo acerca de relações raciais na escola, constata que há diferenças entre os critérios que as professoras e professores utilizam para avaliar meninos e meninas. Para os meninos há um critério um pouco mais frouxo, pois considera-se alguma dose de insubordinação como parte da masculinidade. No entanto, o mesmo não vale no caso dos meninos negros, espera-se deles uma dose maior de submissão e agrado para que sejam considerados bons alunos. Qualquer atitude menos dócil e mais agressiva pode ser interpretada como um sinal de transgressão social, precursor de uma masculinidade violenta e amedrontadora.

Dada a configuração racial da São Remo e relato de Bruna e Marisa, que afirmam que a maioria dos meninos que circulavam pelo câmpus eram negros, é possível pensar que a reação da comunidade USP à presença dessas crianças estivesse perpassada pela mesma lógica identificada no estudo de Carvalho e Rezende (2012), ou seja, parece que qualquer atitude menos dócil dos meninos da São Remo circulando pelo câmpus era interpretada como algo pertencente ao campo da delinquência.

---

<sup>56</sup> Por exemplo: Carta da funcionária Cláudia Regina Nóbrega Pereira ao reitor Jacques Marcovitch, 1998; OFÍCIO OF/CECAE/262/26.06.98; OFÍCIO GS-279/98/FCF/24.06.1998; OFÍCIO F/FBC/204/FCF/24.06.98; OFÍCIO B/46398/CQ/22.06.98.

<sup>57</sup> Foram analisadas dezenas de ocorrências, ofícios que continham inclusive boletins de ocorrência e demais documentos protocolados. No entanto serão citados aqui somente alguns que representam o conjunto do material encontrado.

Além dessas situações relacionadas às interpretações terríveis que eram dadas a qualquer atitude dos meninos, se pensarmos junto com Barbosa-Pereira (2016), é possível concluir que a simples presença desses meninos no câmpus causava uma reação exacerbada da comunidade universitária da USP simplesmente pelo fato de eles não reunirem características semelhantes às dos demais frequentadores do câmpus. Barbosa-Pereira (2016) analisa os eventos que ficaram conhecidos como “rolezinhos”. Foram encontros de jovens moradores de bairros pobres, em sua maior parte negros e homens, em shoppings da cidade de São Paulo. Os encontros foram marcados por meio de redes sociais, e tinham como objetivo reunir pessoas para conversar, se divertir, paquerar, enfim, reunir jovens com gostos comuns para a prática de lazer e até mesmo de consumo em shoppings das regiões periféricas da capital.

No entanto, os demais frequentadores do shopping e alguns lojistas chamaram a polícia quando se sentiram ameaçados com a presença destes jovens em grupos, brincando e fazendo barulho, sobretudo quando eles começaram a cantar músicas de funk ostentação, um estilo musical da periferia que exalta grifes e consumo. A polícia reprimiu os jovens violentamente causando grande confusão. E assim, apesar de não terem sido registrados furtos nem roubos, o “rolezinho” foi noticiados pela grande mídia como tendo sido um arrastão. Barbosa-Pereira sustenta que o discurso do medo disseminado pela grande mídia estigmatizou os jovens como bandidos e foi utilizado para criminalizar seus encontros, justificando a violência policial contra eles (BARBOSA-PEREIRA, 2016).

O autor lembra que os shoppings são espaços segregadores que surgem justamente para resolver problemas urbanos como o medo da violência.

[...] o shopping center, por meio de seus múltiplos controles, ao apresentar-se como familiar, expressa, na verdade, que deixa o que considera como seus “outros”, os estranhos que causariam incômodos e medos, do lado de fora. Esses outros seriam os não pertencentes ao mundo social de determinada classe média branca, principalmente jovens do sexo masculino, pobres e pessoas ligadas a minorias étnicas. Ou seja, impede-se o contato ou, ao menos, controla-o um pouco mais do que nos espaços públicos (BARBOSA-PEREIRA, 2016, p. 550).

Ao observar a ocorrência de um rolezinho, Barbosa-Pereira verificou que a perseguição policial se dava com base em características físicas e vestimentas dos jovens, ou seja, a maneira de se vestir e o corte de cabelo utilizados por jovens moradores de periferia

eram o alvo dos policiais, além disso os jovens negros e homens eram os mais interpelados pela polícia sem terem feito nada de errado. Um grande aparato policial foi mobilizado para reprimir estes jovens, aparato que o autor pondera que jamais teria sido utilizado para proteger a vida de um desses meninos. Barbosa-Pereira (2016) não viu estes jovens cometerem nenhum crime, pelo contrário, viu uma série de crimes sendo cometidos contra eles, contra a imagem deles.

Assim, por mais que os jovens não estivessem se colocando numa perspectiva política de resistência, ao se reunirem no shopping para consumir, sua presença causou uma reação que evidencia a dimensão política da presença deles naquele espaço. Os jovens foram chamados pela mídia de bandidos, arruaceiros, delinquentes, vândalos, vagabundos e prostitutas. Expressões de racismo e preconceitos diversos foram manifestadas. Barbosa-Pereira (2016) associa esta difamação constantemente realizada em escala midiática com os jovens negros, com o elevado índice de mortes violentas desta população apontado pelo mapa da violência (WASELFISZ, 2013).

De modo semelhante aos shoppings, o câmpus da USP é um espaço reservado à presença de uma classe média branca e portanto entendido como um local seguro. A grande mídia e os frequentadores do câmpus demonstram surpresa e indignação quando ocorrem furtos, roubos ou outros tipos de infrações, surpreende-se quando há aumento da violência no câmpus, mesmo que este aumento permaneça abaixo do aumento verificado no restante da cidade. Além disso, por se tratar de um lugar em que se pressupõe a liberdade de expressões e manifestações políticas e artísticas, parte significativa da comunidade universitária defende a ausência da polícia no câmpus. Implicitamente, negar a presença da polícia especificamente no câmpus universitário, pressupõe que este seja um espaço em que outros mecanismos de proteção estejam atuando, seja a ausência de pessoas cujo perfil poderia causar medo, seja a atuação policialesca da guarda universitária.

No câmpus, as reações assustadas de parte da comunidade USP se deram diante da presença de crianças e adolescentes moradores da Favela São Remo. Tal qual nos rolezinhos, o perfil dos “invasores” era de jovens, do sexo masculino, utilizando roupas e corte de cabelo típicos de jovens moradores de bairros pobres, e que circulavam pelo câmpus sobretudo com a finalidade de lazer, geralmente em grupos, brincando, rindo e fazendo barulho. Aqui o medo da comunidade universitária servia como justificativa para as ações violentas da guarda universitária.

Ainda sobre os rolezinhos, Barbosa-Pereira afirma que nos shoppings, a

[...] ideia de segurança não englobava jovens, pobres, negros e/ou pardos que resolvessem se divertir em grupo. Esse segmento da população pode até frequentar tais locais para consumir, mas desde que de modo disciplinado e vigiado, sempre na condição de subalterno. No caso da ocupação barulhenta dos rolezinhos, responderam-lhes prontamente com medo, discriminação, repressão e o rótulo de vândalos/arruaceiros. (BARBOSA-PEREIRA, 2016, p. 550).

Algo parecido acontece com a população de moradores da São Remo, quando presente no câmpus ocupando cargos de trabalho socialmente desvalorizados, esta população passa despercebida. No entanto, quando os filhos destes mesmos trabalhadores pretendem utilizar o câmpus como um espaço de lazer, sua presença torna-se relevante e incômoda, e passa a ser associada à violência e medo, ainda que infundados.

Bruna menciona situações em que meninos de 8 anos, vestidos apenas com um short curto utilizado pelas crianças na época, e sem camiseta, ou seja, que nem teriam onde esconder qualquer tipo de arma, causavam um enorme medo nas pessoas, que ficavam apavoradas a partir de qualquer atitude um pouco mais desafiadora por parte dos meninos. E nestes contextos, os adultos do câmpus não conseguiam sequer repreender os meninos, que percebiam a vantagem da situação e aproveitavam para prosseguir com suas travessuras (BRUNA, 2015).

Na visão da mesma educadora, essa postura da comunidade universitária favorecia um comportamento inadequado por parte dos meninos e facilitava a situação no caso daqueles que iam para o câmpus realmente para cometer pequenos furtos. De acordo com ela, em grande parte dos casos o câmpus era o único território em que os meninos faziam isso, ou seja, eles não furtavam objetos nem na própria São Remo e nem em outros bairros vizinhos por onde eventualmente circulavam. Essa diferença de comportamento neste ambiente específico aponta para a existência de uma visão dos meninos em relação ao câmpus. Ao que tudo indica, esta visão poderia ser composta pela percepção de que era um espaço em que haveria coisas de valor que poderiam ser furtadas com relativa facilidade.

Os rolezinhos foram noticiados pela mídia como arrastões, sem que tenha acontecido nenhum furto, nem roubo, e a presença dos meninos da São Remo também foi anunciada com proporções completamente distorcidas, assim, a segunda fase do Avizinhar,

logo após sua implementação, foi realizar um diagnóstico para saber quem eram de fato aquelas crianças.

#### **4.2 Segunda fase (entre abril e junho de 1998): O diagnóstico - quem são essas crianças, o que fazem no câmpus e quais suas demandas?**

A visão de grupos de alunos, docentes e funcionários sobre os “casos de polícia” no câmpus gerou boatos acerca de quem eram e o que faziam os meninos da São Remo. De acordo com Bruna, no início dos trabalhos do Avizinhar se dizia entre os frequentadores do câmpus que eram pelo menos uns 200 garotos, que moravam no câmpus, usavam drogas e cometiam atos infracionais.

Logo após a morte do adolescente Daniel, a Universidade deu início ao programa “Crianças e Adolescentes no Campus”, que não tinha uma forma definida mas era voltado para as crianças que frequentavam o câmpus. Nesse mesmo momento, em 1997, foi solicitada ao Núcleo de Estudos da Violência da USP a realização da pesquisa, coordenada pelo professor Sergio Adorno, sobre as favelas São Remo e Jaguaré.

Em 1998, a USP convida dois profissionais com acúmulo de experiência como educadores de rua para atuar junto às crianças. A partir das experiências desses profissionais tem início a primeira ação do Programa Avizinhar: a realização de uma análise diagnóstica. Os educadores precisavam saber quem e quantas eram as crianças, o que elas faziam no câmpus, com que assiduidade o frequentavam, como era a circulação delas pelo espaço e quais eram os locais de maior concentração. Buscavam entender também o que a comunidade universitária fazia diante da presença dos meninos, o que pensavam os docentes, funcionários e estudantes, e como atuavam a Guarda Universitária e os vigias dos prédios.

A primeira informação, levantada entre os meses de abril e junho de 1998, revelou que, diferentemente do que se acreditava, eram somente 64 crianças. De acordo com os relatórios de atividades do Avizinhar, nesse período, 78% deste total tinham idade entre 9 e 14 anos, e 22% tinham entre 15 e 18 anos, sendo que neste segundo grupo a grande maioria tinha entre 15 e 16 anos de idade e havia entre eles somente um adolescente com 18 anos

completos. Entre as crianças e adolescentes que frequentavam o câmpus não havia nenhuma menina (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2001).

Conforme o diagnóstico era realizado, os educadores sociais foram se aproximando dos garotos, a fim de estabelecer um vínculo de confiança. A aproximação, individual e coletiva, se dava por meio de propostas de brincadeiras e outras atividades “recreativas e estratégicas” nos lugares em que havia maior concentração de crianças e adolescentes.

Assim, foi possível verificar que todos os meninos que circulavam no câmpus moravam na São Remo com seus pais ou responsáveis, ou seja: ainda que eles passassem grande parte do tempo na rua ou no câmpus, o que acontecia predominantemente no período diurno<sup>58</sup>, todos eles tinham vínculo com a família (ADORNO, 1998) - observação relevante, já que nas outras experiências dos educadores sociais em meio aberto, no centro da cidade, por exemplo, muitas das crianças e adolescentes não tinham contato com a família. Os educadores verificaram também que 70% dos meninos estavam matriculados na escola, entretanto, nem todos os matriculados frequentavam-na com a regularidade mínima exigida para aprovação. De acordo com o relatório somente alguns meninos pediam esmolas e nenhum deles usava drogas.

O fato do relatório apontar que a totalidade dos garotos atuavam com algum tipo de trabalho informal não diminui a importância do espaço do câmpus enquanto uma possibilidade de lazer, já que de acordo com os jovens entrevistados, os trabalhos realizados no câmpus aconteciam concomitantemente com formas diversas de divertimento. Ou, conforme afirmou Guilherme, um dos participantes entrevistados, eles diziam que cuidavam de carros, mas na realidade ficavam brincando.

O contraste entre esse primeiro retrato elaborado pelos educadores sobre os meninos no câmpus, e a maneira como alguns grupos de funcionários, estudantes e docentes vinham pintando a mesma cena, achando que os meninos eram todos “drogados”, que eram crianças “abandonadas”, que eram “bandos numerosos” que ameaçavam a segurança, evidencia um olhar específico que era lançado sobre os meninos por parte expressiva da comunidade USP, um olhar negativo e assustado com a presença do outro. De acordo com as

---

<sup>58</sup> Havia também meninos que frequentavam o câmpus à noite, porém nesta etapa do trabalho não foi realizado contato com eles, pois só havia dois educadores sociais e seu trabalho se dava no período diurno.

educadoras, o olhar carregado de preconceito e medo era percebido pelos meninos, e o comportamento deles no câmpus levava isso em consideração.

As interações entre as crianças e adolescentes da São Remo e a comunidade universitária podem ser compreendidas à luz das ideias de estigma, de Erving Goffman<sup>59</sup>. Ser estigmatizado significa desempenhar um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social. Ou seja, não há pessoas com estigmas, mas indivíduos que em determinadas situações estão no papel de destoar da normalidade, isso não quer dizer que essa condição se manifeste em todas as situações, o que muda nesse caso, com relação a cada estigma, é a frequência com que se está na posição de destoante. Goffman sustenta que existem expectativas dos “normais” com relação à maneira como agem ou deveriam agir os estigmatizados. E assim, quando um deles supera ou foge a estas expectativas, há uma grande surpresa por parte dos normais. O estigmatizado, por sua vez, ora se vê como normal, ou seja, não tem consciência de sua característica destoante, ora se esconde atrás do seu estigma, utilizando-o como proteção. A relação dos estigmatizados com os normais é agressiva ou vacilante (GOFFMAN, 1982).

A partir desta perspectiva, é possível pensar que quando os meninos da São Remo percebiam que os frequentadores do câmpus tinham medo deles, e tornavam-se mais agressivos, eles estavam utilizando do estigma a fim de se defenderem do olhar preconceituoso que recebiam no câmpus.

Por outro lado, havia também estudantes que viam esses meninos com outro olhar e acreditavam e defendiam que eles tinham o direito de estar naqueles espaços. Sob o ponto de vista do estigma, dentre os “normais” há aqueles que Goffman denomina como “informados”. São pessoas que defendem ou simpatizam com algum grupo estigmatizado. Estes grupos no interior do câmpus que defendiam a presença dos meninos da São Remo podem ser compreendidos desta maneira.

No entanto, os grupos que tinham esse “outro olhar” tinham uma relação ambígua com as crianças, acreditavam que a convivência com os estudantes lhes seria benéfica e por vezes promoviam a sua permanência no câmpus, dando-lhes dinheiro, jogando jogos de mesa

---

<sup>59</sup> Para falar sobre a maneira como os portadores de estigmas, ou de comportamento “destoante” se relacionam na sociedade, em interações face-a-face com pessoas “normais”, ou nos seus próprios grupos, Goffman faz uso de depoimentos dos próprios estigmatizados e de conceitos ou reflexões das ciências sociais a respeito desse tema. A partir dos relatos, ele elabora conceitos por meio dos quais explica como e por que motivos ocorre a manipulação da “identidade deteriorada” (GOFFMAN, 1982).

com eles e defendendo o “direito” desses meninos de estar no espaço da USP, por vezes sem refletir que essa permanência poderia estar ferindo os Diretos Fundamentais dessas crianças e adolescentes. Porém, segundo as educadoras, esses mesmos estudantes chamavam a guarda universitária ou a vigilância do prédio nos casos em que os meninos “passavam dos limites” como em episódios em que picharam paredes, quebraram vidros e subiram em mesas (MARISA, 2015; BRUNA, 2015; PROGRAMA AVIZINHAR, 1999).

Os meninos também percebiam a “simpatia” desse grupo que tinha predisposição para defendê-los, e esse tipo de interação é bem ilustrado por um trecho da entrevista com Marisa:

Uma vez, alguns alunos de um centro acadêmico, não vou dedurar quem foi (risos), vieram conversar com a gente porque eles iam fazer uma festa grande no velódromo. E uma preocupação, uma coisa que sempre aconteceu, era a frequência de crianças nas festas. Eles estavam preocupados com a frequência das crianças nas festas, e a solução que eles viam para isso era criar um espaço infantil, um espaço em que as crianças poderiam estar na festa. E aí a gente falava: “mas qual o horário dessa festa?” “Ah, começa meia noite e vai até às 5h da manhã”. “E porque vai ter um espaço infantil, num horário que não é infantil?” “Ah! Mas é que é pras crianças poderem estar num lugar seguro e legal!” “E por quê? A casa deles não é?” Então, aí eles iam ficando meio assim, mas foi uma descoberta, pensar que a casa deles podia ser um lugar mais seguro do que a Universidade de São Paulo numa festa de madrugada. E pra eles, eles vieram com a melhor das intenções, era uma preocupação real, genuína, se via que eram meninos muito novos, eles estavam de fato preocupados com as crianças. (MARISA, 2015).

O trecho acima ilustra esse “outro olhar” que também era direcionado para os meninos no câmpus da USP, um olhar que, na interpretação de Marisa, se apresentava como acolhedor e, no entanto, também estava baseado em preconceitos e por vezes poderia causar efeitos negativos tanto quanto o olhar que imediatamente considerava essas crianças e adolescentes como “marginais perigosos”. O trecho de entrevista a seguir ilustra essa questão:

Por exemplo, o contato com álcool e drogas... Por que é que uma criança de sete anos tem que ficar no Centro Acadêmico e todo mundo tem que achar normal o fato (com voz enfática) **de estar bebendo, estar fumando maconha** com a criança ali do lado? Sabe? Eu lembro de falar pra mais de uma pessoa: você tem irmão menor? Você tem filho? Você deixa o seu... Se eu estivesse com meu filho aqui você ia levar o (com voz enfática) **meu** filho

lá na... E eles: “Ah! Não”. “E por que que essas crianças podem? Por que é normal que eles tenham contato com isso?” (MARISA, 2015).

Diante dessas questões que se apresentaram no trabalho com estudantes, docentes e funcionários, uma das características marcantes do Avizinhar, apontada tanto nos documentos como nas falas das entrevistadas, era a prática da “escuta”. Foi a estratégia inicial e central do Avizinhar: escutar as crianças, escutar a comunidade USP, nos seus diferentes espaços e reuniões. Numa fala de apresentação do Avizinhar se diz que o projeto se colocava à disposição

[...] para aceitar qualquer convite das instituições que queiram conversar, oferecemos treinamento, conversa com a guarda e também com os vigias. Fazemos esta oferta constantemente aos diversos segmentos da Universidade. Num primeiro momento, sempre buscando escutar, o que era este conflito que acontecia, como eles viam, que percepção, como agiam.” (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a, p. 6)

Com esta intenção foi criado o Plantão Telefônico “Indic-Ação”, com a finalidade de receber ligações da comunidade universitária relatando quaisquer situações que envolvessem as crianças e os adolescentes; havia também um e-mail pelo qual o Avizinhar poderia ser contatado. Por meio das ligações havia a intenção de “compreender o conflito”, se possível no momento em que ele estivesse acontecendo.

Tem alguma criança que fez alguma coisa num determinado local, o Indic-Ação era assim, nos chame. Pois queremos estar presentes, queremos ouvir, saber o que estava acontecendo. Se não for possível ir no mesmo momento, como conflitos no período da noite que não era o turno dos educadores, mesmo assim as pessoas eram orientadas a ligar, para que no dia seguinte os educadores fossem até lá escutar sobre o que aconteceu, saber o que foi, quem eram as crianças envolvidas e dar sugestões de ação. (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a, p.6)

A partir das ligações recebidas, a equipe do Avizinhar foi percebendo que os alunos, docentes e funcionários da USP estavam com muitas dúvidas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre como estabelecer limites para as crianças, etc.; e também estavam incomodados com as crianças que pediam esmolas; reclamavam que as crianças estavam nadando, apontavam “destruição” ou tentativa de destruição do patrimônio. Eram registradas “invasões” ou seja, a presença de crianças em locais inadequados, tentativas

de furto, furtos, meninos pedindo esmolas, agressões como atirar pedras e fazer intimidação verbal, bagunça no estacionamento; e por vezes a ligação se dava somente por conta da presença das crianças e adolescentes em determinado ambiente (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2000).

As ligações documentadas eram de dois tipos: um referia-se ao registro escrito feito por educadores e estagiários do Avizinhar a partir das ligações; havia o lugar, a descrição dos fatos, as pessoas envolvidas e mais algumas informações, que ajudavam na intervenção dos educadores. O outro tipo era o de registro gravado de ligações: nas situações em que não havia ninguém para atender ao telefone, os recados deixados na secretária eletrônica foram transcritos. Neste segundo conjunto, boa parte das ligações eram anônimas. Foram analisados aproximadamente 25 registros de ligações dos dois tipos. Dentre eles, de maneira geral não havia ligações em que se manifestasse preocupação de estudantes, docentes e funcionários da USP com a segurança das crianças. O incômodo era posto pelo entendimento de que a presença delas colocava em risco os outros. Seguem duas transcrições de ligações gravadas na secretária eletrônica. Representam o conjunto de chamadas analisado no que se refere ao conteúdo e à forma como designavam as crianças:

Alô, aqui é do prédio da história e geografia. A molecada tá bagunçando por aqui, tá subindo as rampas, tá fazendo uma zona, vocês deixam o telefone pra gente se comunicar, mas eles só vem perturbar à noite, e à noite vocês não estão aí, certo? Por favor, tomar uma providência com *seus filhos* aí, porque a gente não está aguentando mais essa molecada. (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2000; grifos nossos).

Belo projeto de vocês, de educar vagabundo, maloqueiro, devia dar curso para funcionário da USP, não pra maloqueiro, bandido, sem-vergonha! (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2000).

De acordo com o relatório do Avizinhar, a partir do Plantão Telefônico “Indicção” foi possível para os educadores perceber olhares e críticas da comunidade universitária ao Programa Avizinhar e verificar que uma parte importante das reclamações com relação às crianças vinha da própria Guarda Universitária, e boa parte delas em situações que não eram de ato infracional, mas de bagunça, barulho em local inadequado e outras circunstâncias deste tipo. O Relatório de Atividades do Avizinhar menciona esses dados, no entanto não há referências a estas informações. Ainda de acordo com o relatório de atividades do ano de

2001, esse conjunto de ligações apontou para um novo passo no trabalho do Avizinhar, uma formação para aqueles que lidavam mais diretamente com os meninos (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2001; PROGRAMA AVIZINHAR, 1998-2000).

A Guarda Universitária não sabia como abordar, como lidar, como chamar a atenção dos meninos. Iniciadas as conversas que precederam o trabalho de formação desenvolvido com a Guarda, o Avizinhar registrou que houve casos de vigilantes reclamando de agressões, que na realidade se tratavam de brincadeiras dos meninos: “um pauzinho caía na cabeça, e [um membro da guarda] dizer: ‘fui agredido’ e isso virava uma coisa absurda” (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a, p.7). Ou seja, havia um exagero na interpretação negativa das ações das crianças e adolescentes que frequentavam o câmpus. Mas havia também casos de ato infracional diante dos quais a Guarda não sabia como agir. A partir daí o trabalho que foi desenvolvido com a guarda pode ser compreendido nas palavras de Marisa:

Então, por exemplo, com a guarda, foi muito bacana a gente poder ter a conversa do (com voz enfática) **“respeitar o ECA não é passar a mão na cabeça, mas é respeitar a lei”**. Não adianta você ficar pegando o menino e levando pra delegacia pra reclamar que ele vai ser liberado. Ele tem 10 anos [...]. Então, por exemplo, a gente procurou, e em alguns momentos nós conseguimos aproximar a guarda do conselho tutelar. Mudar um pouco a atitude e ter caso em que a própria guarda se responsabilizou por levar a criança ao conselho tutelar. Sabe? E isso, quando bem feito, repercutiu bem. (MARISA, 2015).

Conforme o diálogo no câmpus com a comunidade universitária ia acontecendo, os educadores sociais avançaram para a segunda etapa da metodologia da Educação em Meio Aberto;<sup>60</sup> de acordo com os relatórios tratava-se de, após estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, entrar em contato com suas famílias. Essa etapa teve um grande êxito, pois as famílias estavam fisicamente próximas, de forma que em diversos casos foram as próprias crianças que convidaram os educadores sociais para conhecer suas casas.

A partir do contato com os educadores sociais as famílias procuraram saber de projetos existentes na USP para encaminhar as crianças e apresentaram também demandas dos adultos. Nesse momento, o Avizinhar teve um crescimento bastante expressivo, pois essas novas demandas geraram tanto parcerias com outros projetos, dentro e fora da USP, para os

---

<sup>60</sup> De acordo com a educadora Bruna, a metodologia da Educação em Meio Aberto adotada pelo Avizinhar englobava o diagnóstico (por meio de observação), a aproximação (por meio de diálogo), a intervenção (por meio de propostas de atividades), criação de vínculo (decorrente do diálogo e propostas de atividades) e o contato com a família.

quais eram encaminhados os meninos que circulavam pelo câmpus, como o contato com outras crianças que eram irmãos, ou parentes, e até mesmo vizinhos e amigos dos meninos que circulavam no câmpus. O trecho a seguir, retirado de um Relatório do Avizinhar, ilustra esse momento:

[...] o contato com um garoto teve início no estacionamento do Banespa. A relação educador/criança ampliou-se (vínculo), e o contato foi estendido à família, através de visitas e conversas com a mãe, de onde surgiu a necessidade [de prestar assistência] também a um dos irmãos, provocando assim o contato com a escola e o posto de saúde. Posteriormente diagnosticaram-se também demandas sociais relacionadas aos pais e/ou responsáveis, abrangendo necessidades tais como analfabetismo e saúde, o que indicava uma ampliação no trabalho do educador junto à família. (PROGRAMA AVIZINHAR, 1999b).

A partir dessa marcante ampliação da atuação do Avizinhar junto à São Remo surgiu um segundo tipo de *Educação em Meio Aberto*, dirigida às crianças e adolescentes que *não frequentavam o câmpus*, mas passaram a ser atendidas, juntamente com suas famílias, sobretudo em questões de saúde e escolares. A Educação em Meio Aberto na São Remo é o tipo de participação, no Avizinhar, que mais atingiu as meninas, ainda que a presença destas fosse minoritária.

No mesmo relatório, são apresentados os números de atendimento do Avizinhar, entre os anos de 1998 e 1999, nos quais foi contabilizado um total de 437 pessoas atendidas, dentre as quais 166 eram crianças com até 11 anos, e 271 eram adolescentes de 12 a 18 anos. Desse mesmo total, 334 eram meninos e 103, meninas. Dentre essas crianças e adolescentes, 51 estavam fora da escola e ao longo do ano de 1999, 39 delas foram matriculadas com ajuda do Avizinhar. O tipo de atendimento relacionado a estes números não foi apresentado no relatório. Também não havia dados sobre a origem das crianças, de forma que nesses números estão incluídos meninos e meninas da Favela São Remo, e também do Jaguaré. Naquela fase do Programa já ocorriam visitas sistemáticas às famílias, o que

[...] propiciou uma circulação maior, através de vielas e becos, possibilitando o contato com novas crianças e adultos, atingindo o objetivo de ser uma nova referência a esses moradores. O trabalho em *meio aberto na comunidade* passou então a ser vinculado, principalmente com relação às questões escolares, e, conseqüentemente, a outras diversas demandas das

famílias, entendendo-se a ação dos educadores como uma ação integrada. (PROGRAMA AVIZINHAR, 1999b).

A partir de então, os próprios moradores da São Remo passaram a procurar os educadores, tanto por telefone como diretamente, na sala do Avizinhar. O mesmo processo foi aos poucos acontecendo com entidades e instituições internas e externas à USP, que paulatinamente foram reconhecendo o Avizinhar como uma referência quando se tratava das crianças da São Remo (PROGRAMA AVIZINHAR, 1999b; MARISA, 2015; BRUNA, 2015).

O foco do Avizinhar foi se fortalecendo em torno das crianças e adolescentes e a aproximação com as famílias foi entendida como um subsídio para esse trabalho. A partir de então, o Avizinhar, além das parcerias em que dialogava com ONGs, escolas e outros projetos de atendimento a crianças e adolescentes, começou a se empenhar em ter sua própria oferta de atividades. Ainda em 1998, começaram a ser pensados cursos profissionalizantes voltados para os adolescentes. Inicialmente, os cursos oferecidos pelo Avizinhar eram voltados para o conserto de microcomputadores, mas posteriormente surgiram outros cursos e atuações.

Vale ressaltar que o Avizinhar data do início de 1998<sup>61</sup>, e que no ano seguinte já estava composta a totalidade do que seria a sua estrutura e sua identidade como projeto. O primeiro passo, que foi o diagnóstico, seguido do contato com as crianças e com as famílias, possibilitou esclarecer que além de realizar trabalhos informais, o que as crianças mais faziam no câmpus era brincar, zoar, passear, correr, subir em árvores e “conversar com estudantes, com os quais eles têm uma relação afetiva muito grande” (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a, p. 17), por isso não era pertinente tratá-los como se eles estivessem no câmpus somente pedindo esmolas ou cometendo furtos e roubos.

Nas palavras de uma participante da “Apresentação e Discussão do Projeto Avizinhar”, a iniciativa do Programa Avizinhar contribuiu

---

<sup>61</sup> No mesmo período, o Governo Fernando Henrique Cardoso criava o programa Universidade Solidária, que consistia em mobilizar universitários para trabalhar em comunidades pobres. No Programa, os jovens universitários trocavam experiências com a população buscando soluções para os problemas que as atingiam. O programa funcionava anualmente durante um período de aproximadamente um mês, em que as atividades se desenvolviam. Após participar deste programa em uma edição, a CECAE lançou sua própria iniciativa, denominada “USP o ano inteiro solidária”. De acordo com Lúcia, o nome fora escolhido a fim de evidenciar o caráter efêmero do programa implementado pelo governo. Assim, o programa “USP o ano inteiro solidária” desenvolveu parcerias com a comunidade Primeiro de Maio em Carapicuíba. O programa durou um ano e consta no primeiro relatório de atividades do Avizinhar.

[...] para a Universidade não caminhar num processo de barbarismo. No ano passado [...] tinha uma comunidade que estava se formando de uma forma violenta, no processo de ver essas crianças como inimigos. Eram os meninos depredando esta universidade, os professores reclamando de crianças pedirem esmolas. As reclamações ocorriam porque elas, as crianças, incomodavam os frequentadores da Universidade, eles se incomodavam de abrir a porta do carro e ter um menino dentro do campus, pedindo: “Tio, tia me dá um trocado”. Porque na verdade não queriam isso (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998a, p. 23).

À vista disso, o Avizinhar foi criado como um canal de articulação do diálogo entre a comunidade USP e os moradores da São Remo, com a finalidade de reduzir os conflitos e apresentar uma resposta aos questionamentos relacionados ao papel da universidade diante da população que a interpelava. A fase seguinte apresenta a forma que o programa tomou a partir do diagnóstico e de debates na universidade. Esta forma permaneceu até o início da crise do programa.

#### **4.3 Terceira Fase (jul. de 1998 ao início de 2005): A configuração do Avizinhar a partir de sua implementação - as concepções, as práticas e os parceiros do Programa**

Em 1997, já havia educadores da CECAE (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais) destinados a atuar em um projeto chamado “Crianças e Adolescentes no Campus”. Porém, somente no início de 1998, a atuação com essas crianças e adolescentes começou a ser mais direcionada. É nesse período que a USP contrata os dois educadores sociais com experiência em Educação em Meio Aberto (educação de rua) e desloca duas funcionárias da Universidade para atuar no Projeto, que então já tinha o nome de Avizinhar, mas cujas ações ainda estavam por ser definidas.

Conforme mencionado anteriormente, a aproximação com as crianças que circulavam pelo câmpus possibilitou reconhecer as demandas socioeducativas desses grupos, e, a partir delas e das questões que envolviam o uso do câmpus, o Avizinhar definiu suas linhas de ação.

Em sua primeira fase, o Avizinhar não era completamente financiado pela USP; contava com o apoio da Fundação Kellogg. Esta fase pode ser bem compreendida na fala de Marisa:

[...] a Kellogg entra com financiamento, destina recursos financeiros que vão bancar coisas que a Universidade não tinha. Por exemplo, os educadores sociais, que a USP não tinha [...]. [...] em troca [a USP] oferece o espaço de realização, funcionários, [...]. E a coordenação do projeto, a orientação de como o projeto se dava era feita pela USP, pela CECAE. Não tinha uma interferência da Kellogg na parte teórica, nem na prática [...]. E aí, também, o Avizinhar, no decorrer desse tempo, foi fazendo outras parcerias e recorrendo a outros financiamentos. (MARISA, 2015).

A fase patrocinada pela Fundação Kellogg durou três anos e durante esse período o objetivo do Programa era estabelecer uma nova forma de relação entre a “população de baixa renda” e a Universidade, entre a comunidade acadêmica e as crianças e adolescentes que circulavam no câmpus; transformando essa relação em uma “convivência reciprocamente mais harmônica e respeitosa” (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998b). Para realizar essa tarefa, os proponentes do Projeto, de acordo com os documentos, situavam o Avizinhar em uma posição que evitaria o clientelismo e o assistencialismo, propondo-se a deixar a comunidade “ativa na busca por suas próprias necessidades”, e entendendo o apoio externo como um “mero coadjuvante” (PROGRAMA AVIZINHAR, 1998b).

A partir dessas diretrizes, foi definida a atuação do Avizinhar. Essa atuação pode ser dividida em dois eixos: a ação educativa, que engloba todas as ações diretamente voltadas para crianças e/ou adolescentes; e a ação em rede, que será descrita mais adiante.

Quando o Avizinhar teve início, em 1998, a equipe contava com dois educadores sociais e uma coordenadora. Conforme o trabalho foi crescendo, mais uma educadora da USP foi deslocada para o Projeto. E conforme as ações eram propostas, havia a disponibilidade de bolsas para estudantes trabalharem no programa. Essas bolsas chegaram ao número de quatro, no ano 2000. Além dessa equipe fixa, havia os estudantes da USP que faziam propostas de ações com os adolescentes, nas quais atuavam junto ao Avizinhar, como voluntários ou estagiários.

Para efetivar sua programação, o Avizinhar contava com três espaços na universidade: a “sala dos nove”, com computadores, livros e brinquedos, a “sala dos 20”, onde o Grêmio Treinamico ministrava aulas de informática, e a sala de atendimento, na qual

os educadores recebiam crianças e famílias, faziam reuniões, e era ali que se situava a parte administrativa do Avizinhar.

A seguir, será apresentado um breve panorama das principais ofertas do Avizinhar obtido a partir da leitura dos documentos e dos depoimentos das educadoras, nesse período.

#### 4.3.1 A Educação em Meio Aberto no câmpus

Essa ação do Avizinhar se dava por meio de propostas de atividades esportivas, educativas e de lazer em espaços fixos e itinerantes. Nesta frente de ação do Programa Avizinhar havia quase exclusivamente meninos.

Como forma de suporte à atuação com os meninos no câmpus, a Educação em Meio Aberto desenvolvia paralelamente diálogos com gestores, funcionários, docentes e estudantes da USP. Esses diálogos aconteciam por meio da participação em reuniões, seminários, congressos e palestras que envolviam lideranças estudantis e funcionários da segurança. O objetivo principal era esclarecer questões relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente e favorecer reflexões sobre as relações com os meninos, estimulando a participação de membros da comunidade USP em ações sociais e educativas devidamente estruturadas e organizadas, para não entrar em conflito com os horários de aula das crianças, e não colocá-las em situações inapropriadas.

#### 4.3.2 A Educação em Meio Aberto na São Remo

A partir do contato com as crianças no câmpus, os educadores sociais se aproximaram de suas famílias. Assim, além do trabalho educativo no câmpus, passou a haver também a atuação junto às crianças e adolescentes na própria São Remo. Essa ação se caracterizava como um acompanhamento, com encaminhamento para vagas em escolas em projetos sociais e apoio ou encaminhamento para o acompanhamento das suas condições de saúde.

A atuação na São Remo aproximou educadores e famílias das crianças e, a partir das novas demandas, o programa passou a se relacionar também com o Posto de Saúde, com o Hospital Universitário (HU), com o 16º Batalhão da Polícia Militar e outros órgãos públicos e ONGs que atuavam junto à São Remo.

#### 4.3.3 Os cursos e outras atividades extracurriculares

De acordo com o Relatório de Atividades do Avizinhar (1998 – 2001), o contato com as famílias e instituições possibilitou identificar uma demanda por atividades extracurriculares para os adolescentes. Então o Programa deu início a uma oferta de cursos de informática, formação para o mercado de trabalho, cursos de línguas e oficinas com atividades educativas e culturais. As principais atividades serão descritas a seguir<sup>62</sup>.

#### 4.3.4 Formação profissional para jovens

O Avizinhar realizou cursos de Treinamento de Técnicos em Microcomputador e Treinamento de Técnicos em Práticas de Escritório e Informática Instrumental<sup>63</sup>. Esses cursos tinham uma carga de 600 horas, e entre 1998 e 2000 foram oferecidos duas vezes, com a participação de 60 meninos e 32 meninas.

Os alunos com bom rendimento no curso de Técnicos em Microcomputador foram encaminhados para um estágio destinado à aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos obtidos no curso<sup>64</sup>. Depois dessa experiência prática, esses alunos ficaram responsáveis por fazer vistoria e reparos nos computadores do Avizinhar<sup>65</sup>, utilizados para novas turmas nos cursos de informática. Os alunos do curso de Práticas de Escritório foram

---

<sup>62</sup> Outras atividades são descritas no APÊNDICE E.

<sup>63</sup> Os cursos foram realizados com apoio do Programa Capacitação Solidária, da Escola Politécnica (POLI), do Centro de Computação Eletrônica (CCE), do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP), do Centro de Ensino de Computação (CEC) e do Instituto de Matemática e Estatística (IME).

<sup>64</sup> Esses estágios foram realizados no CCE/USP e na empresa Micromax (de reparo de material de informática).

<sup>65</sup> Doados pela UDV (United Distillers & Vintners do Brasil Ltda).

convidados a um período de experiência prática na Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP) e na Coordenadoria de Serviços Assistenciais da USP (COSEAS). Além disso, esses ex-alunos passaram a ser professores de cursos de informática básica destinados a trabalhadores de áreas operacionais da USP, moradores da São Remo e outros interessados.

Nesses cursos de informática básica em que os jovens do Avizinhar eram professores, era cobrada uma taxa de mensalidade (abaixo do valor de mercado), e os rendimentos eram utilizados para despesas de manutenção e para o pagamento dos professores, servindo como uma fonte de renda para os adolescentes. Esta foi uma iniciativa bastante importante para a autoestima deles, pois, como professores, eles se descobriram capazes de desempenhar novos papéis e de realizar coisas que antes não imaginavam. Segue trecho da música “Programa Avizinhar”, de composição de Marcelo Barbosa, ex-participante do Avizinhar que ilustra um pouco do sentimento dos jovens em participar das atividades, especialmente como professores.

[...] Tinha uns moleques  
Que andavam pelo campus  
Uns zuando e outros dando um trampo  
Aí umas pessoas  
Resolveram agir  
Chamaram a molecada  
Pra poder se divertir  
E pra fazer uns cursos  
E praticar esportes  
Aí que foi crescendo  
E se tornando forte  
Foi aumentando cursos  
Pra trazer mais gente  
O Programa Avizinhar  
Foi se firmando felizmente  
E conseqüentemente  
Foi ganhando mais espaço  
Surgiu atividades no CEPE  
Dia de Sábado  
Que reunia jovens de vários lugares  
Jaguaré, São Remo, Rio Pequeno  
E até Cohab  
Tipo recreação, diversão  
Entre amigos  
Nascia nesse instante o nosso  
Grêmio Treinamico  
Também prepara jovens  
Pro mercado de trabalho  
Vou te dar um exemplo

Pra você ficar ligado  
É só olhar pra nós truta  
Veja se acredita  
Jovens favelados professores!  
Quem diria...  
(PROGRAMA AVIZINHAR, 2004, p.1)

Os cursos de informática foram apelidados como “treinamicro”. É importante destacar que, a partir da criação dos cursos, o Avizinhar passou a lidar com um novo público. Os jovens que procuravam por essas formações profissionais não eram os mesmos que eram foco ou público-alvo das ações de Educação em Meio Aberto. Por mais que os jovens que faziam os cursos também frequentassem o câmpus, a faixa etária e os diferentes interesses acabaram por configurar dois grupos distintos, ou compreendidos como distintos do ponto de vista da abordagem do Programa Avizinhar: as crianças e adolescentes do meio aberto e os adolescentes dos cursos. Isso aconteceu tanto por conta da idade mínima necessária para a participação nos cursos, como pelo fato de que havia um grupo de meninos que frequentavam o câmpus que não demonstravam interesse pelos cursos. De acordo com a Educadora Bruna, alguns adolescentes se mostravam resistentes às abordagens institucionais, como ONG's, cursos e a própria escola. O diferente tipo de funcionamento da Educação em Meio Aberto possibilitava o envolvimento deles nesta frente do Avizinhar, sem que isto significasse interesse por participar de outras atividades.

Um fator que ilustra a diferença nos públicos dos cursos e da Educação em Meio Aberto é a participação de meninas nos cursos, elas que praticamente não frequentavam o câmpus como espaço de lazer e conseqüentemente estavam ausentes da Educação em Meio Aberto.

Entre os jovens que participavam dos cursos, alguns já frequentavam o câmpus, outros passaram a frequentar depois de participarem do Avizinhar, é também nos cursos que são mencionados adolescentes oriundos da favela do Jaguaré.

#### 4.3.5 Grêmio Treinamicro

Essa iniciativa foi criada em abril de 1999, após o fim da primeira turma dos cursos do Treinamicro. A finalidade era dar continuidade às práticas do curso, e também à

convivência da turma de participantes. Tratava-se de uma proposta de encontro de um grupo de ex-alunos em torno de objetivos comuns. A primeira atividade que o grêmio realizou foi a criação de um time de futebol de campo, com treinos semanais, sugerida pelos próprios adolescentes<sup>66</sup>. Os encontros no futebol propiciaram uma maior integração no grupo, e então outras ações foram surgindo, como discussões de temas da atualidade, oficinas educativas, passeios, festas e festivais esportivos. Algumas eram organizadas pelos próprios adolescentes, e outras surgiram da proposição de grupos de estudantes da USP.

O local do grêmio, do esporte e dos cursos de capacitação era o mesmo, facilitando a integração entre os jovens que chegavam ao Avizinhar e os ex-alunos que compunham o grêmio. O grêmio se tornou a atividade com maior concentração de adolescentes, e passou a ser um ponto de encontro onde eram discutidas questões referentes ao seu universo. Em 2000, o Grêmio Treinamicro se tornou a atividade do Avizinhar que funcionava como uma porta de entrada para o atendimento de adolescentes convidados pelos educadores, ou pelo próprio grupo. De acordo com o relatório (1998 – 2000), a partir desse convívio estreitaram-se os laços entre os adolescentes e os educadores sociais, o que subsidiava o “acompanhamento social” realizado pelo Programa Avizinhar.

Essas ações constam no relatório de atividades do Avizinhar no período de 1998 – 2000. Por meio da leitura deste documento e dos relatórios dos anos seguintes, é possível perceber que a estrutura do Programa Avizinhar se consolidou muito rapidamente e, ao final do seu primeiro ano de existência, uma parte importante de suas parcerias e ações já estava definida. A partir de então houve pequenas mudanças, como a implementação ou encerramento de uma ou outra atividade e o acréscimo de novas parcerias.

Com relação ao financiamento e à estrutura burocrática, é no ano de 2001 que o Avizinhar deixa de ser um Projeto financiado pela Kellogg, e passa a ser um Programa da Universidade de São Paulo, instituído mediante portaria número 3303 do ano 2001<sup>67</sup>. No entanto, o Programa continuou buscando parceiros externos, que colaboravam com propostas de cursos e atividades, que eventualmente incluíam auxílio financeiro.

---

<sup>66</sup> O Grêmio incluía alunos com idade de até 21 anos.

<sup>67</sup> Artigo 1º - Fica criado, junto à Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais - CECAE, pelo prazo de três anos, o Programa "Avizinhar", visando desenvolver ações que promovam a inclusão sócio-econômica das comunidades de baixa renda lindeiras à Cidade Universitária "Armando de Salles Oliveira", assim como das crianças e adolescentes que frequentam o seu câmpus, por meio da capacitação para o mercado de trabalho e para a cidadania, inclusive com a cooperação das escolas públicas da região (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2001).

#### 4.3.6 Cursinho pré-vestibular

Dentre todas as ações educativas desenvolvidas pelo Avizinhar para adolescentes ao longo de sua existência, entre 1998 e 2007, só em 2006 foi proposto um cursinho preparatório para o vestibular. De acordo com as educadoras entrevistadas, isso se deu devido à grande oferta de cursinhos no câmpus da USP, para os quais os adolescentes eram encaminhados e, ao mesmo tempo, devido à ausência de interesse dos adolescentes em prestar vestibular. Em 2005, o cursinho aconteceu, graças à parceria com a Fundação Instituto de Administração (FIA) ligada à Faculdade de Economia e Administração da USP (FEA)<sup>68</sup>.

Favorecer o bom desempenho desses jovens no vestibular seria uma das formas de transformar qualitativamente o uso que eles faziam do câmpus, colaborando para a possibilidade de que eles tivessem acesso aos bens simbólicos produzidos na universidade<sup>69</sup>.

As ações educativas efetuadas pelo Avizinhar originaram também viagens<sup>70</sup>, eventos festivos como a Semana da Criança Avizinhar (2000) e as festas de aniversário do programa. Uma delas, organizada na Praça do Relógio, teve apresentações de crianças, alunos do Circo Escola, e de um grupo de rap da São Remo, cujos membros também eram do Avizinhar. O relatório apresenta fotos dessa festa em que se vê nitidamente uma ocupação da Praça do Relógio, com um grande número de pessoas diferentes do público que circula pelo câmpus da USP nos dias de semana. Diferença posta sobretudo pelo grande número de pessoas negras e de crianças, conforme se vê numa fotografia.

A partir de todas essas iniciativas, das quais grande parte acontecia no interior do próprio câmpus, a quantidade de “ocorrências” com crianças e adolescentes da São Remo reduziu significativamente, porém não acabou. Em um dos “diários de bordo” dos educadores do Avizinhar, consta que em maio de 1999, momento em que boa parte das atividades e

---

<sup>68</sup> A FIA mantém uma iniciativa de cursinho preparatório para o vestibular até hoje. Para maior informações ver: CapJovem - Projeto Social de Capacitação Acadêmica e Profissional. Disponível em: <<http://goo.gl/v0tQ0N>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>69</sup> Em entrevista para o Jornal da Tarde, no ano 2000, a educadora Beatriz Rocha afirmou que o foco do Programa ainda era a escola e o primeiro emprego, mas que no futuro, o programa tinha a intenção de chegar à inclusão universitária (CHAGAS, 2000). Disponível em: <[http://www.usp.br/agen/06out.htm#Uma universidade muito além da teoria](http://www.usp.br/agen/06out.htm#Uma%20universidade%20muito%20al%C3%A9m%20da%20teoria)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>70</sup> Os adolescentes do Programa Avizinhar realizaram três estudos do meio em praias do litoral norte de SP, passeios com finalidade educativa e de lazer que foram realizados com o grupo Rosa dos Ventos, formado por alunos de turismo da ECA-USP.

parcerias do Avizinhar já estavam consolidadas, cinco garotos da São Remo estavam nas colmeias aguardando para a exibição de um filme no CINUSP<sup>71</sup>. Era também uma atividade do Avizinhar. Esses garotos foram abordados, revistados pela Guarda da USP, que estava acompanhada por dois policiais militares. Ou seja, a presença das crianças ainda não era considerada como legítima no território do câmpus, mesmo participando de um programa de extensão da própria USP, eles eram encarados como “suspeitos”, ainda que não estivessem praticando nenhum delito, nem agindo em desacordo com o local. Naquele caso, por exemplo, os rapazes estavam apenas esperando o horário da atividade.

#### 4.3.7 As ações em rede

Além das ações educativas, o Avizinhar executava as ações em rede, que foram bem descritas por Marisa:

Então a ação educativa era tudo que dizia respeito mais diretamente a atendimento de crianças, adolescentes e jovens, **no trabalho direto com eles**. Então, cursos oferecidos pra eles, cursos oferecidos por eles, que é o caso do Treinamicro. Projetos que envolviam os meninos. Esta ação direta é a ação educativa. E a ação em rede é tudo que articula a gente, com as instituições e com a população do entorno. É a articulação que a gente tinha com todo o institucional, com as ONGs, conselhos, governo local, e com as associações, as escolas. Então era toda ação que envolvia esse lado institucional. [...] Só que com o olhar pra ação educativa; então, por exemplo, os meninos precisam de escola [...], os meninos vão se inserir em trabalho, não sei o quê... Então vamos procurar aqui qual é a instituição que atende. (MARISA, 2015).

As ações em rede eram voltadas para a interação com as escolas públicas e outras instituições da região.

---

<sup>71</sup> O CINUSP Paulo Emílio é uma sala de cinema gratuita e aberta ao público em geral, localizada no câmpus da capital, na Cidade Universitária.

#### 4.3.8 Avizinhar Escola

Nesse período, foi criado um boletim que permitiu melhor interação com as escolas públicas frequentadas pelo público alvo do Avizinhar:

Então a gente tinha um boletim de comunicação. Os meninos tinham uma participação nisso, porque se você olhar o boletim no fim, onde tem os créditos, tem “Embaixadores Avizinhar”, os embaixadores eram meninos que participavam dos cursos. Meninos, meninas, que participavam dos cursos, que participavam do Avizinhar e que eram os nossos interlocutores com as escolas, e que a gente queria muito que fosse mais do que um office boy, não era levar o jornalzinho pra lá, era mais que isso. Era conversar com a diretora, era ver o que é que a escola estava precisando... Era bem bacana. (MARISA, 2015).

Para além da rede de escolas da região e das associações e entidades envolvidas na Micro-rede São Remo, como a Associação de Moradores, o Circo Escola, o Projeto Alavanca Brasil, o Projeto Girassol<sup>72</sup>, algumas igrejas e comerciantes da São Remo, o Avizinhar estabeleceu contato com outras instituições dentro e fora da USP. Fora as entidades mencionadas na descrição das ações educativas do Avizinhar, houve parceria com espaços que podiam apresentar opções de atividades para as crianças<sup>73</sup>.

#### 4.3.9 A relação com a Pesquisa

De acordo com os relatórios, o Programa Avizinhar oferecia também ações voltadas para o incentivo de produções acadêmicas, tanto oriundas do próprio trabalho de

---

<sup>72</sup> Projetos educacionais situados na São Remo e coordenados por ONGs com ou sem parceria com a prefeitura. O Projeto Girassol era uma creche e atualmente oferece atividades no contraturno escolar, o Projeto Alavanca Brasil oferecia cursos e oficinas diversos e grupos de reforço escolar, e atualmente não existe mais. O Circo Escola oferece diferentes tipos de oficinas culturais e esportivas para crianças e adolescentes no contraturno escolar.

<sup>73</sup> Como o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), da Faculdade de Educação da USP; faculdades ou alunos de cursos que ofereciam serviços úteis aos moradores, como a faculdade de Odontologia e a de Fonoaudiologia, o DCE, alguns CAs, a Guarda Universitária, Secretarias Municipais e Estaduais e outros órgãos públicos ligados à atuação com educação, ou com crianças e adolescentes de maneira geral, como, por exemplo, o Conselho Tutelar do bairro. A lista de parcerias mencionada nos relatórios consta no APÊNDICE F.

extensão, como outras com foco em eventos ou aspectos da vida da São Remo, neste último aspecto o Programa atuava como facilitador.

O Avizinhar se colocava à disposição de estudantes da USP que desejassem realizar seus estágios curriculares e elaborar trabalhos acadêmicos a partir das experiências desenvolvidas no Programa; e também incentivava seus próprios bolsistas a escrever sobre suas experiências. Os relatórios de atividades do Programa mencionam realização de estágio, trabalhos acadêmicos sobre o Programa e apresentações da própria equipe em Seminários cujo tema convergia com o trabalho do Avizinhar.

Duas estudantes que trabalharam no Avizinhar tiveram seu tema de pesquisa de mestrado relacionado ao Programa. Mariana Peres Stucchi escreveu a dissertação “Artes de viver em mulheres de camadas populares: o cotidiano de mães da comunidade São Remo”; defendida, no Instituto de Psicologia da USP, em 2009. A dissertação fala sobre a importância de conhecer formas de vida de mulheres que são mães na São Remo e faz uma discussão sobre trabalho e lazer na vida dessas mulheres.

Adriana Alves, outra estudante universitária, desenvolveu o trabalho “Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do Programa Avizinhar/USP”, que foi defendido no programa de Educação da UNESP de Rio Claro, em 2006. Esse trabalho partiu de experiências com jovens atendidos pelo Avizinhar na época em que o programa estava acontecendo. A autora considera a participação dos rapazes e moças no Programa como um dos elementos que compõem a subjetivação das crianças e adolescentes da São Remo junto à família, à escola e à comunidade. Seu foco foi apreender e analisar as relações de saber e com o saber de jovens de classes populares.

O incentivo para a produção de pesquisas acontecia como uma iniciativa dos próprios funcionários que desenvolviam o projeto e buscavam articular suas ações com a pesquisa universitária. A ausência de docentes pesquisadores na equipe desfavoreceu a realização deste intuito. As pesquisas acadêmicas no Avizinhar partiram predominantemente de iniciativas pessoais, uma vez que não havia nenhum tipo de sistematização da relação entre as ações do Programa e a pesquisa acadêmica. Não houve, também, integração oficial com as atividades de ensino, e a realização dos estágios curriculares seguiam a mesma lógica do interesse e iniciativa particulares descritas acerca da pesquisa. Nota-se a ausência da Faculdade de Educação da USP em todo este processo de desenvolvimento do Avizinhar, em

nenhum dos documentos esta unidade é mencionada como parceira do Programa, apesar deste ter uma atuação diretamente ligada ao campo educacional.

#### **4.4 Quarta fase (entre 2005 e 2007): O fim do Avizinhar**

Nos anos de 2004 e 2005, durante o mandato do Reitor Adolpho José Melfi (2001-2005), os Relatórios mencionam uma redução da equipe do Programa Avizinhar, que chegou a ficar com somente três profissionais, sendo uma coordenadora, uma educadora e um bolsista. No entanto, o volume de trabalho junto às crianças e adolescentes e na relação com os parceiros era o mesmo ou até maior, dado o amplo crescimento vivenciado pelo programa nos anos em que se deu sua consolidação. Isto levou a coordenação do Programa a solicitar que a universidade disponibilizasse mais verba para a contratação de funcionários. Os relatórios analisados mencionam apenas a redução da equipe, mas não fica claro se ela ocorreu por conta de problemas burocráticos, ou se nesse momento a Universidade já demonstrava uma falta de interesse em investir no Programa.

Além dessa redução da equipe, os relatórios mencionam que neste período os computadores das salas “dos nove” e “dos vinte” quebravam com frequência, gerando confusões e dificuldades no lidar com os meninos e afetando o próprio vínculo dos educadores com eles. O desfalque na equipe também atrapalhava o exercício de reflexão sobre as ações e quanto à definição de prioridades (PROGRAMA AVIZINHAR, 2005b).

O trabalho continuava sendo necessário, mas a Universidade já não demonstrava o mesmo empenho em garantir sua realização. Esta situação permaneceu, sobretudo em 2005, período em que a coordenação do Avizinhar solicitava junto à universidade a contratação de mais funcionários para a equipe. Afirmava, também, que caso não houvesse novas contratações, o Programa teria que reduzir sua área de atuação. Nesse período volta a aumentar a quantidade de conflitos envolvendo crianças e adolescentes no câmpus (PENA, 2005).

No documento intitulado “Uma Avaliação Breve” (2005), são mencionadas hipóteses levantadas pelo Avizinhar para o aumento da quantidade de crianças e adolescentes circulando no câmpus; dentre elas, menciona-se o enfraquecimento do debate na própria

universidade sobre o tema, e a ausência de apoio institucional, já que não havia mais pronunciamentos do reitor, dos pró-reitores e dos diretores de unidade sobre este assunto. O documento também menciona a redução dos investimentos em setores que lidavam com crianças e adolescentes, no entanto não há detalhes acerca destas reduções.

No fim de 2005 o Avizinhar conseguiu a aprovação da contratação de novos funcionários. No entanto, ainda durante os processos de contratação, em 2006, com a entrada da nova Reitora Suely Vilela Sampaio, o responsável pela coordenação da CECAE mudou e este órgão começou a ser desmontado, ou reconfigurado para o que atualmente é a Agência USP de Inovação. Com essa modificação, o Avizinhar passou a responder à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária.

Naquele ano, a equipe do Avizinhar escreveu uma “Carta aos Docentes Membros do Conselho Acadêmico do Avizinhar”, em que solicitava apoio para que o trabalho do Programa não acabasse. De acordo com a carta (PROGRAMA AVIZINHAR, 2006a), após a mudança do Coordenador da CECAE haviam ocorrido três reuniões, nas quais a equipe acreditava que seriam dadas orientações acerca das novas diretrizes de trabalho. O novo coordenador<sup>74</sup> solicitou informações sobre o trabalho do Avizinhar e orientou a equipe a continuar trabalhando, e afirmou que posteriormente todas as ações seriam aproveitadas no novo projeto de inclusão social da pró-reitoria. Porém, o novo projeto não foi apresentado.

Algum tempo depois, sem nenhum tipo de consulta prévia, uma funcionária foi transferida para trabalhar em uma creche da USP. Isto causou indignação e medo na equipe do Programa. A carta conta também que, em uma reunião com os assessores do Pró-Reitor de Cultura e Extensão, diante da apresentação das ações do Programa Avizinhar, a assessora havia falado ironicamente que eles não deveriam estar fazendo “certas atividades”, já que o Programa Avizinhar nem mesmo existia, pois a renovação não havia sido aprovada.

De acordo com Marisa, a Portaria de criação do Avizinhar havia vencido, e a minuta de renovação do Programa, que fora enviada em 2005, teria sido engavetada pela Reitoria, que não dera nenhum tipo de retorno até o ano de 2006, quando várias mudanças começaram a acontecer. Se por um lado a Reitoria não se posicionou com relação à renovação do Avizinhar, por outro o Programa continuou funcionando com a portaria vencida, tendo inclusive conseguido a aprovação das novas contratações de funcionários (MARISA, 2015).

---

<sup>74</sup> A presente pesquisa não pretende avaliar o Programa Avizinhar, por isso outros atores que surgem na narrativa não foram entrevistados.

A transferência do Avizinhar da CECAE para a Pró-Reitoria significava a realização de muitas alterações no trabalho do Programa, uma vez que o funcionamento burocrático da pró-reitoria era muito mais rígido, e passou a impedir diversas ações do Avizinhar. Como afirmaram as Educadoras:

A CECAE era o braço extensionista da Pró-reitoria de Extensão Universitária. Só que não era ligada à Pró, era ligada diretamente ao gabinete do reitor. Então era uma coordenadoria, tinha independência em relação à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. Mas fazia basicamente projetos de extensão. Por ser uma coordenadoria executiva, tinha uma certa agilidade, maior do que a das pró-reitorias, que são mais engessadas. (MARISA, 2015).

Porque jamais, jamais, nós teríamos conseguido fazer tudo que nós fizemos, se a gente ficasse respondendo as caixinhas administrativas da Universidade. E não é que a gente fazia coisas ilegais, tudo que foi feito era possível se fazer, só dependia da boa vontade ou não das pessoas [...]. Porque tem gente que fala assim: “não, essa cadeira não pode sair do lugar” e pronto, né? Então essa cadeira não vai sair e impossibilitava. Mas o Avizinhar teve muito, muito poucos obstáculos. (BRUNA, 2015).

De acordo com Marisa, a maneira como a situação do Programa havia sido colocada pelos assessores do pró-reitor deixou a equipe sem saber quais atividades tinham autorização para continuar, e quais deveriam ser interrompidas.

Além do vínculo formal com a pró-reitoria, houve a mudança de espaço físico. A CECAE deixou de existir, e parte do espaço que era ocupado pelo Avizinhar teve que ser liberado. De acordo com o depoimento de Marisa, todo esse processo não se deu sem conflitos:

Mas então, teve isso de fazer essa reunião na pró, e de dizerem “ah! Tão fazendo tudo isso sem autorização...” E sabe? Era tudo meio irônico “Oh! Imagina! Tão fazendo tudo isso sem autorização nenhuma!”. Sabe? Nada de olhar no olho e falar com respeito: “Olha, o trabalho de vocês tem dificuldades, tem falhas, não podia estar fazendo isso assim, não interessa à Universidade que faça aquilo...” essa conversa não existiu em momento algum. (MARISA, 2015).

A mudança para o espaço físico da Pró-Reitoria se deu no dia 6 de agosto de 2006. De acordo com as educadoras entrevistadas, elas se sentiram “expulsas” do espaço que

ocupavam, mencionam que foi enviado um caminhão de mudança, sem aviso prévio, e que no dia da mudança elas tiveram que correr para organizar as coisas e colocar no caminhão.

Nós saímos carregando computador, mesa, os arquivos, tudo quanto era papelada, processos. Botamos tudo no caminhão, levamos pra pró-reitoria, subimos pra sala que tinham destinado pra nós. (MARISA, 2015).

Após a mudança, a equipe fez várias tentativas de conversar com o pró-reitor para obter orientações sobre quais seriam as novas diretrizes do trabalho, mas não houve resposta. O novo espaço em que a equipe estava alojada atendia às necessidades de escrita de projetos, relatórios, porém impossibilitava o atendimento de crianças e nem mesmo tinha postos de trabalho suficientes para toda a equipe e espaço para todos os materiais e documentos do Projeto. Verifica-se que não houve qualquer tipo de cuidado institucional em preservar a memória do que foi o Avizinhar. Marisa guardou em sua casa parte importante dos documentos e registros do Programa Avizinhar e os levou de volta para a universidade quando o Programa Aproxima-Ação se estabeleceu no Núcleo de Direitos<sup>75</sup>, ligado à pró-reitoria de Cultura e Extensão. Sem estes documentos a presente pesquisa não teria sido possível.

Em meados de 2007, e-mails analisados (TUDO COMO ANTES, 2007; COLABORAÇÃO, 2007) indicavam que a situação das funcionárias e do trabalho permaneciam indefinidas, e a pró-reitoria não havia dado início ao financiamento necessário para a realização das atividades programadas.

Outro documento que ajuda a compreender como a equipe compreendeu e vivenciou o momento de fim do Avizinhar é a “Carta ao Pró-Reitor de Cultura e Extensão” (2007), que diz:

Levando em conta toda a experiência e empenho dedicados nestes anos no cumprimento do compromisso público desta Universidade com a inclusão

---

<sup>75</sup> O Programa Aproxima-Ação é fruto de uma proposta escrita pela ex-educadora do Avizinhar Beatriz Rocha após o fim do Avizinhar. Depois de alguns anos trabalhando na USP Leste, após o final do programa e aguardando uma resposta da universidade, houve um retorno positivo em um momento recente que crianças da São Remo voltaram a frequentar o campus. Atualmente, o Programa Aproxima-Ação conta com esta educadora e mais quatro estagiários, vinculado ao Núcleo dos Direitos da USP que também abriga o USP Legal, o USP Diversidade, a ITCP, o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade e o Programa USP Abraça a Escola. O Aproxima-Ação é um programa voltado para as relações entre a USP e a comunidade do entorno, especialmente a São Remo. É inspirado no Avizinhar, no entanto tem um porte menor e não conta com a autonomia que o Avizinhar tinha no interior da CECAE.

Para saber mais, ver: Programa Aproxima-Ação, disponível em: <<http://prceu.usp.br/nucleodosdireitos/aproximacao/>> e Núcleo dos Direitos, disponível em: <<http://prceu.usp.br/nucleodosdireitos/>>.

social, estamos certos de que V.S.a compreenderá nossa angústia e preocupação, acumuladas durante todo o ano de 2006 e intensificadas no início de 2007, quando continuamos a ser convocados a atuar como vínhamos atuando, com as indefinições de quais são as diretrizes a que devemos nos dedicar, a quais instruções devemos seguir, a quem nos reportamos como superiores hierárquicos e com qual respaldo institucional respondemos às demandas externas e internas que recebemos contínua e sistematicamente. (PROGRAMA AVIZINHAR, 2007a).

Somente em meados de 2007, houve uma devolutiva para a solicitação, enviada em 2005, referente à renovação da Portaria do Programa Avizinhar. A resposta ao pedido de renovação fora negada; no entanto a notícia foi dada sem que o documento em que constavam as justificativas formais para o fim do Programa fosse apresentado para a equipe responsável por seu desenvolvimento; a equipe tentou ter acesso ao documento, mas não conseguiu. Enquanto isso o trabalho seguia sem diretrizes, definições ou respaldo, como podemos observar na fala de Bruna:

Aí eu fiquei jogada lá no barracão, eu fiquei lá... Eu fiquei lá no barracão, fazendo as mesmas coisas que eu fazia, mas sem nenhum respaldo institucional [...]. Eu não podia responder por nada, eu não era ninguém [...] a gente não tinha nem o que dizer pros meninos, a gente não tinha o que falar, o que responder, porque eles [da reitoria] não nos diziam isso. [...] Foi horrível, nossa! Foi muito ruim. (BRUNA, 2015).

Na entrevista, Marisa também falou sobre o quanto se sentiu desrespeitada e violentada pela maneira como o fim do Programa Avizinhar foi conduzido pela Universidade. Durante este processo, ela teve graves problemas de saúde que associa à situação emocional vivenciada naquele período. (MARISA, 2015).

Os documentos referentes à fase final do Avizinhar mostram que o fim do programa foi lento e incerto. Não houve um momento específico em que a pró-reitoria afirmasse que o Programa acabou. O desmonte se deu aos poucos. Primeiro redução da equipe, corte de verbas, depois o fim da CECAE e a ligação com a Pró-Reitoria, ações que caracterizaram a ausência de recursos e de definições sobre como deveria ser a nova atuação a partir de todas as mudanças. Por fim, os funcionários foram realocados para realizar outras tarefas, e assim se completou o encerramento do Programa Avizinhar.

## 5 OS PARTICIPANTES DO AVIZINHAR

No início de 2014, já em contato com as duas antigas educadoras do Programa Avizinhar, pude dar início ao trabalho de campo. Antes das entrevistas tivemos algumas conversas cujo papel foi o de preparação para formular melhor as perguntas que seriam feitas na entrevista com os participantes do programa, e então elas me avisaram que em fevereiro de 2014 haveria um encontro de um grupo que havia participado do Avizinhar.

O grupo foi convidado por elas para uma confraternização que teria como finalidade a captação de imagens para o vídeo documentário que estava sendo feito sobre o Avizinhar. No entanto, o vídeo tem como recorte apenas um grupo específico: aqueles que fizeram parte dos cursos de informática do Treinamicro. De acordo com essas educadoras, esses jovens adultos, ainda que fossem moradores da mesma comunidade e tenham participado do mesmo Avizinhar, têm características bastante diferentes daqueles que não participaram dos cursos do Treinamicro, e com os quais o contato se dava por meio das atividades de Educação em Meio Aberto.

Sabendo do encontro, elaborei um questionário destinado a caracterizar alguns elementos do perfil dos participantes do Programa. O encontro aconteceu no Núcleo de Recreação Infantil da USP (NURI), situado no CEPEUSP. E havia um grande espaço de parquinho, que seria utilizado pelas famílias que também foram convidadas, mas não foi possível porque choveu a tarde toda. Logo que cheguei, imaginei qual seria a melhor opção logística para “aplicar” os questionários e optei por me instalar numa mesa no canto do salão e ir chamando os presentes em pequenos grupos para responderem ao questionário.

Expliquei do que tratava a pesquisa. E como muitos deles (mais do que eu imaginava) já me conheciam de vista, acabei falhando na minha apresentação, pois deixei de dizer, para alguns dos que não me conheciam, que eu morava<sup>76</sup> na São Remo.

Todo o contexto foi bastante favorável. A minha presença num encontro como esse deu aos presentes um sentimento de que eu era alguém de confiança, pois estava participando de um momento de confraternização organizado por duas das educadoras do Avizinhar por quem eles demonstraram, em diversos momentos, e de diversas formas, ter uma

---

<sup>76</sup> O encontro aconteceu em fevereiro e eu me mudei da São Remo somente em meados de junho de 2014.

grande consideração. No momento da filmagem, eles fizeram uma roda de conversa em que houve falas sobre a importância dessas duas educadoras na trajetória escolar dos participantes.

O clima era de lembrar, brincar, dar risada. Havia painéis de fotos deles em atividades do Avizinhar e a partir das fotos muitas lembranças eram evocadas. Ficou bastante nítido que uma boa parte dos participantes do Programa mantém relações estreitas, ou pelo menos frequentes, até hoje. Até mesmo alguns dos que não moram mais na São Remo mantêm contato com seus amigos de muitos anos.

O grupo se divertiu bastante, o tempo todo um estava “tirando uma” com o outro, e essas brincadeiras partiam de memórias de acontecimentos do programa, de situações do momento (como as brincadeiras a respeito do preenchimento do próprio questionário, quando uns diziam que os outros não sabiam ler, não conseguiriam preencher, ou coisas do tipo). Mas houve um tema em particular que me chamou a atenção: as brincadeiras com relação ao pertencimento racial estiveram presentes ao longo de todo o encontro.

O tempo todo havia “piadinhas” de cunho racial. Em um momento, ao ler a pergunta sobre frequentar o câmpus, um jovem disse, brincando, que não frequentava porque era negro. Em outro momento falava-se sobre algum acontecimento e se justificava que o rapaz havia agido daquela maneira porque era negro. Quase no final do encontro, um rapaz chegou bastante atrasado e, rindo, os outros disseram que ele havia se atrasado tanto porque era negro. O tom era sempre de brincadeira e não observei nenhum tipo de constrangimento dos rapazes negros por conta dessas falas.

Percebi que a pergunta aberta do questionário<sup>77</sup> com relação à identidade racial gerava uma hesitação significativa. Houve um rapaz de pele clara que disse que se considerava negro, mas que quando dizia isso, as pessoas não aceitavam, por isso ele responderia que era pardo.

Os garotos também brincavam com a questão da profissão e do estudo uns dos outros. Davam risadas e diziam que este ou aquele não terminara a escola e coisas do tipo. Com relação ao trabalho, surgiram piadas de uns dizendo que os outros trabalhavam na “biqueira”, vendendo drogas. E outros gracejos desse tipo.

É interessante observar que a dimensão da brincadeira, nesse formato, em que um “zoa” o outro, esteve presente, ainda que se tratasse de adultos. Com relação aos temas, é

---

<sup>77</sup> A versão final do questionário consta no APÊNDICE A.

possível pensar que brincar, dizendo que um ou outro trabalha como traficante, está relacionado ao universo de referências presentes no cotidiano desses rapazes. No dia do encontro, um fator notável foi que, dentre os 19 participantes que compareceram, havia apenas uma moça. E essa moça era casada com um rapaz que também foi ao encontro, como antigo participante do Avizinhar.

Depois do encontro, ao chegar em casa e verificar as respostas iniciais dos questionários, vi que de fato ele poderia ter sido muito reduzido. Na primeira aplicação, gerei dados com os quais não irei trabalhar. E percebi que, ao ver a quantidade de questões, a maneira de responder já estava prejudicada. Houve alguns participantes que não responderam algumas perguntas. É possível que isso tenha acontecido por estarem desenvolvendo uma leitura rápida, para terminar logo.

Outro fator interessante foi a ajuda de algumas das namoradas dos garotos no preenchimento do questionário. Cerca de três rapazes preencheram tudo com a namorada/esposa ao lado. Pareceu que se tratava de um apoio à leitura. Esses rapazes liam e pareciam esperar o aval das moças para confirmar que a pergunta era mesmo o que eles haviam entendido. E muitas vezes elas os ajudavam a localizar as respostas.

A partir dessa experiência decidi reduzir a quantidade de perguntas. Optei por manter as perguntas com relação ao Avizinhar (idade e tempo de permanência no programa) mais as perguntas básicas (sexo, nascimento, estado civil, raça/cor, renda), unidas àquelas sobre escolaridade (deles e dos pais) e trabalho. Mantive também as questões sobre os usos do câmpus e práticas culturais. Na primeira versão, havia perguntas sobre se trabalha com registro em carteira, quantidade de filhos, se a casa é própria ou alugada. Mas, para a finalidade de traçar um breve perfil a partir do qual seriam escolhidos os entrevistados, esse segundo conjunto de questões se mostrou desnecessário. Por isso, optei por eliminar algumas das questões, antes de prosseguir com a aplicação dos questionários.

Dentre os participantes presentes no encontro, todos responderam ao questionário, e apenas dois disseram não querer participar da próxima etapa da pesquisa (a entrevista). A maioria se mostrou bastante animada e disponível.

Observei que eles eram mais velhos do que eu imaginava, encontrando-se no início da vida adulta, alguns já haviam passado dos 30. De acordo com uma das antigas educadoras do Avizinhar, os participantes da Educação em Meio Aberto eram os mais novos,

mas eles não participaram desse encontro, que foi restrito aos participantes do Grêmio Treinamico.

Na questão 13 (questionário disponível no APÊNDICE A), sobre o trabalho atual, ao lerem “ocupação remunerada” (termo escolhido por conta de que alguns participantes não contabilizam os “bicos” como trabalho), os rapazes me perguntavam o que era isso; e eu tinha que explicar que era trabalho. Isso me ajudou a compreender que a linguagem do questionário deve levar em conta o universo vocabular de quem vai responder e não a linguagem formal ou acadêmica.

A pergunta sobre as práticas culturais, políticas e/ou esportivas, também causou problema, visto que, em seguida vinha uma pergunta sobre a frequência de participação e não havia como especificar a qual das atividades marcadas a frequência se referia.

Durante a filmagem, houve uma roda de conversa com todos os presentes e fiz duas perguntas: a primeira, sobre como era a relação deles com os alunos da USP, que eram professores/educadores no Avizinhar. E as respostas foram todas muito positivas, dizendo que a relação era de parceria e proximidade. Exceto quando uma das educadoras citou um determinado estagiário e um jovem fez restrições quanto às atitudes desse estagiário como sendo uma exceção.

Achei que pudesse haver conflitos entre os participantes da São Remo e os estagiários da USP, mas isso não apareceu na análise dos relatos. Por outro lado, fiquei sabendo que havia alguma rivalidade entre os participantes da São Remo e os do Jaguaré. De acordo com os participantes da São Remo, no início do programa as duas favelas não queriam se misturar.

Depois perguntei por que motivos eles achavam que a USP havia criado o Avizinhar. Resumindo as inúmeras respostas, a ideia que fica é de que eles entendem que o Avizinhar foi uma boa maneira de reduzir ocorrências de violência e roubos (e segundo eles, elas ainda acontecem) e de melhorar as relações entre a favela e a USP. Eles disseram isso e em seguida destacaram a importância que o Avizinhar teve em suas trajetórias, para que eles não caíssem na falta de opções que leva ao “caminho errado”; referiam-se aos furtos, roubos, tráfico e uso de drogas.

Eles mencionaram furtos de bicicletas, que eram muito comuns na época; e disseram que eles às vezes eram procurados pelos seguranças para falar com a “molecada que estava aprontando pela universidade”. Um dos rapazes contou que, numa situação em que eles

mesmos viram outro grupinho de adolescentes moradores da São Remo furtando, foram interferir, dizendo a eles que parassem. Então chegou um segurança (com a polícia). Os meninos que iam furto a bicicleta fugiram, e a acusação acabou recaindo sobre eles, que só estavam querendo ajudar.

Esse meu encontro com os participantes foi muito produtivo para as atividades de pesquisa. Foi possível conhecer pessoas que participaram do Projeto, e descobrir que eu já conhecia boa parte deles pelo menos de vista, seja por morarem próximos à casa em que eu morava ou por serem pais de crianças que foram alunos da creche em que eu trabalhei.

A segunda fase de realização dos questionários também se deu a partir da mediação de uma educadora do Avizinhar. Para localizar os participantes, fomos juntas até a São Remo entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015. A estratégia foi simplesmente caminhar pela São Remo em dias e horários diferentes, e assim íamos encontrando-os andando pelas ruas ou parados nas proximidades de suas casas.

Eles vinham cumprimentar a educadora, sempre muito felizes por vê-la e, depois conversar um pouco, perguntar sobre a família e outras pessoas conhecidas em comum, ela me apresentava como pesquisadora. Eu explicava quais eram os objetivos da pesquisa, e perguntava se eles aceitariam participar, respondendo ao questionário. A grande maioria aceitou participar, sem demonstrar nenhum incômodo com a abordagem.

Com essa estratégia, conseguimos localizar pessoas que participaram do Avizinhar na modalidade de Educação em Meio Aberto, mas a educadora ressaltou que nem todos os meninos que foram acompanhados pelo Avizinhar tinham uma boa relação com ela, pois alguns deles achavam que os educadores só queriam controlar suas práticas no câmpus. Enquanto andávamos pela São Remo, a educadora me falou sobre alguns desses participantes, e disse que seria inviável conversarmos com eles. Perguntei que tipo de conflito havia acontecido, e ela disse que alguns não gostavam da atuação do Avizinhar, que visava mantê-los na escola e procurava pelas famílias em casos de ocorrências no câmpus da USP. Assim, a amostra de participantes que responderam ao questionário e posteriormente participaram da entrevista reúne apenas os que estabeleceram uma boa relação com o programa e com os educadores. Por outro lado, a estratégia de aproximação mediada pela educadora favoreceu o contato com alguns que poderiam apresentar maior resistência à participação na pesquisa por conta de seu envolvimento com atividades ilícitas, sobretudo a venda de drogas, que aceitaram participar da pesquisa devido à referência de confiança que viam na educadora.

Durante o primeiro dia, notei que muitos participantes, sobretudo do meio aberto, tinham dificuldades para ler o questionário e respondê-lo. Por isso, quando apresentavam dificuldades, eu mesma fazia a leitura das perguntas para eles. Em alguns momentos encontrávamos mais de um jovem de uma só vez, e nessa situação a educadora que estava comigo também auxiliava na leitura, quando necessário.

Foram cinco visitas à São Remo, e em cada uma delas encontrávamos entre 4 e 7 participantes. Ao final desta etapa, foram coletadas 26 respostas aos questionários; unidas às 19 do dia do encontro no NURI, totalizaram 45.

Nos dias em que andei pela São Remo com a antiga educadora do Avizinhar, entrei pela primeira vez em vielas e becos que eu nunca havia conhecido, mesmo durante os sete anos em que morei ali. As ruas na São Remo são importantes espaços de sociabilidade. Crianças, jovens e idosos ocupam os espaços colocando ali cadeiras, carros com o som ligado, e realizando jogos e brincadeiras. Assim, ao andar pelas ruas da favela muitos foram os encontros. Além dos participantes, muitos homens e mulheres mais velhos a conheciam e paravam para conversar, demonstrando felicidade por vê-la. Dentre os participantes encontrados dessa maneira, mais uma vez eu descobri conhecidos que haviam participado do Projeto.

Um dos assuntos que sempre surgiam era a respeito das crianças e dos problemas que estavam ocorrendo: envolvimento com o crime, com as drogas e outras problemáticas similares. É possível que a reconhecida atuação da educadora com as crianças que “davam problema” no câmpus induzisse a esse tipo de assunto. Além disso, as lideranças da São Remo também reconheciam a educadora, e uma delas, que eu já conhecia por nome e de vista, mas com quem nunca havia conversado, nos convidou para tomar um café em sua casa. Conversamos então a respeito de um documento sobre o qual eu já havia ouvido falar. Um caderno com registros da organização social dos moradores da São Remo na década de 1970.

Perguntei se ela poderia me emprestar e ela, desconfiada, disse que tinha que pensar. Eu expliquei sobre a pesquisa, contei que havia morado na São Remo, que havia trabalhado como professora, que já tinha ouvido falar muito sobre ela e sobre este caderno. Trocamos telefone, e depois de alguns dias entrei em contato e ela me autorizou a fazer uma cópia xerox desse material. Devolvi o original e agradei muito pela confiança. O material ajudou na constituição do capítulo que apresenta o histórico da São Remo.

Outro fator relevante que se deu nos dias de aplicação dos questionários, foram as falas dos ex-participantes do Avizinhar, dizendo para a educadora que ela deveria continuar o trabalho e desenvolver atividades também para os adultos, categoria em que se enquadram agora os ex-participantes. Também se falou sobre realizar atividades para a terceira idade. Uma moça, momentos antes de responder ao questionário, quando conversávamos sobre sua participação no Avizinhar, falou “na verdade eu ainda sou do Avizinhar, é a Bruna que não vem mais aqui”. Os jovens e adultos com quem conversamos demonstraram muito carinho pelo Programa. Talvez isto esteja relacionado a uma sensação de acolhimento diante do sentimento de exclusão e de sentirem-se indesejados por conta da maneira como eram tratados no câmpus, sobretudo pela guarda universitária.

### **5.1 Perfil Dos Participantes**

A aplicação do questionário não teve fins estatísticos. Teve como objetivo formar um banco de dados a partir do qual seria possível traçar perfis que seriam utilizados como critério na seleção dos entrevistados. Além de dados sobre o perfil, perguntou-se: sobre os usos atuais que este grupo faz do câmpus; se já trabalharam na USP e que tipos de trabalho realizaram; e para os que concluíram o ensino médio, se fizeram cursinho pré-vestibular e/ou prestaram FUVEST.

As tabelas a seguir apresentam os dados levantados com a aplicação dos questionários:

Tabela 1 – Raça/cor conforme sexo e tipo de participação

		<b>BRANCOS</b>	<b>NEGROS<sup>78</sup></b>	<b>TOTAL</b>
<b>Sexo</b>	<b>Masculino</b>	9	28	37
	<b>Feminino</b>	0	8	8
<b>Total</b>		9	36	45
<b>Tipo de Participação</b>	<b>Meio Aberto</b>	2	16	18
	<b>Cursos</b>	7	20	27
<b>Total</b>		9	36	45

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos 45 participantes que responderam ao questionário, 27 haviam participado dos cursos do Avizinhar, e 18, da Educação em Meio Aberto. No segundo grupo, 16 são rapazes negros. Do total de 45 respostas dos questionários, apenas 9 dos participantes se autodeclararam brancos, e todos são rapazes. Entre estes, foi possível identificar que a maior parcela (7 de 9) participou do Avizinhar na modalidade “cursos”. Ainda que sem finalidades estatísticas, este panorama confirma a afirmação da educadora Bruna, de que a maior parte dos meninos que participaram do programa na modalidade de Educação em Meio Aberto eram negros. Por conta da dinâmica de recrutamento dos participantes para as diferentes atividades do programa, sabemos que todos os rapazes da Educação em Meio Aberto circulavam pelo câmpus, no entanto, esta afirmativa não é verdadeira para os participantes dos cursos, ou seja, alguns deles circulavam pelo câmpus e outros foram contatados por meio do trabalho na própria São Remo.

Os que circulavam pelo câmpus, de acordo com Adorno (1998), estavam expostos a uma série de riscos, sendo assim, verificar a possibilidade da maior parte dos rapazes que circulavam pelo câmpus serem negros nos mostra por um lado que os meninos negros moradores da São Remo, que participaram do Avizinhar e responderam a este questionário se encontravam num situação de maior vulnerabilidade em relação aos rapazes brancos do mesmo grupo. Por outro lado, estes dados junto à afirmação da Educadora Bruna, de que a maioria dos rapazes que circulavam pelo câmpus eram negros, possibilita reforçar a hipótese já apresentada de que a reação manifesta pela comunidade uspiana diante da presença de

<sup>78</sup> Para definir o grupo de negros foram contabilizados os pretos e pardos.

crianças e adolescentes moradores da São Remo esteve marcada também por um componente racial.

Tabela 2 – Idade Atual

<b>Idade Atual</b>	<b>Total</b>
<b>Não Respondeu</b>	1
<b>Mais de 35 anos</b>	1
<b>Entre 30 e 35 anos</b>	28
<b>Entre 25 e 29 anos</b>	6
<b>Entre 20 e 24 anos</b>	7
<b>Entre 18 e 19 anos</b>	2
<b>TOTAL</b>	45

Fonte: Elaboração Própria, 2015.

Na sua totalidade, as mulheres que responderam ao questionário são negras. Por conta dos limites da amostra não é possível fazer muitas suposições acerca deste dado.

Tabela 3 – Idade durante a participação

<b>Idade durante a participação</b>	<b>Meio Aberto</b>	<b>Cursos</b>	<b>Total</b>
<b>Até 10 anos</b>	9	0	9
<b>Entre 10 e 14 anos</b>	3	2	5
<b>Entre 14 e 18 anos</b>	6	20	26
<b>Entre 18 e 22 anos</b>	0	3	3
<b>Entre 14 e 22 anos</b>	0	1	1
<b>Mais de 22 anos</b>	0	1	1
<b>Não Respondeu</b>	0	0	0
<b>TOTAL</b>	18	27	45

Fonte: Elaboração Própria, 2015.

Atualmente, a maior parte dos que responderam ao questionário tem idade entre 30 e 35 anos, mas é possível perceber que durante a participação, havia uma diferença na faixa etária que compunha o grupo da Educação em Meio Aberto, composto por crianças

menores, e o grupo dos cursos, formado predominantemente por adolescentes.<sup>79</sup> De acordo com a Educadora Bruna, realmente havia meninos mais novos na Educação em Meio Aberto, sendo este mais um elemento que caracteriza os meninos que provocavam medo e desconforto nos frequentadores do câmpus, eram crianças.

Dentre os que participaram do Avizinhar na modalidade cursos, mais da metade têm o Ensino Médio completo; os que participaram do programa na Educação em Meio Aberto têm a escolaridade mais baixa. De 18 participantes que responderam ao questionário, 8 não concluíram o Ensino Fundamental, 4 concluíram somente esta etapa de ensino; e 4 iniciaram Ensino médio, mas não o concluíram. Dentre os 45 participantes que responderam ao questionário, somente 1 concluiu o Ensino Superior e, contrariando as tendências expressas entre os respondentes, este jovem foi participante da Educação em Meio Aberto, grupo que apresentou a escolaridade mais baixa.

Tabela 4 - Escolaridade por tipo de participação

<b>Escolaridade Atual</b>	<b>Meio Aberto</b>	<b>Cursos</b>	<b>Total</b>
<b>Ensino Fundamental Incompleto</b>	8	0	8
<b>Ensino Fundamental Completo</b>	4	3	7
<b>Ensino Médio Incompleto</b>	5	3	8
<b>Ensino Médio Completo</b>	0	16	16
<b>Superior Incompleto</b>	0	5	5
<b>Superior Completo</b>	1	0	1
<b>Pós-Graduação/Especialização</b>	0	0	0
<b>TOTAL</b>	18	27	45

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dentre os 22 participantes que concluíram o Ensino Médio, somente 8 frequentaram cursinho pré-vestibular; e destes, 7 faziam parte dos Cursos do Avizinhar; e somente um foi participante da Educação em Meio Aberto. Com relação ao vestibular para ingresso na USP, o número é ainda menor: apenas 5 participantes do Avizinhar investiram na possibilidade de estudar na Universidade vizinha ao seu local de moradia.

<sup>79</sup> Algumas das razões desta diferença foram apontadas no capítulo sobre o desenvolvimento do Programa Avizinhar.

Tabela 5 - Cursinho Pré-vestibular e FUVEST<sup>80</sup>

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>N/R</b>	<b>Total</b>
<b>Frequentou cursinho</b>	8	13	1	22
<b>Prestou Vestibular da FUVEST</b>	5	16	1	22

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sabe-se que jovens moradores de bairros pobres situados na periferia da cidade de São Paulo, ou estudantes de escolas públicas em geral, muitas vezes não tem informações acerca dos procedimentos para pleitear uma vaga na USP. Mais do que isso, muitas vezes eles sequer sabem sobre a existência de uma universidade pública e gratuita. E quando sabem, frequentemente, enxergam a Universidade de São Paulo como algo inatingível, distante, destinada a pessoas ricas<sup>81</sup>.

No entanto, os moradores da São Remo, ainda que predominantemente estudantes de escola pública, estão ao lado do câmpus da USP, tendo inúmeros tipos de interação com este espaço. No caso desta pesquisa, especialmente o contato com a Universidade por meio do Avizinhar. Por isso é interessante a informação acerca dos participantes que pensaram na USP como uma possibilidade de local para seguir os estudos. Uma série de questões se coloca como entrave antes mesmo do interesse deles pela universidade, uma vez que para pensar na possibilidade de cursar o ensino superior é necessário ter concluído as etapas escolares anteriores.

Dentre os participantes que responderam ao questionário, esta é uma linha de corte bastante importante, uma vez que cerca de metade dos respondentes não concluiu o ensino médio. No entanto, se olharmos para o conjunto de concluintes, percebemos que 8 de 22 se empenharam no projeto de prestar vestibular realizando um cursinho preparatório, mas destes 8, somente 5 tentaram ingressar na USP. O fato da Universidade estar ao lado de suas casas, unido à ideia de que os participantes do Avizinhar tiveram uma vivência no Programa que, entre outras coisas, tinha como finalidade favorecer uma compreensão da finalidade do

<sup>80</sup> Só para os que concluíram o Ensino Médio a saber: 16 com Ensino Médio Completo, 5 com Ensino Superior Incompleto e 1 com Ensino Superior Completo, totalizando 22 respondentes (TABELA 4).

<sup>81</sup> Diante desta percepção, a Universidade de São Paulo criou o Programa Embaixadores da USP com o objetivo de divulgar a universidade, seus procedimentos de acesso e programas de permanência estudantil, combatendo o desconhecimento a respeito da universidade. Estudantes e professores que se inscrevem no programa visitam escolas e explicam sobre as possibilidades de isenção da taxa de inscrição no vestibular e sobre os outros tipos de apoio, destacam o caráter público e gratuito, bem como a qualidade da universidade, afim de combater a autoexclusão dos estudantes de escolas públicas. Para saber mais, ver: *Programa Embaixadores da USP convoca novos participantes*, 10 maio 2012. Disponível em: <<http://www5.usp.br/10443/programa-embaixadores-da-usp-convoca-novos-participantes/>> Acesso em: 26 maio 2016.

câmpus e promover um uso adequado deste espaço<sup>82</sup>, possibilita conceber que a passagem pelo Avizinhar, ainda que não se tratasse de uma das vertentes expressas do programa, possivelmente lhes informou sobre a existência do Ensino Superior público e gratuito na USP, mesmo que somente para que eles compreendessem a finalidade daquele enorme “espaço de lazer” ao lado de suas casas. Assim, fica a pergunta a respeito dos motivos pelos quais os participantes não teriam se interessado em estudar na USP. Ou, considerando que o Ensino Superior é apenas um dos caminhos possíveis numa ampla gama de possibilidades de estudo, trabalho e carreira, fica a pergunta acerca dos 8 participantes que fizeram cursinho pré-vestibular: por que nem todos consideraram a possibilidade de pleitear uma vaga na USP? Ainda que este não seja o foco da presente pesquisa, é pertinente deixar registrada esta questão imposta pelos números obtidos com os questionários.

Tabela 6 – Uso atual do câmpus

<b>Utiliza o espaço do câmpus atualmente</b>	<b>Total</b>
<b>Sim</b>	33
<b>Não</b>	12
<b>TOTAL</b>	45

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sabendo das limitações de abrangência do questionário, é possível admitir que, entre os respondentes que concluíram o Ensino Médio, morar ao lado da USP e ter participado de um de seus programas de extensão universitária não significou que eles manifestassem interesse por pleitear uma vaga na Universidade de São Paulo.

Atualmente, dos 45 participantes que responderam ao questionário, 33 afirmam utilizar o espaço do câmpus. Dentre as finalidades de circulação nesse espaço se destacam o uso do Hospital Universitário, que durante o preenchimento do questionário alguns frisaram utilizar somente em último caso, por conta do atendimento considerado ruim; o uso para prática de lazer e esportes, inclusive voltado para crianças; e o uso como local de passagem e acesso ao ponto de ônibus.

<sup>82</sup> Em entrevista dada ao *Jornal do Campus*, Vera Soares, ex-coordenadora do Programa, define da seguinte forma a ação do Programa Avizinhar com as crianças e jovens: “Visa desenvolver um conjunto de ações educativas, buscando redirecionar o uso que estas crianças fazem do campus e mostrar o que é este espaço que elas têm utilizado, como se fosse o quintal de suas casas”. (SOARES, 08 a 14/06/1998 apud ALVES, 2006).

Tabela 7 - Tipos de uso atual do câmpus - resposta múltipla

<b>Usos atuais do câmpus (só para os que utilizam/resposta múltipla)</b>	<b>Total</b>
<b>Local de trabalho</b>	4
<b>Espaço de lazer e esportes</b>	22
<b>Levando crianças para brincar</b>	15
<b>Pegar ônibus</b>	18
<b>Pronto Socorro do H.U.</b>	28
<b>Faço cursinho pré-vestibular ou outros cursos</b>	0
<b>Utilizo as bibliotecas</b>	3
<b>Frequento os museus</b>	3
<b>Assisto aulas ou palestras</b>	4
<b>Vou ao CINUSP ver filmes</b>	3

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dentre os respondentes, o uso do câmpus para fazer cursos não acontece, e também é baixa a frequência a museus, bibliotecas, assistência a aulas e palestras e frequência ao CINUSP para assistir filmes. Ou seja, prevalece um uso do câmpus distante de suas atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa. Os bens simbólicos produzidos e veiculados pela Universidade permanecem distantes para estas pessoas, ainda que elas frequentem este espaço por onde estes bens circulam.

Com relação ao trabalho, este cenário é bastante diferente. No momento do questionário, apenas quatro rapazes trabalhavam no câmpus, no entanto, diante da pergunta sobre já ter trabalhado no câmpus em algum momento de suas vidas, revela-se que há entre os respondentes uma quantidade importante de pessoas que já trabalharam no câmpus. Como mostram as tabelas a seguir:

Tabela 8 - Trabalho no câmpus

<b>Trabalha ou já trabalhou no câmpus</b>	<b>Total</b>
<b>Sim</b>	28
<b>Não</b>	17
<b>TOTAL</b>	45

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A maioria das pessoas que respondeu ao questionário já realizou algum tipo de trabalho no câmpus; predominam os trabalhos de baixo prestígio social e com uso de força física, e é possível identificar diferenças de sexo e raça/cor relacionadas aos trabalhos por eles realizados. Dentre as 23 pessoas negras (homens e mulheres) que trabalharam no câmpus, mais de um terço realizou somente serviços de limpeza; no grupo de 5 pessoas brancas que realizaram trabalhos no câmpus, nenhum deles trabalhou nessa função. Dentre as 6 pessoas negras que realizaram somente serviços de limpeza, 4 são mulheres, elas somam o total das 4 mulheres que realizaram algum tipo de trabalho no câmpus. As mulheres não realizaram nenhum outro tipo de trabalho. Dentre os homens, de um total de 23 que trabalharam na USP, apenas 2 realizaram somente serviços de limpeza. As pessoas brancas não realizaram nem serviços de limpeza, nem de segurança e nem de jardinagem, que são os tipos de trabalho mais frequentes entre os respondentes. Além disso, do total de 28 participantes que trabalharam no câmpus, o único que teve vínculo como funcionário público da Universidade é homem e branco.

Também apareceu o trabalho no próprio programa Avizinhar. Esta opção não constava no questionário, no entanto, ao responder, alguns rapazes mencionaram o trabalho como professores no próprio programa, ou mesmo algum tipo de estágio remunerado na USP oriundo de encaminhamento do Avizinhar após realização dos cursos oferecidos pelo programa, conforme descrito no capítulo correspondente ao desenvolvimento do Programa.

Tabela 9 - Tipos de trabalho no câmpus conforme a raça/cor

<b>Tipos de trabalho no câmpus</b>	<b>Branços</b>	<b>Negros</b>	<b>Total</b>
<b>Vigia ou segurança</b>	0	1	1
<b>Serviços de limpeza</b>	0	6	6
<b>Serviços de jardinagem</b>	0	3	3
<b>Em gráfica ou xerox</b>	0	2	2
<b>Em lanchonete ou restaurante</b>	0	0	0
<b>Construção civil</b>	1	1	2
<b>Funcionário Técnico Adm. da USP</b>	1	0	1
<b>Dois ou mais tipos de trabalho</b>	0	5	5
<b>Estágio no período do Avizinhar</b>	2	5	7
<b>Não Respondeu</b>	1	0	1
<b>TOTAL</b>	5	23	28

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Levando-se em conta todas as tabelas apresentadas, uma das constatações mais importantes obtidas a partir dos questionários foi a confirmação da informação obtida com as educadoras entrevistadas, acerca da diferença entre os grupos de crianças e adolescentes que participaram do Avizinhar nas suas diferentes modalidades. Os participantes da Educação em Meio Aberto, que estavam mais expostos a situações de risco no câmpus, e que em alguns casos apresentavam resistência em participar de outras atividades, hoje têm escolaridade mais baixa que a dos participantes dos cursos. E a questão racial também se destaca, já que, dos 9 participantes brancos que responderam ao questionário, somente dois eram oriundos da Educação em Meio Aberto. Proporcionalmente, dentre o total de participantes brancos, cerca de 22% participaram do Avizinhar na modalidade de Educação em Meio Aberto, número que, entre os participantes negros, sobre para cerca de 45%. Apesar do questionário não exprimir uma amostra representativa, é possível levar em consideração que a maioria das crianças e adolescentes que circulavam no câmpus da USP na época da implementação do Avizinhar era negra e apresentava uma situação socioeconômica mais precária do que os participantes que frequentaram os cursos oferecidos pelo Programa.

Tabela 10 - Tipos de Trabalho no câmpus conforme sexo

<b>Tipos de trabalho no câmpus</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
<b>Vigia ou segurança</b>	1	0	1
<b>Serviços de limpeza</b>	2	4	6
<b>Serviços de jardinagem</b>	3	0	3
<b>Em gráfica ou xerox</b>	2	0	2
<b>Em lanchonete ou restaurante</b>	0	0	0
<b>Construção civil (pedreiro ou ajudante)</b>	2	0	2
<b>Funcionário Técnico Adm. da USP</b>	1	0	1
<b>Dois ou mais tipos de trabalho</b>	5	0	5
<b>Estágio no período do Avizinhar</b>	7	0	7
<b>Não Respondeu</b>	1	0	1
<b>TOTAL</b>	24	4	28

Fonte: Elaboração própria, 2015.

## 6 AS ENTREVISTAS

As entrevistas que foram realizadas com os participantes do Programa Avizinhar tiveram como objetivo, a partir das memórias desses participantes, compreender: sua perspectiva acerca dos sentidos da participação no Avizinhar em sua experiência; quais as relações que eles tinham com o espaço do câmpus antes e durante a participação; o que pensam sobre a forma como se estabelecem as relações entre a USP e a São Remo; que elementos acerca da história de constituição destes territórios surgem a partir de suas memórias; e que percepção eles têm de fatores que os aproximam e que os distanciam da USP enquanto universidade.

É importante lembrar que a entrevista não teve a intenção de avaliar resultados do Avizinhar na trajetória dos participantes. As entrevistas serviram ao objetivo de conhecer diferentes experiências de participantes do Avizinhar, verificando como eles enxergam sua participação e o que pensam sobre os aspectos que envolvem as relações estabelecidas entre a USP e a São Remo a partir da sua circulação por esses espaços.

Com o fito de garantir que as entrevistas atingissem participantes com características diversas, e que tivessem participado de formas diferenciadas no Avizinhar, foram consideradas, na seleção dos entrevistados as variáveis sexo, raça/cor, o tipo de participação e a idade durante a participação. No entanto, foram fatores centrais de escolha a disponibilidade para a entrevista e o acesso aos entrevistados, e no interior deste grupo buscou-se garantir a diversidade de perfis. No decorrer da pesquisa, jovens de menor escolaridade acabaram não sendo contemplados, se por um lado a ausência de entrevistas com jovens de baixa escolaridade limitou a variedade de narrativas, por outro possibilitou olhar para a questão do acesso à universidade para além da limitação da própria escolaridade.

Os questionários forneceram informações a partir das quais foi possível definir que seriam selecionadas somente pessoas cuja participação tivesse durado mais de um ano, tempo suficiente para a conclusão de algumas atividades com maior carga horária nos cursos oferecidos pelo Avizinhar, e também para configurar o estabelecimento de vínculo<sup>83</sup> com os educadores sociais, nos casos da Educação em Meio Aberto. Além disso, quando, a partir da

---

<sup>83</sup> O estabelecimento de vínculo é mencionado nos relatórios, como parte importante da metodologia do trabalho da Educação em Meio Aberto.

definição do perfil dos entrevistados, havia mais de uma possibilidade de escolha, foram selecionados aqueles cujo acesso era privilegiado, tanto por me conhecerem previamente como ex-moradora/educadora na São Remo, quanto por terem se demonstrado mais dispostos a participar da pesquisa no momento da aplicação do questionário.

Apresentamos um total de 5 entrevistados, que a partir dos critérios de seleção configurou os perfis apresentados no quadro a seguir:

Tabela 11 - Perfil dos entrevistados

<b>Participantes /Dados</b>	<b>Tipo de part.</b>	<b>Idade atual</b>	<b>Raça/cor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>
<b>Murilo</b>	Cursos	33 anos	Negro	M	Médio Completo
<b>Elen</b>	Cursos	33 anos	Negra	F	Técnico Niv. Médio Completo
<b>Pedro</b>	Cursos	30 anos	Branco	M	Superior Incompleto
<b>Alisson</b>	M. Aberto	32 anos	Negro	M	Superior Completo
<b>Guilherme</b>	M. Aberto e Cursos	28 anos	Negro	M	Médio Completo

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As cinco entrevistas foram feitas na casa dos entrevistados. Entrei em contato com eles por telefone e marcamos. Não houve muitos contratemplos. Em geral, percebia que ficavam preocupados em poder me receber bem e realizar a entrevista da maneira que fosse melhor para mim. Expliquei que deveríamos marcar no momento que fosse mais conveniente para eles de forma que não atrapalhasse suas rotinas.

Assim, uma parte das entrevistas foi realizada em finais de semana e a outra em dias de semana à noite. A seguir, apresento mais algumas informações obtidas nas entrevistas.

## 6.1 MURILO

Murilo<sup>84</sup> é uma pessoa alegre, bem humorada, que me recebeu em sua casa com muita atenção e cuidado. Quando estávamos marcando a entrevista, ele disse que queria deixar para o começo do mês pois queria ter dinheiro para pedir uma pizza, ou me oferecer alguma coisa gostosa para comer. E foi assim mesmo que aconteceu. Quando eu cheguei, sua esposa Patrícia, havia feito um bolo caseiro muito saboroso que nós comemos tomando café enquanto conversávamos.

Patrícia ficou conosco acompanhando toda a entrevista e participando também em alguns momentos. Eles são os pais de um menino de 7 anos que algum tempo atrás fora aluno da creche em que eu trabalhei. Além disso, Murilo também é ex-integrante de um dos grupos de rap da São Remo que durante a década de 90 cantava em diversos lugares da cidade de São Paulo, tendo inclusive já se apresentado em algumas festas estudantis no câmpus da USP. Murilo se expressa bem e defende suas opiniões com bastante entusiasmo.

Murilo participou do Avizinhar com idade entre 14 e 18 anos e sua participação no programa durou quatro anos ou mais. Ele já trabalhou no câmpus da USP, porém somente como estagiário do próprio Programa Avizinhar. Murilo não fez cursinho pré-vestibular e nem prestou o vestibular da FUVEST.

Atualmente, Murilo trabalha em um escritório de contabilidade, onde ele conta que faz de tudo um pouco, e trabalha muito. Casado há 7 anos, Murilo diz que só depois que ele se viu prestes a ter um filho “amadureceu”. Nas palavras dele, antes tudo era festa, tudo era bagunça, mas depois que se tornou pai de família ele conta que começou a levar as coisas mais a sério.

### 6.1.1 A Participação no Avizinhar

Ao falar sobre o Avizinhar, ele demonstra uma grande alegria, saudades e afirma que a atuação do programa foi de grande importância na trajetória dele e de seus amigos, pois em sua opinião o Avizinhar colaborou para que eles não acabassem se envolvendo com o

---

<sup>84</sup> Todos os nomes apresentados nesta seção são fictícios.

crime e as drogas, que ele aponta como riscos presentes na vida dos jovens moradores de favela.

Sua passagem pela escola foi marcada pela dimensão da brincadeira. Para ele, a escola era um lugar de sociabilidade, foi um lugar em que ele conheceu muitas pessoas, fez muitos amigos, se divertiu muito e deu muitas risadas. Ele parou de estudar duas vezes, assim, teve três turmas diferentes e por isso conheceu muita gente na escola. Quando perguntei por que ele havia desistido da escola, ele respondeu:

Porque eu era moleque. Eu tinha 24 anos, 22 anos, 21 anos, mas era moleque. Eu fui virar homem mesmo depois dos 24, 25 anos. (MURILO, 2015)

Existe uma compreensão de que “moleque” é imaturo, irresponsável, não leva as coisas a sério, enquanto o homem se encontra num patamar mais elevado de compromisso, dureza, seriedade. E o que diferencia o homem do moleque não é a idade, mas a diferença de comportamento.

Murilo relata que sua participação no Programa Avizinhar foi marcada pela busca por diversão, lazer e sociabilidade. Convidado pelos amigos, num primeiro momento ele não se interessou, mas depois que soube que um de seus “parceiros de zoeira” também participaria do Avizinhar:

[...] aí eu falei “agora eu vou”. Porque, o Carlos era da zoeira, né? Comigo, a gente sempre brincava, zoava pra caramba, “ah, então agora eu vou mano, pra gente zoar”. Oxe... nós alopramos, mas eu ri demais ali naquele curso, só palhaçada, mas a gente sugou bastante coisa, a gente aprendeu bastante coisa, digitação, por exemplo, informática, acho que informática foi o mais legal, sem contar o bandejão, é maravilha!

Murilo conta que ao ir ao bandejão tinha vergonha, pois não sabia comer de garfo e faca. Afirma que ele comia de colher do “jeito da favela” e que por isso algumas vezes deixou de comer a carne ou frango porque não queria comer com a mão naquele ambiente. Não fica claro se a vergonha estava ligada aos próprios amigos, aos demais frequentadores do bandejão ou se estava ligada a ambos. Mas, de qualquer maneira, ao dizer que ele comia do “jeito da favela” fica marcada a percepção de um outro ambiente, no qual seus hábitos poderiam não ser bem vistos.

Outro elemento que colaborou para que Murilo se interessasse pelo curso do Avizinhar foi a bolsa que os jovens recebiam:

[...] aí eu fui e fiz a inscrição, mas eu fiz a inscrição meio assim, falei, “ah, não estou afim de ir não”, aí eu fui mais porque eles falaram que ganhava 50 reais, falei “então eu vou, né?” Ganhar 50 reais por mês, pra quem não fazia nada da vida, a gente era tudo moleque, falei, “vixi, demorou”, aí fiz a inscrição, eu não lembro quanto tempo depois chamaram pra fazer o curso [de informática] (MURILO, 2015).

Depois de fazer o curso de informática, Murilo fez parte do grupo que montou o Grêmio Treinamicro, e mesmo nos seus períodos de afastamento da escola, ele permanecia no Avizinhar. Conta que as educadoras do Programa tiveram um papel importante em seu retorno para a escola:

[...] eu fui desistindo, não ia mais pra escola, perdia a vaga, depois ia lá e buscava a vaga de novo, foi desse jeito. Até que o último ano meu que eu estudei, quem me colocou lá foi a Marisa, eu falei “Marisa, tô querendo estudar esse ano aí” e ela “você quer mesmo?”, “quero”. Eu fui no Alberto Torres umas dez vezes e a Dona M. [inspetora] só batia a porta na minha cara. “Não, aqui não tem vaga pra você, você tá louco? Você não vai mais estudar não”, eu falei “não Dona M., agora eu quero estudar”, “não não não não...”. Aí foi que a Marisa conversou lá e eles me aceitaram. (MURILO, 2015)

Ao falar sobre a importância do Avizinhar, mais uma vez Murilo destaca o seu papel na sociabilidade:

Ah, o Avizinhar pra mim, primeiro, era uma oportunidade. Segundo, era o... o conhecimento, porque a gente, eu mesmo conheci computador ali, no Avizinhar, é... o que eu posso falar... oportunidade, conhecimento... eu não vou dizer esperança porque eu entrei lá... não entrei com esperança de um futuro melhor, não queria saber nada... eu fui mais no embalo dos meninos... os menino que me colocou lá.

Assim, parece que o Avizinhar teve um lugar importante na trajetória de Murilo, como ele mesmo afirma, tendo colaborado para que ele não fosse para “o caminho errado”. Mas apesar da importância da oferta de cursos profissionalizantes, parece que o lugar da

sociabilidade ganha maior destaque no relato que ele faz hoje sobre a participação no programa. O Avizinhar, sobretudo nas organizações do Grêmio Treinamico, funcionou como um suporte para que os jovens se organizassem a partir de suas próprias demandas. Foram criados grupos de futebol, organizaram passeios, festas, enfim, havia um cotidiano de vínculo entre os participantes que parece ter ocupado um espaço bem importante na vida dos adolescentes.

### 6.1.2 Usos do Câmpus

Murilo conta que antes de sua participação no Avizinhar ele frequentava o câmpus da USP com os amigos para jogar bola:

Só jogava bola. Só ia jogar bola lá. A gente costumava dizer que a gente tinha um campo lá. Acho que é atrás da física ali. Ali era nosso campo, ali. A gente marcava contra com os meninos. Mas era, nossa, era muito legal, tipo... fechado, parecia um campo escondido mesmo, a gente falava “nossa, descobrimos um campo da hora”, e era muito louco, lá era nosso campo. A gente tinha lá na colônia, lá em cima, onde o pessoal solta aviões, helicópteros de brinquedo, a gente jogava lá também, a gente ia mais pra jogar bola na USP, pra isso mesmo. Jogar também a gente jogava aqui no campo, ou no quartel também, a gente pulava o muro do quartel pra ir jogar bola lá dentro. Nossa época era muito boa (MURILO, 2015).

Murilo revela que circulava pelo câmpus antes mesmo de sua participação no Avizinhar. Para ele, a Cidade Universitária era sobretudo um espaço de lazer, que hoje figura em suas memórias como tendo sido um importante componente do que constituiu sua infância, pois ele associa os espaços por onde ele e seus amigos circulavam e caracteriza a sua época de infância como uma época “muito boa”.

### 6.1.3 Histórias do Território

Na visão de Murilo, a participação de moradores da São Remo como pedreiros nas construções do câmpus, aliada às questões territoriais como a proximidade física e à questão de propriedade das terras, configura a existência de um vínculo entre a USP e a

Favela São Remo. Murilo conta que seu avô trabalhou como pedreiro em obras do câmpus da Cidade Universitária e afirma:

Murilo: [...] querendo ou não, a São Remo faz parte da USP...

Pesquisadora: Como assim?

M: A São Remo é território da USP, na verdade, é no terreno da USP, São Remo faz parte da USP, ó o tanto de gente que ajudou a construir essa USP, aí... meu vô, meu vô ajudou a construir isso aí...

P: Ah, seu vô trabalhou lá?

M: Meu vô trabalhou, ele era pintor, acho, pedreiro, num lembro o que que ele era não, ele trabalhou muitos anos no HU, cara, tem vários amigos aí que trabalharam na USP, pais de amigos meus que levantaram um monte de blocos desses prédios aí ó... a São Remo faz parte da USP também, pô (MURILO, 2015).

É possível verificar o entendimento da existência de um vínculo estabelecido a partir das relações de trabalho, sobretudo da construção civil. Como se o fato de haver moradores que participaram na construção civil de prédios do câmpus tivesse um significado maior, ou indicasse que de alguma forma a USP precisou dos moradores para se constituir no que é hoje.

#### 6.1.4 Visões Sobre a Relação entre a USP e a São Remo

Murilo afirma que o conflito com a guarda universitária era constante. Ele e seus amigos recebiam da guarda um olhar preconceituoso, hostil e isso sempre causava brigas. Murilo conta que na época do Avizinhar, andar pelo câmpus da USP era

[...] meio conflitante, vamos dizer assim, se é que existe essa palavra. Porque os guardas lá, eles não encaravam a gente como... como... pessoas que estavam procurando uma oportunidade pra mudar, vamos dizer assim, eles olhavam a gente como uns moleques da São Remo que tavam indo lá pra zoar, desrespeitá-los. Muitas vezes a gente fazia isso, lógico, eu não vou negar, a gente gostava também de uma encrenca, né? Mas... a gente foi lá mesmo com outro intuito. Depois que a gente conheceu o curso, o Avizinhar, a gente cresceu, a gente cresceu bastante, depois de muita luta dos educadores... É, mano. Era complicado ali. A gente não podia andar daqui ali que eles já paravam a gente... (MURILO, 2015).

Os conflitos com a guarda são apresentados de maneira clara e precisa, no entanto, quando eu perguntei sobre a comunidade universitária em geral, as respostas ficavam menos alinhadas. Murilo ora afirmava nunca ter percebido nenhum tipo de preconceito por parte da comunidade universitária, e ora relatava situações em que houve conflito com estudantes da USP. O trecho a seguir mostra uma intervenção de sua esposa, Patrícia, num desses momentos:

Pesquisadora: E fora os guardas? As outras pessoas da USP?

Murilo: Ah, eu nunca senti nenhum tipo de preconceito, não, mesmo porque nós éramos moleques eu também não olhava isso, eu vou ser bem sincero que eu também não tinha essa visão. Eu só queria fazer palhaçada mesmo e entre nós e já era, não olhava fora.

Patrícia: Você não contou uma história do circular? De uma situação que aconteceu no circular. Que os caras ficavam falando que vocês eram folgados, que não sei o quê, que os alunos...

M: Não, isso aí sempre teve, esses negócio de aluno, de reclamar que os favelados estavam usando o circular, esses negócios. Sempre teve, isso teve, sempre teve isso daí, pô, “ah, esses ônibus que o pessoal da favela fica usando aí” não era só a gente, moleque mesmo, era o pessoal da favela, as faxineiras. Os alunos, muitos alunos não gostavam, achavam que o circular era só pra eles, aí a gente já começava as brigas porque [dizíamos:] “é público, aquilo não é só pra você, você não tá pagando pra ficar aqui, você pagou pra andar nesse ônibus? Não! Então você não pode reclamar, isso aqui é público, se você não quiser [a gente aqui] você vai de carro!” E a gente já não gostava, né? Eu... vixi... ninguém podia olhar torto pra gente que a gente já arrumava o barraco, já, depois não, depois a gente cresceu, a gente até apaziguava... a molecada ia lá pra zuar a gente fazia um trabalho junto com a guarda, era muito legal (MURILO, 2015).

Nessa fala, primeiro ele afirma que não havia nenhum tipo de discriminação, explicando que naquela época ele nem tinha esse olhar. Então a esposa dele o lembra de uma situação que ele já havia contado para ela, em que houve conflito direto com os estudantes. Então ele muda de perspectiva e afirma que era comum esse tipo de situação com os estudantes na sua época de adolescência, mas ressalta que após a atuação do Avizinhar houve uma mudança de postura da parte dele e de seus colegas que deixaram de entrar em conflito com os estudantes ou outros membros da comunidade universitária e passaram a atuar junto à própria guarda, com quem antes havia claramente uma relação conflituosa.

É interessante pensar no significado desta intervenção da esposa. Hoje, Murilo relata suas experiências no câmpus numa perspectiva bastante positiva, em que exceto pelas situações de conflito com a guarda não havia outros frequentadores do câmpus que

demonstrassem algum tipo de incômodo com a presença dos garotos. No entanto, Patrícia traz um elemento que reconfigura as memórias de Murilo, e a partir de então ele diz o quanto os conflitos com os estudantes e outros frequentadores do câmpus eram comuns, trazendo ainda um novo elemento; no caso do circular havia demonstrações de incômodo da comunidade USP – estudantes, nesse caso - também pelo uso de moradores da São Remo que eram trabalhadores e trabalhadoras da limpeza. No caso dos adolescentes, a partir da fala de Murilo, pode-se supor que eles fizessem muita bagunça no circular com suas “zoeiras”, o que poderia justificar algum incômodo, no entanto, o que explicaria o incômodo com a presença dos trabalhadores no circular? Assim, a interferência de Patrícia, reconfigura completamente a maneira como a narrativa de Murilo estava sendo apresentada. Por mais que ele e seus amigos não nomeassem o que acontecia como discriminação, parece que havia uma percepção de que isto acontecia, uma vez que ele destaca que o incômodo dos alunos era com o “pessoal da favela”.

É possível pensar que a própria atuação do Avizinhar tenha sido um elemento de reorganização dessas memórias, uma vez que o acolhimento dos jovens no programa parece ter acalmado as relações de conflito, pelo menos do grupo ao qual ele fazia parte, pois no final Murilo afirma que ele e seus colegas passaram a colaborar com a guarda intervindo nas “molecagens” de outros meninos mais novos que frequentavam o câmpus.

No entanto, essa própria atuação “junto” à guarda não significou o fim dos conflitos, como podemos ver no relato a seguir, em que Murilo e seus amigos tentam intervir em uma situação em que outros meninos moradores da São Remo, mais novos estavam aprontando:

Eles estavam em cima do telhado do ponto de ônibus, né? Lá em frente aos bancos, e aí... nós vimos os moleques lá e falamos, “caramba, olha os moleques lá em cima do telhado, vai molhar<sup>85</sup> pra nós”, aí a gente foi lá...[e falou:]“pô, desce daí meu, não sei o quê, meu”, só [tinha] molecada mesmo, [e nós dissemos:] “ô, cês é louco, vocês vão se machucar e ainda vão ficar queimando<sup>86</sup> pra nós aí, daqui a pouco vêm os guardas aí reclamar”. [...] Conforme os moleques estavam descendo, os alunos, ou não sei quem, já tinham denunciado que tinha gente zoando em cima do telhado do ponto. E aí os guardas [...] já vieram parando, enquadrando, segurando a gente, e foi [então] que nós começamos revidar [...] começamos a falar um monte, pros caras, [...] “vocês são loucos, a gente tá ajudando vocês aí, rapaz. Pedimos

<sup>85</sup> “Molhar” é uma gíria que se refere a uma situação desfavorável, neste contexto pode ser lido como “prejudicar”.

<sup>86</sup> “Queimar” é uma gíria que vem da redução da expressão “queimar o filme”, que significa manchar a imagem, difamar.

pros moleques descerem aí, [agora] vão achar que é a gente que estava em cima do telhado. Os moleque saíram correndo aí, vocês não viram não?” Aí colou<sup>87</sup> polícia e tudo, depois veio a Bruna, o pessoal, e aí não deu nada. Mas depois desse dia a gente começou a apaziguar, a gente começou a entender que a gente tinha que dar o exemplo pra molecada, né? A gente zoava, a gente gostava de zoar, mas, já tava dando o limite, que a gente já tava ficando velho também, né? A gente começou a fazer um trabalho junto com eles, a gente via uma coisa errada na USP, a gente já chegava nos moleques e dava ideia, os moleques entendiam, os moleque saíam. Agora, se fosse os guardas a chegar neles, aí já era briga também, entendeu? (MURILO, 2015).

Este episódio mostra que participação no Avizinhar gerou uma mudança de perspectiva nos participantes, que passaram a se sentir também responsáveis pela preservação do espaço do câmpus e interferir no comportamento dos meninos mais novos que frequentavam o território fazendo bagunça. No entanto, o significado dado por parte da comunidade USP e pela própria guarda às ações dos meninos não acompanhou esta mudança, pois alguém chamou a guarda para intervir mas quando a guarda chegou não tinha ninguém que pudesse relatar que a participação de Murilo e seus amigos havia sido no sentido de intervir com os meninos que estavam subindo. E no final de tudo, foram os educadores do Avizinhar que resolveram a situação. Este pode ser lido como um encontro entre os participantes do Avizinhar na modalidade dos cursos, que é o caso de Murilo e seus amigos, e os participantes do Avizinhar na Educação em Meio Aberto, que seriam os meninos mais novos e mais resistentes às atividades estruturadas que o programa oferecia.

Ainda sobre a maneira como ele via a comunidade USP, Murilo diz:

Ah, nem lembro, pra falar a verdade. A gente não ligava pra esses negócios não, a gente queria causar, só, a gente não ligava pra esse negócio aí [de interagir com as pessoas da USP]. Tinha bastante aluno que gostava da gente, brincava com a gente, zuava junto, tinha outros que não, né? Que era mais fechadão, mas eu nunca... eu nunca senti esse tipo de preconceito, a gente tinha o nosso mundo, entendeu? Quem quisesse fazer parte entrava. A gente não saía, a gente tinha o nosso mundo, nosso mundo era aquele ali... (MURILO, 2015).

Essa afirmação de que seu grupo não buscava interação com as pessoas da USP e nem mesmo se preocupava se estavam recebendo olhares preconceituosos da parte delas ilustra que ainda que a presença deles no câmpus gerasse uma disputa em torno deste espaço,

---

<sup>87</sup> “Colar” é uma gíria que se refere a ir a algum lugar. Neste contexto pode ser lido como “veio”.

manifesta, sobretudo, pelas demonstrações de medo e incômodo por parte da comunidade USP, sua presença no câmpus não tinha o objetivo manifesto de brigar pelo uso desse espaço, mas apenas de se divertirem entre eles mesmos. No entanto, ainda que não houvesse intenção, algumas das atitudes dos meninos acabavam cumprindo este papel, como foi o caso da discussão em torno do uso do circular.

Murilo relata que geralmente ele andava pelo câmpus com vários amigos (“a gente andava em bando”) sempre procurando explorar o ambiente, conhecer os espaços e se divertir. Para ele, existe uma diferença entre a maneira como a sua geração se relacionava com o espaço, e a maneira como os meninos de hoje o fazem. Para ele, em sua época de infância, as crianças eram mais inocentes, hoje ele acha que os meninos já andam mais “na maldade”, com intenções de furto e roubo, o que na sua geração não acontecia com frequência.

Porque eles já andam pra aprontar, já olham o que tem no carro, já olha se a pessoa deixou um celular moscando... hoje em dia acho que é mais tentador, né, pra eles, eles não tem infância, não vão pra jogar bola, não vão pra brincar de peão, eles não vão pra brincar de esconde-esconde como gente fazia, eles não [vão] pra andar de bicicleta só pra se divertir, eles vão pra andar de bicicleta pra olhar o movimento, e é isso aí. Eu acho (MURILO, 2015).

Esta fala possibilita verificar que existe uma percepção de que as coisas estão diferentes para a geração atual. Essa percepção aponta para a memória de que sua geração teria tido uma característica de inocência que já não se encontra nas gerações atuais. No entanto, a percepção atual que ele tem sobre os meninos que frequentam o câmpus nos dias de hoje, é bem semelhante ao que os documentos indicam que era a percepção apresentada pela comunidade universitária a respeito da própria geração de Murilo naquele período.

Murilo diz que a relação que existe entre a USP e a São Remo é uma relação de “amor e ódio”:

Porque hoje alunos e o reitor e os reitores que passaram odeiam a São Remo, só que tem muitos alunos que adoram a droga da São Remo. [...] Entendeu? Então, é amor e ódio. Eles não gostam do povo da São Remo, mas eles gostam da droga da São Remo, que a São Remo oferece. Minha visão hoje é essa daí. Como tem muitos alunos legais que vêm, fazem um trabalho legal, igual, fizeram um monte de pinturas esses dias lá, nos muros e tal, mas também, eles também não gostam. Entendeu? Claro que não é todos,

também não estou generalizando. Se for pra falar a relação São Remo e USP, é essa daí. Pra USP, a São Remo não era nem pra estar aqui, acho que se fosse pra São Remo estar aqui eles não tinham nem feito muro, porque antigamente não tinha muro. Porque a USP, que eu saiba, até no meu modo de ver é pública, acho que esses negócios de fechar portão, isso aí... colocar muro... tudo bem, hoje em dia a segurança vem em primeiro lugar, mas... acho que eles estão... parece que eles tem o próprio mundo deles, eles se sentem num... parece que é uma cidade, um estado, dentro do estado (MURILO, 2015).

Um elemento presente na fala de Murilo é uma separação entre o olhar que a São Remo recebe por parte dos reitores ou dirigentes da universidade e o olhar por parte dos alunos, e dentre estes ainda, uma outra separação entre os alunos que vão à São Remo realizar trabalhos sociais, os que vão para comprar drogas e os que também não gostam da presença da favela ao lado do câmpus. É interessante que Murilo vê o amor à São Remo relacionado ao consumo de drogas dos estudantes. A universidade de fato não é um todo coeso e harmônico, ao contrário, é um espaço de constante disputa, e os estudantes muitas vezes encontram-se divididos e adotando posicionamentos políticos que ora se chocam e ora se harmonizam com os definidos pelos gestores e dirigentes da universidade.

Além disso, a fala de Murilo demonstra que o muro causa um sentimento de exclusão, de segregação. O muro é algo que materializa uma sensação que já existe por conta de outros fatores, como podemos ver na fala a seguir:

É relação de amor e ódio, pra elas a São Remo não devia estar aqui. Esses dias... se roubarem uma bicicleta lá, [dizem que] foram os caras da São Remo que roubaram. Se matarem uma pessoa lá, foram os caras da São Remo que mataram, se... se sequestrarem alguém ali, foram os caras da São Remo que sequestraram, [...] ao redor da USP, não é só a São Remo que tem ao redor da USP (MURILO, 2015).

A fala de Murilo demonstra uma grande indignação diante do fato de que a comunidade USP sempre acusa a Favela São Remo. Então ocorre uma sensação de segregação por conta do muro, que se encontra unida às imagens que são associadas a esta população do outro lado do muro. Sem a intenção de entrar em detalhes relacionados a esta questão, vale a pena apontar que a propagação desta imagem de que a culpa é sempre da São Remo passa pela atuação da grande mídia, por meio da qual circulam muitas das notícias

sobre os acontecimentos no câmpus e sobre quem são os possíveis “suspeitos”. Ainda sobre esta relação de culpabilização Murilo afirma:

Eu acho que a São Remo também é uma... uma válvula, uma porta de escape pra... pros erros da USP.

Pesquisadora: Como assim?

M: Neguinho<sup>88</sup> usa droga lá dentro, neguinho apronta lá dentro, faz sexo lá dentro, rouba lá dentro, até os próprios alunos fazem isso... Tem um monte de coisa errada lá dentro que não é o pessoal da São Remo que faz, mas quando a bomba estoura, a válvula de escape, a culpa é da São Remo. Entendeu? E aí é a hora que queima o meu filme, [eu] que estou aqui pra trabalhar, que estou aqui pra ajudar, que não gosto de ver um moleque zoando, aprontando alguma coisa, que eu vou lá e cobro, aí sobra pra gente também, eu acho que é mais isso aí, a relação de amor e ódio e a válvula de escape, dos erros que acontecem lá dentro (MURILO, 2015).

Ainda a respeito dessa relação de válvula de escape, Murilo menciona as duas mortes<sup>89</sup> que ocorreram envolvendo as populações da USP e da São Remo e afirma:

[...] as duas coisas foi igual. As duas mortes foi assassinato. Foi igual. Um repercutiu muito porque foi uma pessoa da São Remo que matou. E o outro, como foi gente da USP, não repercutiu tanto, saiu no jornal e tudo mais, mais onde é que tá esse pessoal? Que matou? Uns tempos depois a gente viu eles trabalhando na USP. Eles trabalhando de guardinha. A gente até olhava pra eles e falava “aquele maluco ali que matou o DPA [Daniel Pereira de Araújo]” (MURILO, 2015).

Murilo chama atenção para os diferentes pesos e medidas que são dados às práticas consideradas ilegais a depender de quem as pratica. Quando são moradores da São Remo, o erro é enfatizado, divulgado e toda a comunidade paga por isso, pois passa a receber olhares preconceituosos e discriminadores a partir desta divulgação. Mas quando se trata da comunidade universitária ou da guarda, estas práticas são menos valorizadas. Mesmo quando recebem atenção, este tipo de rótulo não tem sobre os estudantes o mesmo peso, a mesma

---

<sup>88</sup> Atualmente diversos movimentos sociais apontam para a maneira como o racismo está presente em nossa linguagem em inúmeros termos que são naturalizados e por isso passam despercebidos. A expressão “neguinho” é utilizada para referir-se a alguém que em determinado contexto fez ou faria alguma ação negativa ou reprovável, e por associar estas ações aos negros, carrega forte herança dos tempos da escravidão. Neste caso, chama a atenção o fato de Murilo usar o termo “neguinho” para se referir a um grupo social predominantemente branco justamente no momento em que questiona a forma como os problemas são associados injustamente à população da São Remo. Quando se refere aos uspianos como “neguinhos” no momento em que menciona seus atos ilícitos ou socialmente entendidos como errados, indiretamente colabora para a própria culpabilização que está sendo problematizada pelo jovem.

<sup>89</sup> Trata-se das já mencionadas mortes de Daniel Pereira de Araújo, adolescente morador da São Remo, e Felipe Ramos de Paiva, estudante da FEA-USP.

carga simbólica que recai sobre a favela, quando esta é colocada como um lugar em que ocorre o tráfico de drogas, por exemplo.

Quando a mídia denuncia e expõe a violência, enfatizando a criminalidade e invisibilizando que a grande maioria dos moradores são trabalhadores, ela acaba funcionando como uma justificativa para ações violentas por parte da polícia, ou ações de negligência por parte de outros órgãos responsáveis pelo bem estar desta população<sup>90</sup>.

Sobre os elementos que possibilitam reconhecer um estudante da USP que circula pelo território da São Remo, ou mesmo um morador circulando no câmpus, Murilo afirma:

Não tem como você não reconhecer quem é aluno da USP. Não é igual aluno da São Judas, da Anhanguera. Da USP os caras tem a identidade, né? Não adianta. [...] Uma identidade mais... largadona, né? Tipo, não sei se é porque é pública, mais à vontade, não liga pra... não liga pra aparência, vai... vamos dizer assim. [...] É, pela aparência! Não! É a identidade. Você sabe que é os alunos da USP mano, num sei explicar o que que é. Você sabe que é aluno da USP, não sei porque que é. Não sei... não sei. [...] O jeito, a cara, tipo, aquela cara de sossego, cara de que parece que só faz aquilo da vida, sabe, que parece que não tem preocupação com nada, pô, tá na cara que esses maluco é da USP... Minha visão é essa daí... [...] Porque, eu não vou dizer assim, porque vocês estão com o burro na sombra, mas parece que vocês tão com o burro na sombra, sabe? Estuda na USP, tipo, parece que vocês estão “ah, de boa”, parece que é assim, meu...

Esse tema será retomado pelos outros moradores entrevistados. De maneira geral poderia ser associada a ideia de vestir-se bem como atributo dos estudantes e o vestir-se “mal” aos moradores. Mas não é isso que Murilo destaca ao se referir a um estilo “largado” dos estudantes. Murilo acredita que quando um morador da São Remo circula pelo câmpus ele é reconhecido como “favelado”:

Lógico, onde eu vou, em qualquer lugar que eu vou, quem não fala que eu sou favelado? [...] Pelo jeito de andar, às vezes pelo jeito que você fala, pelo jeito que você se veste, quem tem cabelo, pelo jeito de cortar o cabelo (risos), por exemplo, você acha que corte assim, esses cortes assim, ó, raspa aqui, aqui você deixa alto, você acha que o playboy corta cabelo assim? Pode ser esses playboy rebelde, mas você acha que um pai de família, boy, que tem os filhos dele da idade do meu, corta o cabelo deles assim? [...] “Vem aqui filho!” Igual... Num tem... ó aí ó... Qual filho de patrão da idade do Anderson corta o cabelo desse jeito aqui? Nenhum. Então se o Anderson tiver na USP, os outros vai ver que ele é da favela também, os outros vai ver

---

<sup>90</sup> Esta relação entre a imagem veiculada pela mídia e a violência policial contra pessoas pobres e negras pode ser encontrada em Barbosa-Pereira (2016).

que é favelado, que é filho de favelado. Eu acho que cada um tem sua identidade, é difícil explicar.

Alguns dos elementos que ele menciona como relacionados à identidade do “favelado” coincidem com os mencionados por Barbosa-Pereira (2016) em estudo sobre os rolezinhos.

## **6.2 ELEN**

Elen foi muito gentil comigo na ocasião da entrevista. Fui até a casa dela, conversamos um pouco, expliquei os objetivos da pesquisa, liguei o gravador, e quando ia começar as perguntas, me dei conta de que havia levado a pasta errada, e por isso estava sem a última versão do roteiro da entrevista. Me desculpei e perguntei se ela preferia marcar um outro dia ou que eu fosse até a minha casa buscar o roteiro, o que demoraria talvez uns 15 minutos. Ela se mostrou imensamente compreensiva, e ao final decidimos ir juntas para a minha casa, e fizemos a entrevista lá.

Eu e Elen já nos conhecíamos, pois ela era minha vizinha quando eu morava na São Remo, morávamos na mesma rua e já havíamos conversado algumas vezes. Mais da metade das pessoas desta rua em que eu morava são da família de Elen, que é grande e se encontra bastante concentrada na São Remo, especificamente nesta rua, por isso eu também já tive contato com outros parentes de Elen, entre os quais a sua mãe, que é uma pessoa muito simpática e acolhedora.

Elen inicia sua participação no Programa Avizinhar com 18 anos, e segue participando do Programa por mais de quatro anos. Ela nunca trabalhou no câmpus, não fez cursinho pré-vestibular e nem prestou o vestibular da FUVEST, apesar de já ter sonhado com a possibilidade de estudar na USP.

Elen, no momento da entrevista, contava com 33 anos de idade, encontrando-se casada com uma filha de 2 anos, formada em um curso técnico de administração. A partir do incentivo do atual esposo, ela fez esse curso cerca de 10 anos depois de finalizar o ensino médio. Ela afirma que se sentiu muito insegura quando decidiu prestar o vestibulinho para fazer o curso técnico em administração, no entanto se surpreendeu quando viu que ficou em terceiro lugar na lista de classificados. Atualmente, ela trabalha com seguros e está

organizando sua mudança da São Remo para um apartamento financiado em Osasco. Depois que terminou o ensino médio, ela diz que não “se arriscou” a prestar o vestibular da FUVEST, pois achava que não tinha condições. No entanto, afirma que tem o sonho de fazer arquitetura, mas que acha a USP uma possibilidade muito distante.

### 6.2.1 A Participação no Avizinhar

Para ela, além dos cursos profissionalizantes, o Avizinhar ocupou sobretudo um espaço importante no que diz respeito à sociabilidade. De acordo com seu relato, ela estava passando por problemas de saúde sérios que a estavam deixando deprimida, foi neste momento que um amigo falou para ela sobre o Avizinhar:

[...] eu tinha descoberto que eu não poderia ter filho... estava num momento de pré-operatório de cirurgia cardíaca e cirurgia de cisto no ovário, então minha cabeça estava muito confusa... eu meio que só pensava sei lá... às vezes... em me matar, em sumir, então, assim, um amigo meu me apresentou o Avizinhar [...] E ele que me falou do Avizinhar que lá tinha vôlei e futebol e bem na época eu estava em uma época de campeonato na escola...eu me interessei eu falei “ah! vou para lá praticar esporte, vou fazer novos amigos!” e comecei a frequentar aos sábados. (ELEN, 2015).

Em todo o seu relato ela destaca o quanto o convívio com os outros jovens foi importante para ela neste momento de fragilidade da saúde. Ela afirma de diversas maneiras os vínculos de amizade que se formaram entre os participantes do programa. No caso dela, isso é especialmente marcante, uma vez que a Elen e o seu atual esposo conheceram-se e começaram a namorar no Programa Avizinhar.

O período em que ela frequentou o Avizinhar coincidiu com o período em que ela cursava o Ensino Médio. Ela participou dos cursos de informática e do Grêmio Treinamicro. E foi professora de informática básica nos cursos oferecidos pelos jovens. Ela conta que a participação no programa neste período era intensa, ela ia para a USP à tarde, almoçava no bandejão, dava aulas e participava das atividades do grêmio, jantava no bandejão e dava aulas para as turmas de funcionários à noite. Sobre a cirurgia do coração, ela diz:

[...] fiquei um mês internada, mas assim, esse mês que eu fiquei internada muita gente lá do Avizinhar [...] [Eles] iam praticamente todo final de semana me visitar. Sabe? Me dar aquele apoio, me falar o que estava

acontecendo no Avizinhar no sábado e durante a semana, porque [antes da cirurgia] eu estava presente todos os dias... Eu ia para escola de manhã, chegava da escola jogava a bolsa em casa e [ia pro] Avizinhar. Eu não parava em casa, só chegava em casa meia-noite...Então eles me contavam tudo que estava acontecendo tinha aquela presença sabe? Iam me fazer sorrir lá, então assim eu tenho eles como uma família... me apoiaram muito... (ELEN, 2015).

Tanto os jovens participantes como alguns educadores surgem nesta narrativa como tendo sido muito importantes para a recuperação de Elen, reafirmando o quanto o Avizinhar ocupou um importante lugar na sociabilidade dos participantes moradores da São Remo.

### 6.2.2 Usos do Câmpus

No que diz respeito à relação com o espaço do câmpus da USP, ao contrário dos relatos dos rapazes entrevistados, Elen não frequentava este espaço. Antes de sua participação no Avizinhar, ela raramente ia ao câmpus, geralmente para andar de bicicleta acompanhada de seu pai. No entanto, depois que ela começou a participar do Programa, afirma que sua mãe começou a lhe dar mais liberdade. Para Elen, o Avizinhar representou uma possibilidade de maior circulação pelo território do câmpus, espaço que para os rapazes entrevistados já era uma conquista, mesmo que algumas vezes sem a autorização da mãe<sup>91</sup>.

Até mesmo os meninos mais novos frequentavam o câmpus com grande possibilidade de circulação. Elen conta que algumas vezes era necessário que os participantes integrantes do Grêmio Treinamico, inclusive ela, interferissem junto aos meninos da Educação em Meio Aberto em situações de conflito no câmpus. Os mais velhos tinham autorização dos educadores do Avizinhar para ajudar a acolher os meninos na sala de atividades, ligar para suas famílias ou até mesmo levá-los em casa:

[...] vira e mexe a gente estava com uns meninos na recreação e chegava um professor “Oh... peguei esse fulaninho aqui fazendo isso... peguei esse fulaninho fazendo isso vamos dar uma lição nele”. Aí a gente colocava lá para brincar. Tinha o Super Mario instalado no computador, eles adoravam o Super Mario. Alguns ficavam fazendo desenho. Mas assim, a gente tinha essa liberdade... porque querendo ou não a gente praticamente, alguns [de

---

<sup>91</sup> No tópico sobre Alisson surge esta situação em que os meninos iam para o câmpus sem o conhecimento de suas mães.

nós] foram tirados dessa situação. Então a gente meio que foi aprendendo e a gente começou a ensinar também, né (ELEN, 2015).

As vivências de Elen no câmpus estão relacionadas a um período equivalente à sua participação no Avizinhar. Ela destaca o papel de educadores assumido pelos participantes do grêmio, que teriam saído da situação de aprontar no câmpus para participar das atividades do Avizinhar, tornando-se exemplos para os mais novos neste novo modelo de relação com o território do câmpus. É possível pensar que o acolhimento oferecido pelo Programa Avizinhar mudou a maneira como os adolescentes viam o estar no câmpus, fazendo com que eles parassem de bagunçar e colaborassem no diálogo com os mais novos que permaneciam aprontando.

A única jovem do sexo feminino entrevistada fala sobre a guarda de uma forma bastante diferente da que aparece nas outras entrevistas. Conta que houve vezes em que ela saía dos cursos da noite e quando estava indo para casa uma viatura da guarda lhe oferecia carona e a levava até a portaria da São Remo. Quando eu perguntei para ela sobre os conflitos com a guarda, ela disse que já ouviu alguma história dos meninos sobre isso, mas que no geral era o contrário, e citou alguns seguranças específicos de que ela se recordava como sendo amigáveis com ela.

Apesar de ter sido apenas uma moça entrevistada, essa diferença de perspectiva chama a atenção, pois aponta para o fato de que a recepção de um mesmo grupo social e de mesma faixa etária num espaço específico pode variar de acordo com o sexo destas pessoas. Também há que se considerar que os rapazes relatam que estavam sempre andando pelo câmpus em grupos, em “bandos”, enquanto a presença de meninas no câmpus era mínima, sendo a presença de Elen um resultado do próprio Programa Avizinhar, uma vez que antes da participação no programa seus pais não a deixavam circular livremente pelo câmpus.

### 6.2.3 Histórias do Território

Elen apresenta memórias acerca da constituição territorial da São Remo. Conta que foi morar lá aos cinco anos de idade. Antes disso, ela e sua família moravam num terreno situado ao lado do atual Hospital Universitário da USP, assim como diversas outras famílias que posteriormente passaram a compor a atual São Remo. De acordo com Elen, por volta da

segunda metade da década de 1980, houve uma desapropriação deste terreno situado atrás do atual HU. Neste relato, a USP surge como tendo sido a responsável pela desapropriação:

[...] eu morava ali atrás do HU onde tem aquela plantação de eucalipto. Eu morava ali, a minha irmã tinha uns cinco meses de nascida e aí foi quando desapropriou lá. A USP desapropriou, falou que ia fazer um clube, ia aumentar [o câmpus] [...] deram um monte de destino para aquele terreno e tiraram todo mundo de lá e colocaram aqui na São Remo, porque aqui, na época, a São Remo era uma... oficina, alguma coisa. Era da USP também, mas tiraram todo mundo de lá e colocaram algumas pra cá. Algumas pessoas conseguiram comprar terreno para o lado de Cotia, Carapicuíba, mas a maioria veio para a São Remo.

Pesquisadora: Mas quem desapropriou?

Elen: Foi a própria USP, tirou de lá que muita gente até questionou falou “É engraçado a gente, todo mundo, precisando de terreno e a USP tira a gente daqui para plantar mato, colocar pé de eucalipto. Mas aí colocou todo mundo aqui na São Remo. Veio engenheiro, veio arquiteto na época, só não lembro se custeado. E meu pai até hoje tem a planta, só que eu não sei se foi custeado pelo meu pai o arquiteto ou se foi a própria prefeitura que custeou mas veio o engenheiro tudo, mediu, mediu os terrenos. É, mediu o terreno de todo mundo. Ficou todo mundo com partes iguais nem a menos e nem a mais para ninguém, pelo menos ali na minha rua. Né, na rua onde minha mãe mora, todo mundo ficou com a mesma metragem das casas. A única coisa que não pegaram foi a questão do barranco. As casas que tem quando você entra na rua, que tem do seu lado direito quando entra, ali antigamente não era casa, era um barranco. Muita gente tinha varal ali, que era um barranco que dava para a [Rua] Catumbi. Aí foram construindo... fizeram... meu pai ajudou a fazer muro de arrimo para fazer a casa da minha tia e aí depois ficou daquele do jeito que está até hoje, mas ali o terreno também é da USP, né. Hoje em dia se a USP também cismar e falar “vamos tirar”... eu não sei se tem o usucapião, né.

[...] não tinha água nem canalizada... a gente pegava água e energia elétrica. A gente pegava água e energia elétrica de uma mulher acho que até é funcionária do HU, ahn... que mora na Rua G, bem na reta do beco [...] só sei que a gente pegava dela enchia aqueles tambores de antigamente, aqueles tambores de óleo, aqueles tambores de ferro. Enchia aqueles tambores de água e dividia para três, quatro pessoas e assim foi construindo aos poucos, minha mãe só em dois cômodos e com dois filhos. E foi assim que a gente foi levando a vida e então assim e praticamente ali na minha rua é todo mundo da minha família, bem dizer, a metade da minha rua. A outra metade é considerada família porque está ali desde quando eu fui, praticamente me viram, né, crescer (ELEN, 2015).

A fala de Elen apresenta toda uma memória da constituição espacial da Rua em que ela mora na São Remo. De acordo com o relato dela, toda a configuração espacial atual tem influência da USP que teria desalojado os moradores de um terreno mais próximo ao HU e os realocado mais próximo ao atual batalhão da Polícia Militar. É possível que esta presença

de técnicos e engenheiros que mediram o terreno tenha sido parte de um dos projetos de urbanização apontados no trabalho de Tanaka (1991). O relato também aponta para a existência de um sentimento de injustiça, uma vez que a USP teria desalojado os moradores afirmando inúmeros usos do terreno, mas que no fim nada foi feito e houve somente a plantação de algumas árvores. Por fim, ainda de acordo com o relato de Elen, o próprio processo de construção das casas que manteve a proximidade da família teve implicações em uma das atuais características da São Remo, a forte presença de sociabilidade, amizade e solidariedade entre os vizinhos, que foi destacada pela jovem como uma importante qualidade do lugar. O relato de Elen possibilita pensar que existe algo de familiar na fundação deste bairro, que talvez influencie na maneira como ocorre sua sociabilidade.

#### 6.2.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo

Elen afirma que quando era mais nova não tinha a dimensão de qual era a finalidade do território do campus. Para ela, a USP era um parque, um espaço de lazer. Hoje, ao saber que trata-se de uma faculdade, ela afirma que entende a USP como um mundo distante:

Antigamente, a USP, a gente via como, não vou nem dizer a gente, criança, adolescente, até então eu não tinha dimensão, assim, do que era a USP. Por ser uma faculdade, né, na proporção que ela tem. Pra gente era como se fosse um... um parque, um espaço de lazer... Que ali a gente podia, na época ali, o relojão [praça do relógio] tinha um campo de futebol... Meu pai tinha um time de futebol, ele jogava, todo final de semana ia treinar lá no relojão... Era gramado, tinha trave, tinha tudo. Então pra gente, assim, antigamente, não tinha essa dimensão de faculdade. Era mais uma questão de... espaço de lazer mesmo, como se fosse um Villa Lobos, um Ibirapuera da vida... Hoje em dia a gente cai na real, né, do que é a USP em si. Porém, assim, para a gente é assim... vou dizer assim, para mim... é um mundo ainda meio que distante [...] para mim está longe de ser uma faculdade pública para pessoas... de baixa renda, pobres, né? Ou seja, pessoas da comunidade, ou que não seja, mas tenha uma renda inferior... porque pelo que eu vejo ali, geralmente é mais filhinho de papai que tem ali dentro... Você jamais vai ver um pobre daqui da São Remo chegando lá na USP com um carrão... É ali, é nítido que... você vê que... tem gente que cursou em escola particular que fez cursinho bom... então pra mim a USP hoje em dia assim... é um sonho meio que distante eu sinceramente eu queria muito ter oportunidade de fazer arquitetura na USP... mas eu vejo que pra mim isso está meio que distante (ELEN, 2015).

Esta fala de Elen permite perceber que nem a proximidade física da São Remo com a USP, nem o fato de os moradores frequentarem a universidade como trabalhadores, ou utilizando-a como espaço de lazer, significaram que pudesse haver uma maior conexão entre a população da São Remo e a USP enquanto Universidade. Nem mesmo a participação no Programa Avizinhar, que legitimou a presença dos jovens no espaço do câmpus com a intenção de promover inclusão social desta população, representou acesso aos bens simbólicos, ou ao lugar simbólico produzido pela universidade. Apesar de afirmar ter um sonho de fazer arquitetura na USP, a Elen nunca prestou vestibular. Ou seja, Elen sabe que teve uma escolarização deficiente na escola pública e sabe também que os mecanismos de seleção da USP privilegiam pessoas que tiveram acesso ao ensino privado. Mais do que isso, ela percebe que as pessoas que circulam pelo câmpus pertencem a um outro grupo social, com maior acesso a bens materiais, como o “carrão”, e simbólicos, como o ensino em uma escola particular ou cursinho de qualidade.

Elen põe em questão até mesmo o caráter público da universidade, uma vez que ela não abriga pessoas de classes populares, que de acordo com Elen não se limita a moradores de favela, mas a pessoas de baixa renda, pobres em geral. Um perfil que ela não vê circulando pelo câmpus da USP na condição de estudante.

A respeito da circulação de moradores da São Remo no câmpus e de membros da comunidade universitária na favela, Elen afirma que os moradores da São Remo, ao circular pelo câmpus, não são reconhecidos como moradores, uma vez que não há elementos que os caracterizem dessa maneira. Para ela, alguém que mora em uma favela pode se vestir “bem” de forma que as pessoas, que em geral se encontram presas a uma visão estereotipada do que seria alguém que mora na favela, não imaginariam que se tratasse de um morador.

Por outro lado, quando os estudantes da USP circulam pela São Remo ela afirma saber se tratar de estudantes. Ao elencar os elementos que possibilitariam este reconhecimento, ela diz que os assuntos, a presença de mochilas grandes, cheias de livros, o fato de segurarem cadernos nas mãos e a faixa etária são elementos que possibilitam reconhecer um estudante da USP circulando dentro da São Remo.

Ah a gente vê, né? Que geralmente eles... a maioria está com mochila, está com caderno na mão. Ahn! O jeito de falar, geralmente eles, quando estão assim em rodinha eles falam muito o que acontece na aula então já dá para perceber que é aluno da USP [...] mas muitos a gente dá para ver justamente

por isso, pelo modo de se portar... a maioria está com mochilas carregadas assim você vê pelo tamanho que é cheio de livros... então dá pra gente distinguir (ELEN, 2015).

Sobre a relação entre a USP e a São Remo, Elen afirma que a após os “últimos acontecimentos”, referindo-se à morte de Felipe Ramos Paiva, a USP teria se fechado para a comunidade. Na visão dela, muito do que acontece de negativo no câmpus é associado à São Remo:

Mas as questões, assim, dos roubos... eles associam muito à São Remo [...] por ser a comunidade mas próxima, porque assim, tem Jaguaré, tem Rio Pequeno aqui, Sapé, tem 1010, só que a São Remo é a que está mais encostada... então praticamente tudo que acontece a bomba é mais: “Ah foi a São Remo, foi a São Remo” justamente por ser mais próxima, mas eu acho que nesse sentido meio que fica abalado... porque antigamente... não tinha esses muros separando São Remo e USP. Era tudo aberto... era tudo areia não tinha asfalto, era... era muito gostoso você não tinha, como a gente fala “o muro de Berlim” separando... (ELEN, 2015).

Aqui, Elen sente que acontece uma injustiça uma vez que, na visão dela, toda a culpa de acontecimentos como furtos e roubos é colocada na São Remo. Além disso, o uso do termo “muro de Berlim” aponta para a existência de algum ressentimento em torno da existência do muro, parece haver uma interpretação de que a finalidade deste seria a busca por um distanciamento da população moradora da São Remo.

### **6.3 PEDRO**

Pedro é um rapaz um pouco tímido, mas muito articulado e simpático, se expressa bem e se mostrou bastante reflexivo acerca de si mesmo nos trânsitos entre os territórios da USP e da São Remo. Nos conhecíamos somente de vista e por conta de um encontro numa das vezes em que eu estava conversando com a Educadora Bruna e ele passou. Nesse dia fazia tempo que eles não se viam, Pedro demonstrou uma grande alegria ao encontrá-la e brincou, dizendo que quando ela sumiu ele ficou preocupado, achando que ela estava presa. Os dois deram risada, conversaram um pouco, falaram sobre pessoas conhecidas em comum e suas famílias. Bruna nos apresentou e falou sobre a pesquisa e Pedro falou que poderia participar.

Pedro é casado e não tem filhos. Mora com a esposa, que trabalha e estuda. Pedro participou do Avizinhar durante dois anos, e tinha idade entre 18 e 22 anos durante sua participação. Atualmente, trabalha no câmpus como funcionário técnico administrativo da USP. Sua linguagem ao longo da conversa se mostrou marcadamente diferente da dos outros participantes com quem conversei. Ele falava sobre capitalismo, injustiça social, segregação e outros termos que não apareceram nas outras entrevistas, aparentemente o fato de ser funcionário da universidade representou, entre outras coisas, o acesso a uma formação política a partir do contato com as organizações dos trabalhadores, o sindicato e as greves. Ao falar sobre os conflitos com a Guarda Universitária na época do Avizinhar, menciona que se tratava de uma discriminação com relação aos moradores, mas ressalta que não entendia dessa maneira na época.

Ele conta que fez cursinho pré-vestibular pelo próprio Avizinhar e prestou FUVEST uma vez, mas em nenhum momento acreditou de fato na possibilidade de estudar na USP, que se mostrava como algo muito distante. Seu foco, ao fazer o cursinho pré-vestibular já era o de concorrer no concurso público.

Pedro é o único que se autodeclara branco entre os entrevistados.

### 6.3.1 A Participação no Avizinhar

Os sentidos da participação no Avizinhar para Pedro são diferentes daqueles encontrados nos outros participantes entrevistados. Ele afirma que em geral o Avizinhar é que procurava pelas pessoas, mas no caso dele foi diferente, como já havia feito um curso de informática e se interessava em continuar estudando nesta área, ele conta que a partir do convite de um amigo, ele procurou pelo Avizinhar:

[...] eu falei que estava fazendo curso, de informática, e eles mexiam com computadores lá, aí [ele] me convidou, como eu não tava mais trabalhando com meu tio eu falei, “ah, eu vou”, né? Aí foi meio que diferente assim do objetivo do projeto. O Avizinhar ia atrás das pessoas [mas] eu fui atrás do Avizinhar. Em busca do conhecimento e até da oportunidade de trabalho pra... não pelo dinheiro, mas pelo... pela oportunidade de aprender mesmo lá, porque como eu tinha acabado de sair do curso, eu queria desenvolver lá... e lá foi, foi crucial pra eu poder aprender mesmo (PEDRO, 2015).

Essa fala mostra que de alguma maneira ele se percebe diferente dos outros participantes do programa. Enquanto os outros tiveram a oportunidade de fazer o curso de computação ou informática no Avizinhar, Pedro chega ao Programa com o curso concluído e aproveita as oportunidades de estágio, obtendo assim experiência de trabalho na área em questão.

Para ele, sua participação no Avizinhar também foi importante para abrir caminhos para a posição que ocupa atualmente, pois a partir da aproximação com a USP, ele conheceu o funcionamento dos processos seletivos e começou a entender este “mundo” como algo possível. Inclusive pelo contato com estagiários do programa Avizinhar que, de acordo com ele, também tinham uma origem pobre, o que significava que havia uma chance de cruzar esta barreira que o separava da universidade.

Além do estágio realizado na área de informática, o Pedro participou do Avizinhar no cursinho pré-vestibular, e sobre isso ele conta:

[...] eu não tive, eu fui também, tive essa diferença, eu não tive nenhuma formação lá no Avizinhar. Eu vim com a formação de fora, a formação que eu tive lá foi de, de prática mesmo, de vivência. Não tive a formação que outras pessoas tiveram, só que eu tive o que foi muito importante, que foi o cursinho pré-vestibular. [...] Aí eu fiz o cursinho, que também foi um momento meio complicado, havia a possibilidade de ter uma bolsa, acho que era um salário, parece. Na época, eu já tava com 20 anos, 21. Receber um salário, né... Aí eu já tinha... tava... já tava velho já. Tinha que trabalhar porque aqui, a gente, a nossa realidade é complicada. Se você não trabalha com 16, 17, você já é vagabundo já, vai virar bandido, é complicado. Aí tinha essa pressão por trabalhar, só que eu via que se eu fosse estudar seria muito melhor pro meu futuro, né? Aí eu resolvi apostar no estudo e... encarei, mesmo não tendo bolsa eu fiz, e era o dia inteiro, então não dava pra trabalhar, só dava pra estudar (PEDRO, 2015).

Conforme apontado no capítulo sobre o desenvolvimento do Programa, o cursinho foi realizado na fase final do Avizinhar. Pedro conta que foi o único jovem do programa que participou desta iniciativa. Apesar de ter se constituído como uma parte do projeto, o cursinho vestibular acabou atingindo um público alvo diferente dos jovens da São Remo que faziam os outros cursos profissionalizantes do programa.

De acordo com ele, a entrevista realizada pelo cursinho como processo seletivo verificava a possibilidade de dedicação aos estudos, uma vez que se tratava de uma proposta em tempo integral. Pedro acredita que foi por isso que os outros rapazes do Avizinhar não

participaram desta iniciativa do programa. Mas é possível pensar que talvez fosse também por conta de uma visão de si que não contemplava a ideia de estudar na USP. Ele conta que neste período ele apenas estudou e fez alguns “bicos”, na própria área de computação. Apesar da pressão mencionada acerca do ingresso no mercado de trabalho com 16 anos, ele teve o apoio de sua família, que o ajudou a sustentar esta decisão.

Depois disso, ele ingressou no ensino superior por meio do PROUNI<sup>92</sup>. Conta que prestou o vestibular da FUVEST mas não fez a pontuação necessária para passar na primeira fase. Como conseguiu a bolsa em outra universidade decidiu não prestar vestibular novamente. Sobre isso ele comenta:

[...] tentei só uma vez, no ano do cursinho, aí eu fui mal pra caramba, até achei que eu tinha ido bem, mas quando você pega o resultado lá é... [...] também, pra entrar lá, acho que teria que estudar mais uns três anos, aí, acho que não daria não (risos). E você concorre com pessoas que estudaram em escolas boas a vida inteira, né? A gente é negligenciado pelo Estado sempre, né? Aí, por conta da faculdade pública ser boa, os caras tiveram toda estrutura que puderam pagar e vão e migram pra [universidade] pública, porque ela é bem melhor do que as outras, né? Aí acaba tirando a vaga de quem realmente precisa (PEDRO, 2015).

No decorrer da conversa, ele revela que na verdade, ao fazer o cursinho pré-vestibular, sua maior intenção não era pleitear uma vaga no ensino superior público. Isto foi uma decorrência do cursinho, no entanto seu maior foco era prestar um concurso e tornar-se funcionário da USP. Ele conta todos os esforços que fez até atingir este objetivo:

A faculdade foi, tipo, teve, eu consegui, mas o objetivo mesmo era poder me preparar para prestar o concurso. Aí... aí acarretou fazer a faculdade, foi muito bom também, aí [...] quando eu saí do estágio, acho que alguns dias depois, eu comecei a estudar. Eu ficava estudando o dia inteiro em casa pra prestar a prova, isso foi em 2008. Aí eu fiz um [concurso] lá... acho que eu fiz três provas lá, todas pra auxiliar. Auxiliar de documentação, [...] duas pra auxiliar administrativo. Aí eu passei em todas, né? [...] essa foi a primeira prova, como eu fiquei estudando muito, só aquilo, então, eu fiquei bom naquilo lá, português, matemática, acho que era, do ensino fundamental, aí eu peguei e fui bem na prova, bem assim, né? Aí depois saiu a classificação e eu tava em trecentésimo e cacetada (risos) e tinha 10 vagas, 4 vagas, [pensei:] “putz, nunca vou conseguir entrar aí”. Depois fiz... todas as provas que eu fiz foi assim, conseguia passar, mas não me classificava, aí... eu peguei e arrumei um emprego [...] , quando eu saí de lá teve um concurso

---

<sup>92</sup> Programa Universidade para Todos, do Governo Federal.

que eu acho que tinha, acho que eram 50 vagas, foi o que eu consegui entrar, pra auxiliar administrativo, aí eu peguei [...] e tava trabalhando ainda, né? Só que eu já não tava muito feliz lá também, aí... eles me mandaram embora, parece que foi uma coisa assim, que graças a Deus me mandaram embora, foi bem no momento certo, aí eu saí de lá num dia, no outro dia comecei estudar de novo, o dia inteiro, estudava o dia inteiro, das oito às cinco e ainda ia pra faculdade à noite, aí fiz a prova, tinha 40 questões, consegui acertar 38. Tinha 8000 candidatos pra 50 vagas. Aí eu falei “beleza, agora eu entrei”, né? Isso foi em... fiz a prova em setembro, aí chegou janeiro saiu o resultado, e a classificação. O resultado já tinha saído antes e a classificação demorou pra caramba. Saiu só em janeiro, aí quando saiu a posição eu fiquei em quinquagésimo sétimo, tinha 50 vagas, eu falei “putz, já era”, né? “Nunca vou entrar nessa USP”, aí como eu não sabia que, que chamam sempre mais pessoas, aí na primeira lista já me chamaram mesmo, chamaram, acho que 62 pessoas na primeira lista, depois chamaram até o quatrocentos e pouco lá. Aí depois de três meses eu fiz o outro concurso pra FFLCH, pra técnico em informática, e eu passei. Que é o que eu tô hoje, na minha área! (PEDRO, 2015).

Pedro não concluiu a universidade porque durante o curso achou que o nível de ensino na faculdade privada em que ele estudava era baixo, e que o curso não estava sendo tão proveitoso, no último ano da faculdade de Sistema de Informações ele trocou a bolsa no curso universitário por um curso técnico em Redes de Computadores no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) .

Pedro afirma que na escola não tinha ouvido falar sobre o vestibular, para ele os professores julgam os alunos antecipando sua impossibilidade de entrar. No entanto, ele acredita que seria importante que a escola passasse maiores informações também sobre as possibilidades de cursos profissionalizantes e técnicos, já que, no entendimento dele, estes cursos estariam mais próximos a sua realidade.

Na visão de Pedro, o Avizinhar se constituía principalmente em profissionalizar os jovens, o que ele considera bastante positivo, como podemos ver a seguir:

Profissionalizar os jovens, uma ocupação pra quem já não era, não só pras crianças que estavam sem escolas, mas as pessoas que... os jovens mesmo. Pra poder fornecer uma formação, pra preparar pro... um pouco mais pro mercado de trabalho, porque também a gente não tinha nada também. [...] Vocês vão fazer uma entrevista [perguntam:] “- O que você sabe fazer? Você sabe mexer no computador?” “- Não.”, “- Já fez algum curso?”, “- Não.”, então era muito complicado. Então isso, o Avizinhar foi... foi muito bom aí nesse sentido também (PEDRO, 2015).

Ainda com relação aos sentidos do Programa, Pedro afirma:

[...] acho que o que faltou mais era estrutura... ainda melhor, né? Porque a estrutura dos funcionários era muito boa, mas... da USP mesmo, acho que faltou mais... acho que acreditar mais no projeto. Porque mesmo com toda essa limitação, ele deu muitos resultados bons, né? Então, acho que se ele fosse mais amplo, mais... sei lá, não sei, porque acho que foi meio que uma coisa assim, pra... só pra constar mesmo, assim, e acabou dando certo, né? porque eles fizeram “ah, vamos fazer por fazer”, porque, eu não acho que eles tenham essa vontade, tanto que acabaram com ele depois, né? (PEDRO, 2015).

Pedro aponta para uma diferença que houve no Avizinhar entre os níveis institucional e profissional. Para ele, os educadores e estagiários, enfim, a equipe do programa tinha uma dedicação e comprometimento que qualificavam positivamente sua atuação. Em contrapartida, a universidade, institucionalmente, impunha condições limitadoras ao Programa, como a própria quantidade de membros da equipe, e a maneira como o Avizinhar foi encerrado.

Dentre os entrevistados, Pedro é também o único que se autodeclara como branco, e é possível pensar que este elemento situe e contextualize a diferença entre a maneira como ele significa sua passagem pelo Avizinhar em relação à forma como os outros rapazes compreendem suas próprias experiências. O uso das ferramentas oferecidas pelo programa e a própria percepção de que essa experiência o aproximou da USP, percepção concretizada no fato de ele ter se tornado funcionário da universidade, são diferenças bastante significativas em relação aos outros depoimentos. É possível pensar que a raça/cor seja um dos elementos envolvidos nesta diferença entre as vivências no programa.

Durante o período do Avizinhar, Pedro afirma que ter frequentado o bandejão foi algo que o inspirou:

É, e era legal, o que a gente via era tipo um... tipo assim um espelho também, “putz, dá pra... um ambiente que poderia inspirar a querer aquilo também. Frequentar o mesmo ambiente que eles também, né? (PEDRO, 2015).

É possível pensar que o fato de ele ser branco tenha tido influência sobre esta percepção de aproximação com a USP por meio do Avizinhar, afinal, a identidade racial é um elemento que o aproximava da comunidade USP. Diferente dos outros rapazes entrevistados,

que por mais que tenham circulado dentro do câmpus, comido no bandeirão e participado das mesmas atividades do Avizinhar, não mencionaram terem se sentido mais próximos da possibilidade de pertencer àquela comunidade. A palavra que ele utiliza, “espelho”, sugere que houve de um processo de identificação, que possivelmente teve efeitos sobre a maneira como ele se empenhou para tornar-se funcionário da USP.

### 6.3.2 Usos do Câmpus

Pedro conta que frequentou o câmpus da USP durante toda sua vida, mesmo antes e depois do Avizinhar. Quando era criança, ia até a USP para jogar bola, pegar frutas, comer pipoca, andar de circular, empinar pipa e praticar diversas formas de lazer aos finais de semana na época em que, ele conta, não havia o muro e o câmpus era aberto e recebia pessoas de diversas partes da cidade para realizar inúmeras práticas de lazer.

É em meio a estas práticas de lazer no câmpus que Pedro menciona os conflitos que culminaram na morte do adolescente morador da São Remo, Daniel Pereira de Araújo, mencionados no capítulo 3. Com a construção do muro, o câmpus foi sendo fechado e então começaram os conflitos com a guarda, também mencionados em outras entrevistas. Pedro chama esses conflitos de guerra<sup>93</sup>, como é possível ver a seguir:

A guerra na verdade já existia antes, né? Porque fecharam a USP e a gente queria entrar, né? Nós éramos acostumados a ir lá todo fim de semana, às vezes até na semana mesmo, quando não tinha aula à tarde, nas férias, ia lá, soltar pipa, jogar bola, então, era um espaço que a gente frequentava, e de repente chegou alguém, colocou um muro lá e falou “não, vocês não podem mais entrar”, então, chegava fim de semana a gente ia pra tentar entrar eles não deixavam, aí pra entrar a gente tinha que pular o muro... (PEDRO, 2015).

A narrativa das memórias de Pedro sobre a morte de Daniel está no capítulo sobre o desenvolvimento do Avizinhar. De acordo com Pedro a partir de quando o câmpus foi cercado, o que impedia a entrada aos finais de semana teve início uma “guerra”:

[...] sábado, duas horas, você não entrava mais na USP, então, no sábado a gente ainda conseguia entrar de manhã, mas, por exemplo, a gente tava aqui,

---

<sup>93</sup> O termo guerra também foi utilizado por Murilo e por Guilherme ao mencionar os conflitos com a guarda.

aí chegava duas e meia, queria jogar bola, fazer alguma coisa, ir lá na USP, não podia mais entrar, aí você ia lá pedir pro guarda, pra deixar entrar, aí ele falava “não, não posso deixar entrar, não pode, não pode”, aí chegava uma pessoa mais arrumadinha, sem mostrar identificação nenhuma, abria o portão e eles entravam, então era... meio que uma guerra assim, então a gente via isso como... naquela época eu não entendia, mas hoje eu sei que era um preconceito do caramba, né? [...] a gente achava estranho isso, né? De ele deixar uma pessoa mais... sei lá, com a aparência de ter uma condição financeira melhor entrar e a gente não, então a gente ficava com raiva deles. [...] mas o cara... os da guarda mesmo, aqueles lá, aí era uma guerra mesmo, porque eles... eles viam a gente lá dentro, eles mandavam a gente embora e se a gente não saísse, queriam chamar a polícia (PEDRO, 2015).

Pedro faz uma releitura atual do tratamento recebido dos seguranças, e hoje ele compreende que ocorria uma discriminação. No entanto, naquela época ele percebia que era tratado de uma forma diferente, notava que a diferença estava relacionada à forma de se vestir, isto já incomodava ele e seus colegas, no entanto, somente hoje ele nomeia isto como discriminação. Outra percepção atual da questão levantada por Pedro, é que os guardas que os discriminavam pertenciam ao mesmo grupo social que eles, Pedro afirma que, se por um lado a condição de pobreza poderia ser um fator que minimizasse o preconceito por parte dos guardas, por outro, a situação deles no trabalho era vulnerável, e deixar os meninos entrarem poderia lhes trazer problemas.

Pedro relata uma situação em que para ele, ficava evidente o incômodo com relação à presença dos moradores e descreve a atuação da guarda:

[...] mas naquela época às vezes a gente ia jogar lá aí do nada... é... chegava o cara da guarda... aí falava “não, a direção da faculdade aí falou que tem que preservar o gramado”(risos). Aí ele subia com a moto no... em cima do gramado (risos) aí os caras ficavam questionando isso, aí nessa época já tinha até polícia, isso aí já foi mais recente, recente assim, já faz uns oito, nove anos já. Mas... mas foi um... tinha esses problemas sim, então, mas que a guerra principal era com o pessoal da guarda lá, eles eram mais... mais trogloditas, mesmo, com o pessoal, com a gente mesmo, assim. A gente tinha um ódio mortal deles (PEDRO, 2015).

A partir deste relato de Pedro, é possível pensar que a guarda era a instituição que enunciava que aqueles meninos não pertenciam àquele espaço e não eram bem quistos lá dentro.

Sobre a reação de outras pessoas da USP com a presença dos meninos, Pedro apresenta uma percepção a respeito da existência de diferentes ambientes no câmpus com formas distintas de recepção das crianças:

[...] os ambientes que eu frequentava, assim, num... num era daquele pessoal mais preconceituoso, era mais o pessoal mais que entendia que o problema das crianças estarem lá era mais um problema mais social mesmo (PEDRO, 2015).

Ele diz isso referindo-se à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), que ele entende ser um local em que as pessoas tinham (e ainda hoje, demonstram ter, de acordo com ele) um olhar mais humano para as crianças da São Remo que circulam por lá. É possível que esta percepção do público que circula na FFLCH tenha sido constituída a partir de suas experiências como funcionário nesta unidade.

### 6.3.3 Histórias do Território

As únicas narrativas apresentadas por Pedro a respeito da história do território que abrange a São Remo e a USP, dizem respeito às fronteiras físicas. Na primeira, já apresentada, ele conta sobre o período em que o câmpus era aberto e recebia pessoas de diversos lugares da cidade e menciona o choque que a população teve, sobretudo os meninos, crianças e adolescentes, por conta da mudança na possibilidade de acesso ao território do câmpus quando ele foi fechado.

Outra história mencionada por ele fala sobre uma das entradas de pedestre que dão acesso da São Remo para o câmpus da USP. Há duas portarias que possibilitam este acesso, uma localizada ao lado do Hospital Universitário e outra situada próximo ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE). Atualmente, todas as entradas para o câmpus seguem regras comuns de funcionamento. De segunda à sexta-feira, o acesso é liberado das 05h às 20h, aos sábados, o acesso é liberado das 05h às 14h, e aos domingos e feriados, e nos horários posteriores aos mencionados, o acesso é “controlado”, ou seja, entram apenas pessoas da comunidade USP apresentando carteirinha que comprove vínculo de estudante, docente ou funcionário. As portarias de pedestre têm uma guarita em que fica um segurança, responsável por garantir que os horários de entrada controlada serão respeitados.

No entanto, atualmente, em todo o câmpus, uma única portaria não segue as mesmas regras observadas nas outras. Trata-se da portaria de pedestres que dá acesso da São Remo para a USP, próxima ao MAE. Esta portaria não tem guarita, não tem vigia e permanece aberta nos horários em que, de acordo com o site da Coordenadoria do Campus, o acesso seria controlado. Pedro conta a história que configurou a situação da atual portaria, após a morte do adolescente Daniel, quando os moradores fizeram um protesto na USP:

[...] o pessoal fez um protesto, aí quebraram essa guarita, aí depois eles [da USP] até tentaram arrumar, mas aí [os moradores] quebraram outra vez, mas mais pra frente, alguns anos depois, aí... aí resolveram num... num colocar mais a guarita e deixar sempre aberto (PEDRO, 2015).

Os eventos em torno da portaria se constituem em uma materialização da história dos conflitos entre a Universidade de São Paulo e os moradores da São Remo. E os moradores se posicionam contra o impedimento de acesso ao câmpus, pois é grande o uso deste espaço por parte dos moradores nos finais de semana para práticas de esporte e lazer. É possível afirmar que em meio a esta briga, os moradores conquistaram o acesso ao câmpus. Esta recusa do impedimento também pode ser reveladora de outros elementos presentes na relação, como por exemplo, a já mencionada compreensão de que a São Remo teria um vínculo com a universidade.

Atualmente, é bastante comum ver famílias com crianças, casais, ou adolescentes andando de bicicleta, soltando pipa, jogando bola e realizando outras atividades de lazer próximo a esta portaria de pedestres que permanece aberta aos finais de semana.

#### 6.3.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo

Pedro acredita que a presença da Universidade de São Paulo influencia pouco na vida dos moradores da São Remo. Afirma que esta influência existiu quando havia o Avizinhar, mas que atualmente trata-se basicamente de ofertas de trabalho:

[...] na parte dos terceirizados, ela [a USP] abre bastante portas, o pessoal daqui trabalha muito, em grande parte na... na... terceirizada, na parte da limpeza e do... dos vigilantes, né? Então, tem essa relação de trabalho ainda, na parte de construção civil também, que tem muita obra lá. Então... que é geralmente onde as pessoas mais pobres costumam trabalhar, então tem essa

relação de trabalho, só que... tem essa relação elitista também, que a USP também por ter esse sistema elitista do vestibular a gente fica meio distante assim é um sonho meio que... eu lembro quando eu tava na época do cursinho até cheguei a sonhar, mas na época do Ensino Médio, nem a sonhar eu chegava, em entrar na USP como aluno, então... (PEDRO, 2015).

Pedro relata os problemas que haviam ocorrido próximo à data da entrevista, envolvendo uma empresa terceirizada, responsável por serviços de limpeza na USP, que estava coagindo seus funcionários a assinar acordos ilegais em que cederiam parte do dinheiro de sua rescisão de contrato para a firma, em troca de não ficar sem receber nenhum de seus direitos trabalhistas caso a empresa declarasse falência. Situações como esta ocorrem com alguma frequência, não poucas vezes se vê os funcionários terceirizados organizando protestos por conta de empresas que abrem falência e não pagam os seus direitos trabalhistas. Nas palavras de Pedro, os moradores da São Remo ocupam na USP as “piores vagas”, que têm os “piores salários”.

Ainda sobre a relação entre a USP e a São Remo, Pedro menciona o tráfico como um componente desta relação:

Tem o tráfico, mas aí já é mais com... mas o pessoal dos alunos... assim, né? [...] [Eles vêm] direto, né? Um monte, a minha infância inteira foi vendo eles vindo aqui, são eles que... financiam tudo isso aí, né? A grande maioria deles, né? (PEDRO, 2015).

Indagado acerca de como consegue reconhecer os estudantes ele diz que sabe por conta da identificação das faculdades nos carros, no entanto indica este como um elemento atual no reconhecimento. Não fala sobre como reconhecia os alunos durante sua “infância inteira” em que os via comprando drogas na São Remo.

#### **6.4 GUILHERME**

Guilherme foi o primeiro rapaz entrevistado. Ele estava muito tímido, e provavelmente eu também estava ainda um pouco tensa por se tratar da primeira entrevista. Ele acabou sendo bem objetivo, e algumas vezes eu precisava perguntar a mesma coisa de formas diferentes para obter respostas mais esclarecedoras. A entrevista foi realizada na casa dele, e tinha um parente na sala. Apesar de termos feito a entrevista na cozinha, tive a

impressão de que a presença de outra pessoa também colaborou para deixar Guilherme inibido. Guilherme mora numa rua próxima à rua em que eu morava, por isso já nos conhecíamos de vista.

Guilherme transitou entre os diferentes tipos de participação no Avizinhar, foi da Educação em Meio Aberto e depois participou dos cursos. Iniciou sua participação no Avizinhar com menos de 10 anos de idade, pois as educadoras acompanhavam seus irmãos mais velhos que também frequentavam o câmpus. Sua participação no Avizinhar se prolongou durante mais de quatro anos. Guilherme conta que já trabalhou no câmpus.

Atualmente é corredor profissional e realiza os treinos de atletismo no câmpus da USP à noite e trabalha em uma vidraçaria durante o dia. Ele sonha em um dia ir para as olimpíadas. Guilherme frequenta uma igreja evangélica e ao longo da conversa as ideias de salvação pelo esporte e pela igreja estiveram bastante presentes. Ele apresentou uma visão bem negativa da São Remo, sobretudo por conta da presença das drogas e da criminalidade, e demonstrou acreditar que no passado as coisas foram melhores. Apesar de ter o Ensino Médio completo, Guilherme não fez cursinho pré-vestibular e nem prestou o vestibular da FUVEST.

#### 6.4.1 A Participação no Avizinhar

Guilherme entrou em contato com o Avizinhar por meio da Educação em Meio Aberto. Ele guardava carros na USP com os irmãos, e assim se envolveu com o Programa. Depois fez alguns dos cursos e participou de atividades, e menciona a importância das educadoras em sua trajetória escolar. Seu percurso na escola foi permeado por conflitos. Guilherme conta que “dava trabalho” na escola. Para ele a escola era um local de “zoeira” em que a melhor parte eram os amigos, o intervalo e o futebol na educação física. Ele conta que era muito bagunceiro e por isso foi suspenso da escola algumas vezes, e como seu pai era muito rígido, ele não contava para a família sobre a suspensão e, mesmo estando suspenso, ia para a escola. Quando era impedido de entrar, pulava o muro para dentro, por medo do pai descobrir a suspensão.

Foi por meio do Avizinhar que Guilherme começou a praticar atletismo. Durante sua época de participação no Programa, ele foi encaminhado para o Projeto Esporte Solidário, que também acontecia na USP, e desde então começou a se desenvolver enquanto atleta até se profissionalizar. Guilherme afirma que quase entrou para o “caminho errado”, conta que

durante a adolescência recebeu “convites” para entrar no crime e quase se envolveu com drogas, no entanto, o aprendizado que recebeu da família e a orientação religiosa são elementos que ele entende que o ajudaram a não se envolver com essas coisas.

A igreja também aparece com um papel importante na sua formação, para ele, a igreja e o esporte foram o que o ajudaram a não ir para o “caminho errado”, expressão que ele utiliza para se referir ao crime e às drogas.

Conta que sua participação no Avizinhar se deu principalmente aos finais de semana no Grêmio Treinamicro e durante a semana ficava mais focado nas atividades do Esporte Solidário. Guilherme destaca a questão da sociabilidade como um fator muito importante no Avizinhar, e diz que:

Ah, o Avizinhar era algo que, [eu] esperava muito de chegar o final de semana porque era algo especial, assim, de estar junto com o pessoal, e era algo que agregava, né? Ó... você quer que apressasse a semana, pra chegar... (GUILHERME, 2015).

Ele conta que aprendeu muitas coisas com os cursos, mas na verdade o que ele mais gostava era de jogar no computador. Um tempo depois, quando ele decidiu se profissionalizar no atletismo, ele se afastou do Programa. No entanto, sua família continuou sendo acompanhada, pois dois outros irmãos de Guilherme também fizeram parte do Avizinhar. Ele afirma que o Avizinhar foi importante para que muitos jovens não se desviassem para o caminho errado.

Além disso, ele diz que muitas vezes estar nas atividades do Avizinhar era uma maneira de sair um pouco da ambiente da São Remo, vivenciar coisas diferentes em um período em que a violência era muito presente no cotidiano da São Remo, e para ele o Avizinhar o ajudou neste sentido:

Assim, o esporte pra nossa vida, pra melhorar, assim, não ter olhado pro lado das coisas erradas. Então, de 100, 90% foi Avizinhar. E... tinha vezes que a gente ia pro Avizinhar no sábado, tinha [...] [muita] morte mesmo, e aí que eu ficava mais ansioso de chegar na USP por causa do esporte do que você ver algo, tipo, um corpo estirado aqui (GUILHERME, 2015).

Guilherme apresenta uma perspectiva bastante negativa do cotidiano na São Remo na sua época de infância e atualmente, tanto por conta da maneira como se refere à questão

das drogas e do crime, como quando menciona a violência presente no dia-a-dia da comunidade. Nesta perspectiva, a igreja, o esporte e o Avizinhar aparecem sempre como elementos positivos em meio a todas estas problemáticas.

#### 6.4.2 Usos do Câmpus

Desde criança, aos oito anos de idade, ele ia para o câmpus da USP com seus irmãos para cuidar de carros e ganhar algum dinheiro. Seu pai também trabalhava no câmpus como catador de resíduos sólidos para a reciclagem, então a rotina de Guilherme era estar no período da tarde na escola e durante a manhã no câmpus da USP, seja com o pai, trabalhando com reciclagem ou com os irmãos guardando carros.

Guilherme diz que o momento de cuidar de carros com os irmãos era um momento de diversão. Na verdade eles não cuidavam dos carros, até porque, segundo ele, não tinham idade para realmente se responsabilizar caso algo acontecesse de verdade.

Ah meu, era alegria, total... Era algo divertido... Era no... nos bancos da USP... No Banespa... Ia eu, meu irmão mais velho, tinha alguns meninos da rua aqui que iam também. E era... era um lazer... às vezes a gente levava bola, é... tipo, falava que cuidava [dos carros], mas não cuidava, né? Porque nem idade pra cuidar de nada a gente tinha... Mas só de você estar ali ganhando um dinheiro pra levar pra escola, já era, era algo bem gostoso assim de se fazer... (GUILHERME, 2015).

Além de guardar carros, Guilherme conta que havia outras formas de diversão no câmpus da USP. Andar de circular era um passeio divertido, alguns meninos nadavam na “caveira”. A caveira era uma estrutura de construção inconclusa no Paço das Artes, lá havia um poço que ficava cheio de água quando chovia. Ele conta que alguns meninos iam para lá nadar, mas ele nunca foi porque tinha medo. Além disso, conta que ia ao câmpus para pegar frutas:

Guilherme: É, na verdade eu conhecia a USP de ponta a ponta, né? Ah, tinha a parte da época de manga, né? Porque a época de manga é o que tem mais na USP, pé de manga, pé de goiaba... Então, saía na USP pra ir atrás pra pegar manga, pegar cana também que tinha cana na época... Próximo mesmo do banco, na FAU<sup>94</sup> ali em cima. Então é... é uma história bem grande aí

---

<sup>94</sup> Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

dentro da USP. Assim, é, algo que eu nunca fiz, mas era o que era mais falado pelo, pela molecada que era pra nadar, pessoal falava, “ah, vamo nadar na caveira”, mas era algo que eu nunca fui. Era um prédio desativado que tinha na USP que eles colocaram o nome de caveira, aí eles iam pra lá pra pular.

Pesquisadora: Você usava o circular?

G: Bastante, no... na época que eu cuidava de carro, na USP mesmo, era um outro lazer, né? Que [a gente] falava assim “ah, vamo dar uma volta de circular”, e ia entrar na USP só pra andar de circular! Era uma das diversões também. (GUILHERME, 2015).

### 6.4.3 Histórias do Território

Guilherme conta que após a morte por afogamento do adolescente Daniel Pereira, morador da São Remo, começou um conflito que teve como um de seus desdobramentos a desativação da guarita situada na portaria de pedestre próxima ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Nas palavras dele:

Teve a morte do Daniel. Eu fiquei sabendo que foram os seguranças que afogaram ele. Aí que foi a bagunça, né? Que foi... quebrar tudo dentro da USP mesmo, virou um campo de guerra mesmo. Eu lembro como se fosse hoje, né? É... hoje tem, hoje mesmo tem... tem partes... que, que nem, guarita mesmo, a guarita não tem segurança na guarita. É quebrada até hoje. E tem anos, né? Que aconteceu isso. Acho que por isso, hoje acho que eles devem ter medo de colocar segurança naquele portão. Aí foi o que aconteceu, né? O pessoal ficava jogando pedra pra dentro da USP, na hora que passava a viatura, passava carro, tocaram fogo em pneu, essas coisas assim. É... foi o que eu lembro assim (GUILHERME, 2015).

O trabalho a partir de memórias pressupõe que as narrativas apresentadas são permeadas pelas interpretações atuais daquilo que se viveu no passado. Ou seja, ao apresentar aqui as falas dos participantes que se lembram da morte do adolescente morador da São Remo não há a intenção de confirmar a visão que eles apresentam acerca do afogamento como verdade absoluta, mas como uma das verdades que constituem a memória do que houve. Sendo esta uma narrativa comum entre quase todos os participantes entrevistados é possível pensar que foi uma interpretação que teve significativa força de circulação na São Remo e que é considerada por parte importante dos moradores como legítima.

Além da narrativa, há as marcas deixadas no território e a portaria situada no local indicado pelos entrevistados até hoje tem um funcionamento diferente de outras guaritas

posicionadas nas portarias de pedestre do câmpus, conforme apresentado na entrevista de Pedro.

#### 6.4.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo

De acordo com Guilherme, a relação entre a Universidade e a São Remo passou por mudanças nos últimos anos. Ele acredita que o crescimento do problema das drogas mudou significativamente a visão que as pessoas da USP têm da comunidade. O mesmo vale para a violência, Guilherme afirma que a morte do estudante da Faculdade de Economia e Administração da USP (FEA), Felipe Ramos de Paiva, causou uma desconfiança por parte dos frequentadores do câmpus em relação às pessoas da São Remo. Ele diz que antigamente

[...] era de boa porque na época não era que nem é hoje, né? Em relação a droga, essas coisas, porque hoje você vê muito disso, até adolescente mesmo pedindo dinheiro pra comprar droga... E aquela época era diferente... (GUILHERME, 2015).

Na visão de Guilherme, o crescimento do uso de drogas modifica o olhar das pessoas para a presença de crianças executando atividades de trabalho informal no câmpus. Para ele, naquela época, ao ver uma criança cuidando de carros a, comunidade USP compreendia como algo normal, não via isso com maus olhos, no entanto, nos dias de hoje ver uma criança exercendo esta atividade levaria as pessoas a pensar que ela estava querendo conseguir dinheiro para comprar drogas. Na visão dele, esta é uma questão que de fato atinge crianças e adolescente hoje, pois o interesse das crianças não é mais como na sua época de infância, hoje as crianças estariam “menos inocentes”, menos interessadas em brincadeiras de criança e criando brincadeiras que remetem a “coisas erradas” do mundo adulto.

[...] hoje mesmo tava na USP, fui treinar hoje, tinha um moleque, ele pegou uma folha e... aí pegou um... um papelzinho né? Só que o formato [que ele fez] foi de enrolar um baseado. [...] eu olhei pra ele. Aí na hora ele disfarçou, amassou o papel, só que eu falei pra ele “esse é o [seu] pensamento? [...] Ele falou “não, só tava brincando”, eu falei “mas olha seu pensamento”. [...] Eu falei “meu, é mais fácil você estudar do que você ter esse pensamento, de estar enrolando um baseado” (GUILHERME, 2015).

Para ele, hoje os seguranças estão mais hostis à presença de pessoas da São Remo por conta da morte do estudante Felipe. Na visão de Guilherme, quando alguém da São Remo faz alguma coisa errada, todos pagam, pois passam a ser associados com o que aconteceu:

[...] hoje eles ficam, os seguranças mesmo, eles fica mais... mais no pé mesmo, assim, do que antigamente, a gente fazia a festa, assim, entrava de bike sossegado, hoje já tá mais mudado, você pode entrar mas você vê que, assim, você é bastante visto, né? Porque conforme o que vem acontecendo também, tem um ditado: “por causa de um todos pagam”. Em relação a morte, que nem teve do aluno lá, então é, isso daí acaba é... travando as entradas (GUILHERME, 2015).

Ao comparar as visões que tem sobre como era a entrada na USP antigamente e atualmente, ele apresenta uma visão diferente da dos outros entrevistados. Para ele, a circulação no câmpus era mais tranquila naquela época do que é hoje. Ele afirma que antes eles circulavam tranquilamente pelo câmpus, enquanto os outros disseram que a circulação era sempre dificultada pelas contínuas abordagens da guarda. Mas para Guilherme, atualmente, ao ver “molecada” a guarda fica mais atenta.

Ele conta que vê estudantes da USP entrando na São Remo para comprar drogas, e que sabe que se trata de estudantes por conta da postura, vestimenta:

[...] porque mostra muito também, né? O jeito, pra quem, pra quem já, porque nós somos comunidade sabe, estilo de... pessoas, é, até fisionomia mesmo, modo, modo de... modo de andar, de olhar assim, você acaba até definindo se é aluno ou não é... Porque dá muito na cara assim. Ah, o... o jeito, aquele olhar desconfiado, por não ser de uma comunidade, mas estar ali porque uma obsessão. E... tem que estar ali porque tem um vício. Então você acaba até discernindo se é da USP (GUILHERME, 2015).

Os elementos que ele levanta como identificadores dos estudantes merecem alguma atenção. Além do modo de andar e do olhar desconfiado, ele apresenta uma visão de que os estudantes usuários de drogas seriam dependentes que entram no território da favela com medo, mas que enfrentariam este medo por conta da “necessidade” do consumo de drogas. Outro elemento que ele menciona é a fisionomia. O que será que diferencia as “fisionomias” dos estudantes da USP da dos moradores da São Remo? Talvez a feição “tranquila e despreocupada” apontada pelo Murilo, que disse que os estudantes da USP pareciam estar com o “burro na sombra”, e talvez características que revelem o pertencimento

racial, marcadamente diferente nos estudantes da USP, que além de serem brancos, quando comparados aos próprios brancos moradores da São Remo, podem ser ainda identificados como “branquíssimos” adotando a nomenclatura utilizada por Schucman (2012) em trabalho sobre a branquitude.

Guilherme diz que já pensou em fazer faculdade de Educação Física, pois alguns amigos do atletismo fizeram e atualmente são preparadores físicos que atuam dentro do câmpus da USP. No entanto acha que dificilmente poderia fazer o curso na USP pois diz que já ouviu falar que ela é muito boa e muito reconhecida, o que torna a entrada mais difícil. Assim, a USP figura em suas ideias como uma possibilidade distante:

Guilherme: Ah, porque, dizem que os que são formados, que se falam “Ah! Eu fiz a faculdade na USP” tem mais chance de emprego, essas coisas por ser a universidade que é, né?

Pesquisadora: Aí quando você pensou, você pensou em fazer em outros lugares?

G: Sim, mas tem aquela, né? Já pensou se eu faço faculdade na USP? (GUILHERME, 2015).

Ainda a respeito da maneira como ele vê as relações entre a USP e a São Remo, Guilherme menciona estudantes que apoiam politicamente a São Remo.

Aqueles que governam a USP, que tão à frente, falam assim, “ah, vamo tirar a comunidade São Remo”, só que aí vem a... a convivência da USP, de aluno com moradores, porque, [...] tem muitos alunos que tão com a São Remo e muitas pessoas que... que moram na comunidade é difícil de você ver quem nem os alunos batalham... [...] Quando fala assim “ah, vamos fazer uma passeata” você vê mais aluno da USP do que gente daqui... (GUILHERME, 2015).

Nesta fala de Guilherme, também aparece um elemento de diferenciação entre os dirigentes da USP e os estudantes, reforçando a ideia de que os olhares e entendimentos que ele tem a respeito da Universidade consideram no interior da universidade a presença de grupos com tipos de relação diferentes estabelecidas com a São Remo.

## 6.5 ALISSON

Alisson é um rapaz muito perspicaz, articulado e envolvido com a São Remo. Realizamos a entrevista na casa dele, onde ele mora com sua esposa e dois filhos, um deles era ainda um bebê pequenino no momento da entrevista. Nos preocupamos em marcar um horário que não fosse atrapalhar a dinâmica da família neste momento. A casa dele fica ao lado da casa de outros familiares, e quando eu cheguei entrei primeiro na casa de sua mãe, para quem fui apresentada e que me recebeu com muita atenção e entusiasmo. Conversamos um pouco e em seguida fui para a casa de Alisson.

Atualmente ele atua em uma ONG que mantém um espaço que oferece atividades para as crianças da São Remo no período de contraturno escolar. Ele fala sobre a importância de ser uma referência para as crianças da São Remo, tendo concluído os estudos em meio ao contexto desfavorável da vida.

Alisson é praticante de capoeira e a considera como um elemento importante no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. De acordo com ele, esta prática abriu seus horizontes e mostrou novas possibilidades de caminhos para a vida. Seu mestre o incentivou a estudar, conhecer mais sobre suas origens e a buscar novos caminhos para o seu futuro. Ele prestou vestibular da FUVEST duas vezes, e tentou também outras universidades públicas. Formou-se em Pedagogia com uma bolsa do PROUNI. Dos 45 participantes que responderam ao questionário, ele é o único que tem o Ensino Superior completo.

Ele também fez parte de um grupo de rap, que cantava em vários lugares de São Paulo nos anos 2000.

Alisson e eu já nos conhecíamos por conta da circulação em espaços ligados à cultura e educação na São Remo, já havíamos conversado algumas vezes sobre assuntos diversos, especialmente relacionados à capoeira, ao rap e às próprias questões que envolvem a comunidade.

### 6.5.1 A participação do Avizinhar

Sua participação no Programa Avizinhar se deu de forma indireta. Sua família tinha um acompanhamento por parte dos educadores porque seus outros irmãos também frequentavam o câmpus, por isso não foi possível identificar a idade que ele tinha e nem o

tempo de participação. O mesmo vale para sua visão acerca dos sentidos do programa. Alisson participou de atividades realizadas no câmpus da USP que não eram oferecidas diretamente pelo Avizinhar, mas tinham apoio do programa. Tratava-se do leque de iniciativas de origens diversas que tinham o Avizinhar como interlocutor e parceiro.

A atividade de que o Alisson participou era a prática de capoeira, com o mestre Jorge<sup>95</sup>, e até os dias de hoje Alisson faz parte desse grupo de capoeira cujo mestre se apresenta como alguém bastante importante em sua trajetória.

Ele parou de estudar por um tempo e concluiu seus estudos na Educação de Jovens e Adultos. Para ele, isto o colocou numa posição em que sua maior expectativa era concluir o ensino médio. Ele não pensava em continuar os estudos e fazer faculdade.

Ele conta que ficou sabendo sobre o vestibular da FUVEST pela escola:

Na época, tinha professor de geografia, ele falou “ó, tá saindo as inscrições pra FUVEST, e tal”, aí nem pensava, pra FUVEST assim, pra gente, a gente quer terminar, né, minha perspectiva era de acabar, acabar o Ensino Médio, mas aí ele falou “ó, tem a FUVEST, tal, tem que tentar, tem que buscar”, aí a gente foi começando, aí juntou eu e os outros colegas do... lá do Alberto Torres, na época, né, “ah, vamo tentar, quem sabe, né?”, buscar... e na capoeira também, o pessoal incentivando, né “ó, tem que prestar, presta aí, tal”, “tem que estudar”, então sempre, o pessoal da capoeira também “ó, vai sair o vestibular”, “vai sair a isenção” ficava sempre de olho e falando, né, “ó, fica esperto aí” (ALISSON, 2015).

Os mestres de capoeira surgem o tempo todo na narrativa de Alisson como grandes incentivadores ao seu desenvolvimento. Até no momento em que ele inicia a faculdade, há conexões com o trabalho que ele, já adulto, desenvolvia na capoeira:

Tinha começado, 2006 eu fiz, fiz um ano, mas aí era, não tinha bolsa nem nada, então eu tranquei<sup>96</sup>, porque tava difícil, tava difícil, aí eu falei “meu, pedagogia não sei se vai dar certo não”, aí eu fui me encontrando, né, ao longo do curso, fui vendo que as coisas que eu fazia lá, que eu fazia como professor de capoeira na escola em que eu trabalhava, tinha uma enorme relação com os conteúdos que eram dados lá... lá na faculdade, então eu falei “perai, né?”, “ó, isso aconteceu, tal”, alguma situação, “nossa, isso é a escola<sup>97</sup> que eu trabalho”, então... já tava lá inserido no meio da educação, né, então pra mim foi mais fácil, foi mais fácil (ALISSON, 2015).

---

<sup>95</sup> Nome fictício para preservar a identidade do entrevistado.

<sup>96</sup> Ele iniciou o Curso de Educação Física, na Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN).

<sup>97</sup> Alisson atuava junto com seu grupo de capoeira em uma escola reconhecida por suas práticas pedagógicas inovadoras. Não identificarei o nome da escola para preservar a identidade de Alisson.

Por conta do tipo de participação, Alisson não menciona o Avizinhar como um elemento constituinte de sua trajetória, no entanto, assim como os outros participantes entrevistados, ele tem uma história longa de vivências no espaço do câmpus durante sua infância e adolescência, conforme será apresentado no tópico a seguir.

### 6.5.2 Usos do Câmpus

Alisson conta que apesar dos interesses recreativos, tanto dos adultos, como das crianças, que iam ao câmpus para jogar bola, empinar pipa, pegar fruta, entre outras coisas, havia uma reação negativa por parte da guarda diante da presença dos moradores no câmpus. Com as crianças, parece que isto era ainda mais incisivo:

Ah, a gente... a gente não era bem querido lá, né? A gente ia, mas geralmente, a gente chegava na porta da São Remo ali o pessoal mandava voltar “não, volta”, porque já sabia já... Os seguranças... falavam “volta”, “pode ir embora que aqui não é seu lugar”, então já tinha que dar meia volta e voltar. Às vezes a gente ia pra pegar fruta, essas coisas, outras vezes a gente ia pra bagunçar mesmo, que era entrar no CEPEUSP, na raia pra nadar, não tinha opção de lazer, né, então era opção de lazer lá. Tinha um lagunho ali... na frente da FAU... (ALISSON, 2015).

Sobre como era esta sensação de não ser “bem querido” Alisson afirma que:

Pra gente naquela época era indiferente, porque naquela época a gente queria brincar, queria se divertir, então, se eles estavam gostando ou não, pra gente não fazia diferença (ALISSON, 2015).

Na fala de Alisson, é possível identificar duas percepções diferentes sobre o que significava ir ao câmpus para bagunçar. Na primeira, aprontar ou bagunçar diz respeito a quebrar as regras, como entrar num local cujo acesso era restrito, como o caso da piscina. No entanto, Alisson distingue este tipo de comportamento enquanto uma prática inocente, ingênua, em que os meninos buscavam apenas diversão de um outra forma de “bagunça”, que estaria associada à prática de atos ilícitos, como é possível verificar na fala a seguir:

Entrava, conseguia, a gente entrava, mas aí ficava pouco tempo porque aí o pessoal já descobria “ó, esse não é daí”, né? Eu via os meninos assim, a molecada, “não é daqui do... [tom de voz irônico] do clube”, “não faz parte”, então a gente saía, a gente deixava a bolsa, a roupa perto da grade do lado de fora e pulava, né? Aí a gente aproveitava um pouco, quando via que o segurança olhou, observou, já saía... mas era essa coisa de molecagem mesmo, era, não era uma coisa de ir pra roubar, né? Igual hoje acontece muito, né, de pessoal que... na época, na época não acontecia do pessoal ir pra roubar, a gente ia mais pra brincar mesmo, pra se divertir, mas aí o pessoal não conseguia diferenciar quem ia pra se divertir, quem queria uma opção de lazer e quem queria ir pra bagunçar mesmo... (ALISSON, 2015).

De acordo com Alisson, apesar das crianças e adolescentes frequentarem o câmpus apenas em busca de lazer, o tratamento que eles recebiam da guarda era semelhante ao recebido pelos meninos que eventualmente praticavam furtos. Alisson afirma que “todos eram vistos como bagunceiros” pelos seguranças. Na narrativa de Alisson, nem estudantes, nem outros funcionários se indispunham com a presença deles, pelo contrário, apesar de saber da existência de estudantes que não gostavam dos meninos, ele relata que também havia grupos de alunos que acolhiam a presença deles no espaço do câmpus:

[...] eu ia ali na... agora não lembro agora... se era na ECA<sup>98</sup>, acho que era na ECA... tinha uma... tinha uma mesa de sinuca lá, de pebolim, não sei se ainda tem, eu acho que deve ter ainda, aí a gente ia pra lá, ficar jogando pebolim, jogando sinuca com o pessoal, com os próprios estudantes, né, então eles acolhiam a gente, falavam “pode jogar aí” e tal, a gente jogava lá. A gente sabe também que tem, né, estudantes que não gostam das crianças que vão pra lá, pra USP, né, a gente sabe disso... (ALISSON, 2015).

Conforme abordado no capítulo sobre a história do Programa Avizinhar, muitas vezes, apesar de bem intencionado, esse acolhimento por parte dos estudantes era baseado em uma visão preconceituosa e equivocada, a partir da qual os estudantes julgavam que estar naquele espaço era um “direito” daquelas crianças, enquanto na realidade, muitas vezes esta permanência neste espaço que não continha nenhum tipo de preparação para recebê-las significava o desrespeito a alguns de seus Direitos Fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Isso se dava quando, por exemplo, os meninos deixavam de ir à escola para frequentar o câmpus, ou mesmo quando eram abordados pela guarda da USP de

---

<sup>98</sup> Escola de Comunicações e Artes da USP.

maneira abusiva, o que, segundo os relatos dos participantes entrevistados, era algo bastante frequente.

Alisson conta que ele e seus amigos nunca andavam sozinhos no câmpus, estavam sempre em grupos, e que muitas vezes seus pais sequer sabiam que eles estavam lá. De acordo com ele, em geral, a maior frequência era aos finais de semana, mas nas fases em que “matavam aula”, frequentavam o câmpus também durante a semana, sem a autorização de suas mães, que estavam trabalhando o dia inteiro e eram as últimas a saber que eles estavam indo para a USP ao invés de ir para a escola.

Na percepção apresentada por Alisson, depois que ele começou a fazer parte do grupo de capoeira, a maneira como ele entrava no câmpus mudou, a sensação que ele descreve é de como se a participação em uma atividade oferecida no câmpus legitimasse a presença dele e de seus amigos naquele espaço, tão hostil e ao mesmo tempo atraente. Alisson conta como foi a primeira vez em que entrou no CEPEUSP pela porta da frente:

Também eu acho que foi a primeira vez que eu entrei no CEPUSP sem pular, né (risos), foi dessa época aí, lógico, a gente pode entrar pela porta então... E era diferente, né? Era diferente, você se sente alguém, porque geralmente você começa a entrar, só pular, só pular, aí você fala “não, agora pode entrar por aqui”, pela porta, né, é diferente, você começa a... né... ter um outro olhar, né. Geralmente você fala “não aqui é só os estudantes, não é meu lugar”, aí você começa a entrar, a frequentar aí vê que o pessoal começa a te receber, te olhar com outro olhar, fala “tá fazendo parte do projeto” e tal, aí você vê uma mudança, muda um pouco o pensamento, igual na capoeira, né, antes na capoeira, a maioria do... dos... alunos eram estudantes da USP, né... do...CRUSP<sup>99</sup>, né..., então a gente começou também a ter outro olhar dos estudantes da USP, né, porque a gente chegou, todo mundo foi sempre muito bem recebido, nós daqui da São Remo, os alunos da São Remo... (ALISSON, 2015).

De acordo com Alisson, depois que ele começou a fazer atividades de capoeira no CRUSP:

[...] tinha uma relação assim, de aproximação assim, de proximidade, né? dos estudantes, né, e a gente, né, então a gente começou também ter um outro olhar também, né? Antes a gente ia só pra brincar, né, e não tinha essa noção do... dimensão das pessoas, da USP, né, desse relacionamento, a gente ocupava o câmpus, pra brincar, e pronto, ia embora, né? Com a capoeira não,

---

<sup>99</sup> Conjunto Residencial da USP.

a gente começou a ficar mais tempo, começou uma relação com os moradores da USP, os alunos da USP... (ALISSON, 2015).

Atualmente, Alisson afirma que joga bola aos domingos no câmpus da USP, e afirma que a questão do acesso ao espaço físico da câmpus melhorou, fator que atribui ao fato de hoje ele ser adulto, no entanto, vê que utilizar o espaço para brincar não significar ter acesso à USP para estudar:

[...] hoje como adulto a gente entra, é mais tranquilo o acesso, né. Mas, é... pra brincar, né? Agora, pra estudar (risos) a gente sabe que é muito difícil, e pra entrar em alguns espaços também, né? Museu, a gente tem tudo isso bem próximo, né, Paço das Artes, tem algumas coisas bem próximas mas, parece que tem uma barreira assim, sabe? “Não posso entrar!” Então a USP criou isso, foi criando isso ao longo dos tempos, né, e parece que agora ela quer aproximar o pessoal, a comunidade da USP, né, mas tá difícil por conta disso, ela criou, né, um bloqueio, os muros, né... (ALISSON, 2015).

Alisson afirma que atualmente conhece alguns projetos que a USP está desenvolvendo com a intenção de aproximar a comunidade. No entanto, para ele:

[...] é difícil, pelo menos pra mim, né, eu acho que é difícil entrar assim num espaço que você sempre foi chutado, esculachado, mandado pra fora, então agora, quer dizer, a gente nem estava lá mandavam a gente embora, agora eles querem aproximar, chamar, “não, pode vir”, é difícil, é difícil... (ALISSON, 2015).

### 6.5.3 Histórias do Território

Na narrativa de Alisson, a história do muro que separa a Universidade e a São Remo se mistura com a própria história do Programa Avizinhar, já que na interpretação dele, os mesmos conflitos que originaram a criação do Programa, causaram a construção do muro no trecho da São Remo. Alisson menciona que, na época, seus colegas que estavam junto com o adolescente morador da São Remo, Daniel Pereira de Araújo, no dia em que ele foi vítima de afogamento na raia olímpica da USP, afirmaram que esta história estava “mal contada”, pois ele sabia nadar e não se afogaria “do nada”. Alisson afirma que esta situação de suspeita do envolvimento da guarda na morte do adolescente deixou os moradores da São Remo muito

revoltados, e que a construção do muro se deu depois dos protestos feitos pelos moradores nessa ocasião. Antes da construção do muro havia uma grade que segundo Alisson:

[...] grade tinha, mas era assim, né? Por exemplo na quadra ali já tinham derrubado, porque toda hora a bola caía pra lá, aí o pessoal falou "não, vamos derrubar essa grade porque não dá pra ficar pulando toda hora", né? O pessoal... [...] O meu irmão, inclusive um pedaço dessa grade caiu na cabeça dele! Ele foi pegar um pipa, aí o outro menino foi, correu por cima assim da grade, pra tentar pular, chegar primeiro que ele aí essa grade já tava caindo, caiu em cima da cabeça dele... ele tomou não sei se foi 15 ou 16 pontos na cabeça, na época. Dessa grade aí, parte dessa grade aí (risos)... (ALISSON, 2015).

Alisson também conta que na época dos protestos dos moradores, diante da morte do Daniel, um carro foi incendiado no câmpus. De acordo com Alisson, o fato foi abordado pela mídia com grande dose de sensacionalismo, pois o próprio dono havia autorizado que queimassem o carro que já estava velho e abandonado. Mas Alisson relata que as notícias da época apresentaram a queima do veículo como se tivesse sido um ato ameaçador, criminoso.

Ainda sobre o momento de construção do muro, Alisson fala sobre ter existido uma resistência da população da São Remo quando essas construções tiveram início:

[...] depois eles começaram a construir. Com medo também, dessa... da violência, dos protestos aumentarem, né? Mas a grade já tinha, né? Na verdade o muro já tinha né? O muro... O muro... O muro invisível também já tinha... [...] Então, depois eles colocaram um muro visível. E diversas vezes foi tentado, foi quebrado, né? Quando começaram a construir, o pessoal "não, não vai colocar não" quebrava, aí vinha o pessoal da USP, teve uma época que chegou a ter polícia ali, pra pros moradores não quebrarem o muro (ALISSON, 2015).

Alisson menciona a existência de um “muro invisível”, indicando uma percepção de que alguma coisa para além da fronteira materializada no muro já separava a USP da São Remo antes dessa construção. Esta percepção remete à presença de desigualdades e diferenças que constituem essas duas populações uma em relação à outra, estabelecendo um distanciamento social que permanece apesar da proximidade física. Mas quando esse “muro invisível” se expressa em algo palpável, Alisson indica que os moradores não recebem esta mudança com naturalidade, pois para conseguir terminar a construção do muro, a USP

precisou lançar mão da presença de policiais, os quais, por sua vez, lançavam mão de violência e abusos no trato com os moradores, como é possível verificar no trecho a seguir:

Chegou uma época que colocaram polícia. Teve um morador aqui que a polícia bateu nele, tava jogando bola lá, foi pegar a bola, que caiu do outro lado, aí a polícia pegou e bateu nele e disse "não, não pode brincar aqui não", e ele voltou correndo assim... (ALISSON, 2015).

A maneira como os relatos descrevem as abordagens da guarda universitária e da polícia no câmpus, levam a crer que durante um longo período o diálogo não foi uma opção considerada pela Universidade de São Paulo no trato com os moradores da São Remo que faziam uso do território do câmpus como um espaço de lazer. Assim, o Avizinhar pode ser entendido como uma iniciativa pioneira no que diz respeito ao olhar e a forma de contato estabelecidos com a população da Favela São Remo.

#### 6.5.4 Visões sobre a Relação entre a USP e a São Remo

Alisson conta experiências que teve no câmpus durante a infância, em que o espaço também aparece como um lugar com diversas possibilidades de lazer. Fala sobre a percepção de olhares preconceituosos com relação aos moradores da São Remo, diz que “sabia que a gente não era quisto lá” e Entende que a raça/cor é um dos fatores que diferenciam moradores de pessoas da USP possibilitando que sejam reconhecidos os moradores da favela em relação ao público que frequenta a universidade.

Primeiro que a maioria das pessoas lá são brancas, né, são brancas, então, você olha e vê o negro ali passeando, você fala “não” [...] porque são negros, né, então, quer dizer, é negro, tá na USP, tá roubando, tá fazendo alguma coisa errada, né, não tá estudando, não tá lá pra estudar, não é estudante, então acha que, quando a gente entra, quando um morador entra, pelo menos eu, eu sinto isso, né, que às vezes um olha diferente, outro olha meio assim, ou não olha, né? Disfarça o olhar, você sente que tem um preconceito assim, com relação a quem é da comunidade (ALISSON, 2015).

A visão de Alisson apresenta a existência de uma relação de uso presente nas interações da USP com a São Remo. Para ele, as propostas de aproximação que a USP oferece

para a comunidade são irrisórias em comparação ao papel exercido pelos moradores na história de construção do câmpus.

[...] é muito pouco o que a USP oferece, né, pra comunidade, pra quem tem... funcionários que ajudaram a construir, ajudaram a levantar ali a USP, o câmpus [...] o meu pai ele ajudou a construir a prefeitura, minha mãe até hoje trabalha em terceirizada, na USP, então, não tem uma valorização, né, dessas pessoas, não tem uma... parece que... nós somos invisíveis, somos invisíveis, diante do... pra USP são pessoas invisíveis, então essa coisa de cortar o circular, né, agora o atendimento no hospital, tá muito, super precário, né, então, quer dizer, a gente servia, agora não serve mais, então, quer dizer, quando começou... serve pra trabalhar na limpeza mas não serve pra estudar na USP, né? Então pra ocupar um museu, pra ocupar outros espaços não serve, serve só pra ir lá pra esses outros serviços, né, eu acho que a USP tem muita coisa pra oferecer pra, pra comunidade, né? Mas não... não oferece... (ALISSON, 2015).

Alisson aponta para a questão da invisibilização dos moradores, que seriam aceitos e bem vindos no câmpus para efetuar trabalhos de baixo prestígio e valor social, mas excluídos dos bens simbólicos de maior valor produzidos pela universidade. Essa relação de uso apontada pelo jovem, ganha nuances e contorno bastante relevantes quando pensamos nos diferentes perfis sociais da Universidade de São Paulo e da Favela São Remo. Ainda pensando sobre os elementos que diferenciam os moradores da comunidade USP ele diz:

[...] na USP também algumas vezes, caminhando, também essa questão da violência, até que ponto é preconceito, até que ponto é medo, você tá andando e a pessoa muda de lado, muda de lado da rua, você tá vindo assim e a pessoa vai pro outro lado, já aconteceu isso comigo também, você tá andando assim e a pessoa mudar, normal, a gente fica meio assim, mas a gente tenta entender, né, um pouco né, porque a gente não sabe também até que ponto, né, é medo, por conta da violência, até que ponto é preconceito mesmo, né? A gente que vive na periferia, na... a gente tá, convive com isso, né, com preconceito...

Esta colocação de Alisson remete à alusão dos estudantes do escritório piloto da Poli (mencionada no capítulo 1) em que a São Remo é mencionada como a “senzala” da USP, ou seja, é possível interpretar que os diferentes pertencimentos raciais predominantes na favela, em que a maioria é negra, e na Universidade de São Paulo, de maioria branca, se traduzem numa relação específica, em que os negros estão realizando trabalhos socialmente

desvalorizados sem os quais não seria possível o desenvolvimento do trabalho acadêmico, socialmente valorizado e realizado predominantemente por brancos.

Alisson também menciona a presença de estudantes da USP na São Remo em busca de drogas:

Gente que vem comprar e usar droga, né, da droga, né? Acho que 10% desses que vem comprar droga fizesse alguma ação pela comunidade, nossa, a comunidade estava transformada, eu acho... 10, 10, só 10% desse pessoal que vem, né, mas tem outras pessoas também que vêm, pra... pra dar um apoio, por exemplo, o Girassol, que eu falei que tem o pessoal do MAE que ajuda, ou o pessoal do Paço das Artes, que também tem algumas ações, o próprio Aproxima-Ação, o próprio Aproxima-Ação, né? Então, tem algumas pessoas que vêm pra tentar mudar a realidade, que vêm pra tentar ajudar a transformar a realidade, não apenas pra comprar droga, essas coisas. [...] eu particularmente, eu não gosto muito desse pessoal que vem pra... pra pegar essas coisas, pra usar e tal, porque... primeiro que é uma coisa ilegal e que... não tá fazendo nenhum bem pra comunidade, né, então, acha que tá fazendo bem pra ele, né, se ele gosta de usar e bem pro tráfico, né, tá alimentando o tráfico, né, então é por isso que continua, né, tem pessoas comprando também, vai continuar, num círculo, né.

Quando perguntei de que maneira ele conseguia identificar que se tratava de alunos comprando drogas, ele disse:

[...] não sei também como que se explica isso, né, mas quando você, quando eu vejo uma pessoa que é não é da São Remo, eu já consigo identificar que é da USP, eu já consigo identificar “ó, é da USP”, não sei se é o jeito de andar, né, o jeito de olhar, não sei, mas a gente consegue identificar, e acho que da mesma forma o pessoal da USP...

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moradores da São Remo estão presentes no câmpus da USP desde o início de suas construções, sempre realizando trabalho desvalorizado e em condições bastante precárias. Nesta condição de trabalhadores, os moradores passam despercebidos. Porém, as situações de conflito, como o caso da morte do adolescente morador da São Remo, Daniel Pereira de Araújo, ou o caso de roubo seguido de morte do estudante da FEA, Felipe Ramos de Paiva, e a presença das crianças e adolescentes moradores de favela no câmpus são exemplos de situações em que esta população foi notada. As situações de conflito geraram iniciativas como a própria criação do Avizinhar. Essas situações também se originam do território, e produzem marcas físicas nele, como o muro e o funcionamento diferenciado da portaria de pedestres que dá acesso à São Remo.

Se por um lado, a solução dos problemas de ordem estrutural que perpassam a relação de vizinhança entre a USP e a São Remo não fazem parte da função e nem mesmo estão completamente ao alcance da universidade, por outro, a USP realiza escolhas que incidem na exclusão da população que a própria universidade pretende incluir por meio das ações extensionistas.

Ou seja, a instituição é dotada de autonomia para definir qual será o regime de contratação de seus trabalhadores, portanto, ao optar pelo trabalho terceirizado, que é o tipo de vaga mais comumente ocupada pelos moradores da favela vizinha ao câmpus, a USP também torna-se responsável pelas condições de trabalho precárias e mal remuneradas de um conjunto de moradores, bem como por condições salariais que já na década de 1970 influenciavam nas condições de moradia desta população, conforme apontado por Blay e Martins (1980). Se pensarmos que a oferta de trabalho no câmpus teve influência sobre a formação da favela ao lado dos portões da Cidade Universitária, esta implicação é ainda maior, mas também vale lembrar que tais condições afetam um grupo ainda mais abrangente de pessoas que trabalham para a universidade dessa maneira, uma vez que não há somente moradores da São Remo trabalhando para empresas prestadoras de serviço no câmpus.

Outra decisão que a universidade toma e que entra em choque com suas práticas inclusivas de extensão universitária é a adoção da meritocracia como forma de ingresso na universidade por meio do vestibular. A década de 1990, período em que se intensificaram os conflitos entre a comunidade universitária e a população da São Remo, coincide com o

período em que ganhou força o debate sobre ações afirmativas para o ingresso nas universidades públicas, ações que beneficiariam a admissão de populações pobres e negras. Ao mesmo tempo em que a USP propõe realizar um programa de boa vizinhança com a favela vizinha ao câmpus, ela opta por políticas de ingresso excludentes que produzem um perfil de pessoas homogêneo circulando pelo câmpus e se posiciona contrária às políticas de ação afirmativa que visam ampliar o acesso de grupos cujo perfil racial e social é semelhante ao da população moradora desta favela.

Então, se por um lado, o Avizinhar foi uma iniciativa inovadora em meio ao já apresentado histórico de relações entre a Universidade de São Paulo e a São Remo, pois promoveu um diálogo, uma aproximação e um olhar cuidadoso oriundo da Universidade para esta população, ao mesmo tempo em que marcou a memória de seus participantes, sobretudo no que se refere a sociabilidade estabelecida entre os jovens e educadores no Programa, por outro, trata-se de um programa que se constituiu em meio a um contexto de políticas de ingresso e de regime de trabalho bastante excludentes. Vimos que no conjunto de finalidades da universidade, a Extensão Universitária carrega um histórico de compensar a ausência de relação da universidade com as populações mais pobres por meio do ensino e da pesquisa que, assim, se dão ao direito de permanecer distantes das necessidades das populações mais pobres.

No caso do Programa Avizinhar, esta dimensão social da Extensão aparece de maneira bastante evidente. O programa anunciava em sua portaria de criação a finalidade de promover a inclusão social das comunidades pobres próximas à Cidade Universitária, e das crianças e adolescentes que frequentavam o câmpus. O objetivo da presente pesquisa não é avaliar o Avizinhar, no entanto é possível afirmar, a partir da análise de documentos e das entrevistas realizadas com as educadoras e de algumas informações sobre os contatos anteriores entre a Universidade e a São Remo, que o Programa foi uma experiência inovadora no que diz respeito à maneira como a universidade vinha se relacionando com esta população vizinha ao câmpus. Além disso, as situações de contato com os rapazes e moças que participaram do Programa mostraram que eles nutrem um grande carinho pela equipe do Programa Avizinhar.

Com base nos documentos e nas entrevistas analisados, é possível afirmar que o Programa Avizinhar cresceu, se desenvolveu, constituiu uma identidade, ganhou visibilidade, foi aceito pelos moradores e tornou-se um canal de comunicação entre a Universidade e esta

população, que sentiu-se respeitada e acolhida pelo Programa. Por isso, a maneira como ele foi encerrado - e talvez algo semelhante possa ser pensado com relação à própria CECAE - esse fim “traumático”, como nos disse Lúcia ao falar sobre a última, a sensação de ter sido abandonada, relatada por Bruna, o entendimento de Marisa de que seu processo de adoecimento grave esteve relacionado à forma como foi conduzido o fim desse trabalho, bem como o descuido institucional com os documentos que constituem parte importante da memória do programa, possibilitam pensar que a USP abrigava forças contraditórias com relação a esta iniciativa.

Considerando como se deu o desfecho do Programa Avizinhar e as sensações que isso traz ainda hoje à memória das três mulheres entrevistadas que trabalharam no programa, é possível pensar que ao realizar o Avizinhar, a USP apresentou um comportamento ambíguo e contraditório.

O sentimento de vínculo com a USP presente na população por conta do histórico de trabalhos desde as construções na década de 1970 sofre uma ruptura quando os maus tratos da guarda são postos sob a suspeita de terem causado a morte do adolescente morador Daniel Pereira de Araújo e assim os conflitos entre os moradores da São Remo e os usuários do câmpus tornam-se contundentes, a ponto de serem apresentados como uma “guerra” por quase todos os participantes do Avizinhar que foram entrevistados. Assim, a equipe de funcionários que desenvolvia o Avizinhar estava colocada diante de uma situação de conflito que não seria solucionada apenas com cursos profissionalizantes. Sensível a isto, a equipe coordenou uma série de iniciativas que colaboraram para que parte importante das crianças e adolescentes que circulavam no câmpus, bem como suas famílias, se sentissem acolhidas pelo Avizinhar, ainda que os conflitos com a guarda e com alguns grupos de usuários do câmpus permanecessem, como permanece ainda hoje nos entrevistados o entendimento de que os gestores da universidade, ou seja, a USP em um nível institucional, repudiam a presença da favela no território contíguo ao câmpus.

Os participantes entrevistados entendem a USP em níveis diversos, os gestores, reitores e alto escalão que não querem a São Remo, um grupo de estudantes que compreendem as questões sociais que perpassam a presença dos meninos da São Remo no câmpus e que apoiam a comunidade nas disputas políticas presentes nessa relação, um outro grupo de estudantes que não gostam da favela e dos “favelados” e que brigam para que eles não transitem por esse espaço. Enfim, a USP não se mostra uníssona, mas multifacetada, e a

complexidade existente entre os usuários do câmpus é apreendida pelos jovens que foram entrevistados.

Uma análise que diferencia o Avizinhar do ponto de vista institucional e do ponto de vista profissional também se mostra bastante proveitosa, pois amplia a compreensão dos próprios documentos do Programa. A memória dos jovens participantes a respeito dos educadores envolve toda uma relação afetiva que evidencia o quanto as relações estabelecidas entre eles e os educadores foram intensas e verdadeiras. Por outro lado, os documentos e a narrativa das educadoras apontam para a grande quantidade de obstáculos institucionais que foram sendo impostos ao programa ao longo de seu desenvolvimento. A universidade, enquanto instituição, não dava ao programa a mesma importância percebida na conversa com os profissionais envolvidos, que relatam o trabalho no Avizinhar ou na CECAE como um momento de grandes aprendizados e experiências motivadoras e estimulantes.

Com relação aos participantes entrevistados, nota-se a existência de uma maneira ambígua como alguns deles se referem às situações de preconceito e discriminação vivenciadas no câmpus. Quando a pergunta ia direto ao ponto, indagando se havia lembranças de conflitos ou tratamentos discriminatórios por parte da comunidade universitária, em geral a resposta era negativa. No entanto, conforme os jovens narravam episódios vivenciados no interior da Cidade Universitária, estas experiências apareciam. É possível pensar que exista uma questão relacionada ao repertório necessário para que se identifique ou não uma situação de discriminação ou preconceito em que a pessoa se encontra na posição de vítima, a depender da maneira como ela acontece, ou seja, este tratamento discriminatório pode passar despercebido, constituir-se de maneira velada, sendo ou não melhor compreendido com o passar do tempo, a depender do repertório de interpretação adquirido com as vivências posteriores.

No que diz respeito à abordagem violenta da guarda, as narrativas surgiam mais prontamente, indicando que o tratamento recebido destes profissionais era mais truculento, explícito. O Avizinhar procurou intervir nesta questão com as formações sobre o ECA que ofereceu para a Guarda Universitária.

Com relação à entrada e circulação pelo câmpus, é como se se posicionadas lado a lado, houvessem duas portas principais que dão acesso ao câmpus: uma “entrada de serviço” simples e nada atraente, na qual os moradores são bem vindos há décadas, e uma “entrada social”, o vestibular, pela qual eles sequer pensam em passar. Ao entrar pela porta de serviço,

os moradores não são notados. Dada desta maneira, sua presença é naturalizada, bem vinda, invisível. A entrada social, de arquitetura bela, imponente e desejável, se encontra ao alcance da visão dos moradores, no entanto, entre a entrada de serviço e esta outra, há degraus tão altos que desestimulam até mesmo as tentativas de subida. Os moradores da São Remo dificilmente tentam subir estes degraus, e quando tentam, muitas vezes só fazem confirmar o quanto esta subida é difícil para eles, que mantêm a entrada social como um sonho distante. Por outro lado, os casos raros em que ocorre a entrada de um morador pela porta principal são tão surpreendentes que viram notícia de jornal<sup>100</sup>.

Além das portas centrais, há mais duas outras formas de entrada. Uma, subversiva, atrevida, perturbadora, é quase um “pular o muro” realizado por crianças e adolescentes que, atraídos pela beleza do espaço disponível no câmpus buscam ocupá-lo para realizar atividades de lazer, ainda sem qualquer pretensão de passagem pela porta principal. A presença dessas crianças e adolescentes negros e pobres no câmpus desagradada, causa medo e gera compaixão na comunidade USP, tanto na época do Avizinhar, como atualmente<sup>101</sup>. Apesar da atuação truculenta da Guarda Universitária, esta é uma entrada mais difícil de ser barrada e obriga a convivência que expõe as diferenças presentes entre estas populações de frequentadores do câmpus e moradores da favela, convivência evitada na fictícia “não-relação” que é a relação estabelecida quando esta mesma população ingressa pela entrada de serviço. Esta falsa não-relação pode ser pensada paralelamente ao aparente distanciamento entre a universidade e a sociedade, em que a primeira, muitas vezes julgada como torre de marfim, na realidade nunca deixou de ser importante formadora dos quadros dirigentes do

---

<sup>100</sup> Robson de Souza Romano dos Santos, filho de Francisca Mesquisa de Souza, moradora da São Remo e cozinheira do restaurante central da USP, passou no vestibular para ciências sociais no ano de 2014, e por isso, virou notícia de jornal. Ver: *Filho de cozinheira do “bandejão” da USP presta a fase final da Fuvest*. Disponível em: <<http://jornal.fmrp.usp.br/?p=16538>>. Acesso em 22 jun. 2016; *Filho de cozinheira da USP passa na Fuvest e faz alegria da mãe*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/02/filho-de-cozinheira-da-usp-passa-na-fuvest-e-faz-alegria-da-mae.html>>. Acesso em 22 jun. 2016.

<sup>101</sup> A questão da presença de crianças e adolescentes da São Remo no câmpus da USP permanece, como é possível ver, no trecho de um comunicado enviado por e-mail pelo atual diretor da FFLCH, Sergio Adorno, aos Docentes, Estudantes e Funcionários desta unidade, em 7 de novembro de 2014: “Esta Diretoria tomou ciência de fato de maior gravidade que vem ocorrendo nas dependências do conjunto didático desta Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, em especial nos prédios onde funcionam os cursos de Ciências Sociais e Filosofia e de História e Geografia. Um grupo de pré-adolescentes e adolescentes, em torno de 8-12 anos, vem frequentando esses espaços. A par da perturbação à regularidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o ambiente não é em nada propício e adequado à permanência deles nesses espaços. A par de eventuais perigos à integridade física, decorrente do fato de que perambulam por espaços onde há fraca vigilância, podendo ser vítimas de acidentes, a convivência com adultos coloca em risco a proteção que lhes é devida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Estão sujeitos a toda sorte de abusos e de experiências completamente desfavoráveis ao seu pleno desenvolvimento pessoal, moral, psíquico”. Além disso, atualmente temos a atuação do já mencionado Programa Aproximação, que neste contexto em 2014 recebeu apoio do diretor da FFLCH Sergio Adorno a fim de ampliar a quantidade de bolsistas atuando no Programa.

país. Nem o muro físico, palpável, concreto e nem o vestibular com seus impedimentos materiais e simbólicos são o suficiente para eliminar este tipo de entrada teimosa e provocante que causa bastante incômodo a alguns uspianos. Diante dos conflitos advindos desta presença, faz-se necessário utilizar uma terceira porta, bem apresentada, nobre, humanitária. Lembrar-se de que as crianças e adolescentes que incomodam não precisam pular o muro para frequentar o câmpus, podem entrar por esta terceira entrada, que é a extensão universitária. No entanto, apesar de bastante colorida e enfeitada, esta porta não possui a imponência da entrada social, e nem dá acesso às mesmas dependências da Cidade Universitária. Uma vez que entram por essa porta, as crianças e adolescentes moradores da favela vizinha ganham legitimidade para circular pelo câmpus, mas continuam sem acesso aos bens simbólicos que dão sentido à existência deste espaço físico.

A documentação analisada e as entrevistas com os participantes do Avizinhar revelaram que também há entradas dos frequentadores do câmpus na favela, e elas ocorrem com finalidades diversas, entre as quais vale destacar algumas. A presença da pesquisa científica marca um lugar simbólico de autoridade da USP, que é o lugar de fala socialmente legítima, um lugar de enunciação de discursos que frequentemente têm a São Remo como tema, no entanto, muito dificilmente haverá alguém oriundo da São Remo como emissor de discurso acadêmico sobre o próprio bairro, ou sobre a universidade, dada a já mencionada dificuldade em cruzar a porta principal que dá acesso a esta possibilidade.

Institucionalmente, além da pesquisa acadêmica e do próprio Avizinhar, a USP também se aproximou da São Remo como um ente que representou, em pelo menos três momentos distintos, a ameaça de despejo da comunidade.

Por fim, de maneira informal, há a presença de estudantes na São Remo com finalidades diversas que incluem o lazer, sobretudo em bares próximos aos portões de pedestre que dão acesso à universidade, à militância, com estudantes que estabelecem contato com lideranças comunitárias e desenvolvem atividades diversas na São Remo, como a realização de saraus e outras atividades lúdicas, artísticas, entre outros. E finalmente, o tráfico de drogas. Não há pesquisas que quantifiquem a influência da presença da USP no tráfico na São Remo, no entanto, os depoimentos dos jovens entrevistados apontam para o fato de que trata-se de uma presença importante.

O elemento que merece atenção na maneira como se estabelece esta relação, é que o peso da ilegalidade do tráfico recai sobre os moradores de forma desproporcional à maneira

como este mesmo peso recai sobre os estudantes, ou seja, a quantidade de prisões e mortes causadas pelo luta de combate às drogas praticamente não atinge aos estudantes, justamente por conta de suas características, entre as quais é possível mencionar a posição social e a cor da pele, no entanto, moradores que não tem qualquer tipo de relação com o tráfico são severamente atingidos por viver em um clima constante de medo, ora da polícia, ora dos envolvidos com o crime. A São Remo é que vive um medo constante sem amparo nenhum. No entanto, o discurso corrente sobre a ausência de segurança no câmpus, coloca a São Remo como culpada. Culpada de tudo, como disseram os entrevistados.

As narrativas que foram apresentadas até aqui indicam que existe uma relação estabelecida entre a Universidade de São Paulo e a favela que é sua vizinha e esta relação envolve trabalho precário; acesso a direitos como a segurança, a educação; envolve o tráfico de drogas; a legitimidade de ocupar um determinado território; a legitimidade de enunciação; enfim, envolve o lugar social e simbólico ocupado pelos moradores desta favela e pela comunidade uspiana na sociedade. Além disso, a cor da pele, ou o pertencimento étnico-racial é um elemento que aparece o tempo todo permeando as relações desiguais estabelecidas entre a USP e a São Remo.

## REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In. FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p.13-32.
- ADORNO, Sérgio. *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: o caso USP*. Relatório Final. Núcleo de Estudos da Violência & Instituto Ayrton Senna, USP, São Paulo, 1998.
- ALISSON [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.
- ALVES, Adriana. *Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do programa Avizinhar/USP*. 2006. 227 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95751>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- AMARAL, Daniele Kohmoto. *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-101625/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- ANJOS, Ana L. *Nasci para voar: análise de um projeto na área dos direitos de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal em São Paulo (1997-2000)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. 32.ed., Rio de Janeiro: Ática, 2002.
- BARBOSA-PEREIRA, A. *Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), 2016. pp. 545-557.
- BARROS, Lídia Almeida. *A toponímia oficial e espontânea na Cidade Universitária: campus Butantã da USP*. Revista da USP, São Paulo, núm. 56, fev/2003. p.164-171.
- BERNINI, Luciano. *Planejamento Físico de “Campi” Universitários e sua Aplicação Prática*, FUNDUSP, São Paulo, 1975.
- BLAY, Eva & MARTINS, Heloisa H. Souza. *A favelização dos funcionários da USP*. SBPC, Ciência e Cultura, São Paulo, vol.32, núm. 4, abr. 1980. p.418-420.
- BORGES, Zélia M. *Um olhar sobre o atendimento sobre crianças e adolescentes: o princípio educativo das atividades realizadas pelas organizações não governamentais da cidade de*

Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2002.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

BOTOMÉ, Silvío Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: Faria, Dóris Santos de (org). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: Educação & Realidade. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. p.112-161.

BOURDIEU, Pierre. Como libertar os intelectuais livres? In: Bourdieu, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 1984.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: Bourdieu, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 693-732.

\_\_\_\_\_. Efeitos de lugar. In: Bourdieu, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 159-166.

\_\_\_\_\_. (coord.). *A miséria do mundo*. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 2001c.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*, 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2007, p.39–64.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 13.ed., Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61*. Brasília: 1961.

BRASIL. Presidência da República. *Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68*. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRUNA [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

BUENO, Laura Machado de Mello. *Projeto e favela: metodologia para projetos de urbanização*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Extensão Universitária: revisando conceitos e práticas institucionais. In: CALDERÓN, Adolfo Ignácio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (orgs). *Extensão Universitária, uma questão em aberto*. São Paulo, Xamã, 2011.

CANCLINI, Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARAMANTE, André. *Cúmplice da morte de aluno da USP confessa e é solto*. Folha de São Paulo, 10 jun. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1006201122.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CARRANO, Paulo. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Volume I, Belo Horizonte (MG): Argvmentvm, 2009.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume, 2006.

CARVALHO, J.J. de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino "superior"*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, M.; REZENDE, A. B.. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. In: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). *Diferenças e desigualdades na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, João P.; SILVA, Letícia P. da; VYUNAS, Bianca S.. *São Remo: perfil social e inserção política das mulheres*. Projeto do PET Ciências Sociais, 2013, tutoria Gustavo Venturi.

CHAGAS, Paula. *Uma Universidade Muito Além da Teoria*. Especial para o Jornal da Tarde, São Paulo, 1 out. 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/06out.htm>> Acesso em: 12 jun. 2016.

COCESP. *O campus hoje*. Disponível em: <<http://www.usp.br/cocesp/index.php?p=38&f=177>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria C.C.. *A criação das instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina*. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

CRUZ, Robson Nascimento da et al. Mapa do Invisível: Hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, Cláudia. *Universidade Cindida, Universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *A expansão do ensino superior: causas e conseqüências*. Debate e Crítica mar. 1975, n. 5, São Paulo: Hucitec, p. 27-58.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: O ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

DAMIANI, Amélia Luisa. As Contradições do espaço: da lógica (formal) à (lógica) dialética, a propósito do espaço. In: *O Espaço no fim do século: a nova raridade*. São Paulo: Contexto, 1999 a.

\_\_\_\_\_. *A crise da cidade: os termos da urbanização*. In: DAMIANI, Amélia et al. *O espaço no fim de século: a nova raridade*. São Paulo: Contexto, 1999b.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.

ELEN [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

ENOUT, Helena Junqueira Reis. Outra urbanidade possível em áreas de habitação precária: Favelas São Remo e Sem-Terra, em São Paulo-SP. In: D'OTTAVIANO, Camila; ZUQUIM, Maria de Lourdes (orgs.). *Práticas Recentes de Intervenção Contemporânea*. São Paulo: FAU, 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Você é a favor da adoção de cotas nas universidades públicas paulistas?*, 21 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,voce-e-a-favor-da-adocao-de-cotas-nas-universidades-publicas-paulistas-imp,976342>> Acesso em: 12 jun. 2016.

FAGUNDES, José. *Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. v.1. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

FIOR, Camila Alves. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do Universitário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2003.

FRASER, Nancy. *Da Redistribuição ao Reconhecimento?* Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In. SOUZA, J. (org.) *Democracia Hoje*. Brasília, ed. UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLINATI, Carla. *Formando “Agentes Jovens”*: um encontro entre diferentes perspectivas sobre cidadania, inclusão e participação social. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Nilma. *Os jovens rappers e a escola*: a construção da resistência. Anped, 1996, GT Movimentos Sociais.

GOMES, Nilma Lino. *Desigualdades e diversidade na educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, Set. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/pnHPqF>>. Acesso em 14 abr. 2014.

GONÇALVES, Aline Lima. *Serviço de informação sobre deficiência*: desafios para organização da informação. 2010. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-05112010-104413/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GUADILLA, Carmen Garcia. O compromisso social das Universidades. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (orgs.). *Extensão Universitária, uma questão em aberto*. São Paulo, Xamã, 2011.

GUILHERME [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com “raça” em sociologia*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003a.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Acesso de negros às universidades públicas*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.247-268, março de 2003b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007*. Paper apresentado no Studies of Global Discrimination Conference at Princeton, 18 – 20 de maio de 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/3wbNjG>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

GURGEL, Roberto Mauro. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

IPEA. *Situação social da população negra por estado*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

JANNUZZI, Paulo de M. *Mobilidade social e migração no Brasil*: revisão bibliográfica e elementos empíricos para análise. Revista Brasileira Estudos Pop., Brasília, ano 16, n.1/2, jan./dez. 1999. p. 55-82.

MORTES na psico e na raia continuam sem explicação. *Jornal do Campus*. [sem data: trecho recortado] São Paulo, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE P. et al. *Iniciação à Prática Sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÚCIA [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

MARCOVITCH, Jacques. *Universidade Viva: Diário de um reitor*. São Paulo: Mandarin, 2001.

MARICATO, Ermínia. *Favelas: um universo gigantesco e desconhecido*. s/d. Disponível em: <[http://www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato\\_favelas.pdf](http://www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_favelas.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MARISA [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

MARQUES, Carolina M. *A cidadania como metáfora: o projeto de formação e organização de meninos e meninas do movimento nacional de meninos e meninas de rua*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARQUES E.; SARAIVA C.; TORRES H.. Favelas do Município de São Paulo: Estimativas de População para os anos 1995, 1996 e 2000. In: *Base Cartográfica Digital a Favelas do município de São Paulo*. São Paulo: CEM/Cebrap, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2007.

\_\_\_\_\_. *¿Existen individuos en el Sur?*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAUJO, Kathya. *La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social*. Revista CEPAL, n. 103, p. 165-178, abril, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAUJO, Kathya. *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo-1. Neoliberalismo, democratización y lazo social. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; SORJ, Bernardo. *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

MAYORGA, Claudia; COSTA, Fabíola Cristina Santos; CARDOSO, Tatiana Lúcia. Universidade pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, Claudia (org.). *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio sobre a democratização da Universidade*. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

MEDEIROS, Márcia S. *A implementação dos programas federais PETI e Agente Jovem, em Porto Alegre, no contexto das políticas de transferência de renda dos governos Fernando Henrique Cardoso*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 6. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. *Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana*. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MORAIS, Isabela. *Desalojados próximos ao H.U. recebem doações da comunidade USP*. Jornal do Campus, 27 mar. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/gMIAuI>>. Acesso em 12 de jan. de 2012.

MOTOYAMA, Shozo. *USP 70 anos: imagens de uma história vivida*. São Paulo: EDUSP, 2006.

MURILO [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Márcia Valim Santos. *A dimensão social da formação universitária: um estudo sobre a relação entre universidade, ações comunitárias e ONGs*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2004.

NEVES, R. et al. *O paradigma da segregação dos campi universitários no Brasil: distanciamento físico e implicações sociais*. Revista Urbicentros, Salvador, n. 3, out. 2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Dennis. *Práxis jornalística em contextos de cultura popular: A experiência do jornal Notícias do Jardim São Remo*. Revista de Jornalismo Brasileiro. Número 8, Julho de 2007. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dossie8\\_e.htm](http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dossie8_e.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PAIS, José Machado. O sociólogo ouriço e os saberes “não alinhados” da sociologia. In: PAIS, J.M. *Vida cotidiana, enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDRO [nome fictício]. *Entrevista a Mariana Machado Rocha*. São Paulo, 2015.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. *Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares*. Linguagens, Educação e Sociedade Teresina, Ano 12, n. 16. jan./jun. 2007, p. 19-32.

PINTO, Gelson de A.; BUFFA, Ester. *Arquitetura e educação: campus universitários brasileiros*. São Paulo: Editora da UFSCAR, 2009.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.

REINHEIMER, Patrícia. *A forma é a regra do jogo: educação estética e construção de identidades entre um museu de arte e um grupo de classe popular*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Classe, raça e mobilidade social no Brasil*. Dados, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, 2006.

RODRIGUES, Pedro de Cillo. *A Produção de Sentidos Sobre Inovação: Estudo de Caso sobre a Agência USP de Inovação*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. (Versão Corrigida) São Paulo, 2014.

ROLNIK, Raquel. *Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro)*. Estudos Afro-asiáticos, n.17, Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_, Raquel. *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. 3.ed. São Paulo: FAPESP/Nobel, 2003.

SANCHEZ, Luz Helena. *A Extensão Universitária: o histórico da experiência da UNICAMP*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

SANTOS, Raquel Souza dos. *Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-161218/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SÃO PAULO (Estado). *Urbanização: estreitando os laços entre a USP e a comunidade do entorno*. Diário Oficial, Poder Executivo - Seção I, 24 fev. 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SCHWARTZMAN, S.; PAIM, A. *A universidade que não houve: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada)*. FINEP, 1976. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

SEADE. *Distribuição da população por raça/cor*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=5&temaId=1&locId=1000>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SILVA, Maria das Graças Martins da. *Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa*. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Maria Nilza. *Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em São Paulo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SILVA, Viviane Angélica. *Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a Configuração Racial de seu corpo docente*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2015.

SILVA, Priscila Elisabete da. *Um projeto civilizatório e regenerador: reflexões sobre "raça" no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, Nádya Dumara Ruiz. *Universidade Brasileira: A intenção da extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, Doris (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos sobre juventude em educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5-6 (n. especial Juventude e Contemporaneidade), 1997.

\_\_\_\_\_. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P.; TOMMASI, L. & MORENO, G.. Adolescentes em processo de exclusão social. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Volume I, Belo Horizonte (MG): Argvmentvm, 2009.

STUCCHI, Mariana Peres. *Artes de viver em mulheres de camadas populares: o cotidiano de mães da comunidade São Remo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15122009-121045/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

TANAKA, Marta Maria Soban. *Estudo de caso: a favela da USP*. Trabalho Programado IV, Orientador: Professor Nestor Goulart Reis Filho, FAU/USP, 1991.

\_\_\_\_\_, Marta Maria Soban. *Favela e periferia: estudos de recomposição urbana*. Tese (Doutorado), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 1993.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os Múltiplos Conceitos de Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

THIN, Daniel. *Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. spe, abr. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/KTj5SO>>. Acesso em 14 abr. 2014.

TOALDO, Olindo Antônio. *Extensão Universitária: a dimensão humana da universidade*. Santa Maria: UFSM, 1977.

TOLLE, Eni Cardoso. *Nossas águas: uma reflexão cotidiana*. Revista USP, n.70, São Paulo, ago. 2006.

TRINDADE, Priscila. *Funcionários terceirizados da USP entram em greve*. O Estado de São Paulo, 28 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,funcionarios-terceirizados-da-usp-entram-em-greve,738006,0.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais. *Universidade e Sociedade: Experiências da USP*. São Paulo: Ceca, 1997.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Reitoria da Universidade de São Paulo. *Dispõe sobre a criação do Conselho de Qualidade de Vida e Segurança na “Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira”* (CUASO). Portaria GR N° 3149, de 12 de fevereiro de 1999. D.O.E.12.02.1999.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Reitoria da Universidade de São Paulo. *Dispõe sobre a criação do Programa “Avizinhar”*. Portaria GR. N° 3303, de 28 de setembro de 2001. D.O.E. 02.10.2001a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Reitoria da Universidade de São Paulo. *Aprova o Código de Ética da Universidade de São Paulo*. Resolução N° 4871, DE 22 DE OUTUBRO DE 2001. D.O.E. 23.10.2001b.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Estatuto USP*. Organização Secretaria Geral da USP. Resolução n° 3461 de 7 de outubro de 1988. São Paulo: USP, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Reurbanização: Estreitando laços entre a USP e comunidades do entorno*. Diário Oficial, Poder executivo, seção 1, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/reurbanizacao.pdf>>. Acesso em: 23/2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013*. Secretaria-Geral da Presidência da República, Brasília, 2013.

## DOCUMENTOS DO PROGRAMA AVIZINHAR<sup>102</sup>

ASSOCIAÇÃO ATLÉTICA ACADÊMICA POLITÉCNICA. [carta] 1 mar. 2000, São Paulo [para] Antonio Marcos de Aguirra Massola [Diretor da Escola Politécnica da USP].

CECAE. *Livro de Ata das Reuniões do Programa Avizinhar*. São Paulo, 2006.

COLABORAÇÃO [Adriana Grandini]. Mensagem recebida por <mdpiment@usp.br> em 2 mar. 2007.

COMPARATO, Fábio Konder; FERREIRA, Ivette Senise; PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Relatório da Comissão de Acompanhamento do Inquérito Instaurado no 93º Distrito Policial para apurar as circunstâncias e eventuais responsabilidades envolvendo a morte de Daniel Pereira de Araújo, instituída por Portaria/253197/GR, de 7 de novembro de 1997*. São Paulo, 13 de fev. 1998.

CONSELHO DE QUALIDADE DE VIDA E SEGURANÇA DA CUASO. *Protocolo de Atuação*: Polícia Militar e Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000a.

CONSELHO DE QUALIDADE DE VIDA E SEGURANÇA DA CUASO. *Relatório*. São Paulo, 2000b.

PENA, Ronaldo Elias. [carta] 2005, São Paulo [para] Prefeito do Campus. [Processo: 2005.5.90.49.6. 2005].

PEREIRA, Cláudia Regina Nóbrega. [carta] 8 jul. 1998, São Paulo [para] Reitor Jacques Marcovitch.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Memória de Reunião USP e Jardim São Remo*. São Paulo, 1997.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Apresentação e Discussão do Projeto Avizinhar*. São Paulo, 1998a.

---

<sup>102</sup> Todos os documentos utilizados foram acessados no atual programa Aproxima-Ação. Conforme mencionado no texto, boa parte dos documentos haviam sido guardados por uma educadora do Avizinhar, que os levou para o Aproxima-Ação quando este programa teve início. Os documentos estavam guardados em pastas sem ter um tipo de organização específica, portanto o trabalho com eles exigiu que se fizesse esta organização. Após separar relatórios, de fichas de inscrição e conteúdos de cursos, entre outros, foi possível verificar o que seria relevante para esta pesquisa. Outro material disponível em meio a estes documentos, eram recortes de notícias de jornal que tinham como conteúdo o Avizinhar ou outras questões relativas à São Remo e à USP. Por se tratar de recortes, muitas vezes estas notícias de jornal não continham referências completas de publicação, havendo em alguns casos uma anotação feita à mão com o nome do jornal e o ano de publicação, mas também havia casos em que as informações estavam mais completas. Aqui apresentamos somente as referências encontradas nos próprios documentos.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Projeto Avizinhar: desenvolvimento inicial*. [proposta para a fundação Kellogg]. São Paulo, 1998b.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Relatório da Comissão Independente de Acompanhamento do Inquérito sobre a Morte do Menor Daniel Pereira de Araújo*. São Paulo, 1998c.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Roteiro para atendimento de ligações do telefone Indic-Ação*. São Paulo, 1999a.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Sobre a ampliação do Público do Programa Avizinhar*. São Paulo, 1999b.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Registros de ligações do telefone Indic-Ação de 1998 a 2000*. São Paulo, 1998-2000.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Relatório de Atividades do Avizinhar: junho de 98/março de 2001*. São Paulo, 1998-2001.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Relatório de Atividades do Avizinhar*. São Paulo, 2002.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Relatório de Atividades do Avizinhar*. São Paulo, 2003.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Relatório de Atividades do Avizinhar*. São Paulo, 2004.

PROGRAMA AVIZINHAR. *A situação atual e as necessidades para continuidade do trabalho*. São Paulo, 2005a.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Programa Avizinhar: uma avaliação breve*. São Paulo, 2005b.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Proposta de Avaliação do Avizinhar*. São Paulo, 2005c.

PROGRAMA AVIZINHAR. *Diários de Campo dos Educadores Sociais e Estagiários do Avizinhar*. São Paulo, 1998-2006.

PROGRAMA AVIZINHAR. [carta] 2006, São Paulo [para] Docentes Membros do Conselho Acadêmico. 2006a.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Relatório de Atividades do Avizinhar*. São Paulo, 2006b.

PROGRAMA AVIZINHAR. [carta] fev. 2007, São Paulo [para] Pró-reitor de Cultura e Extensão Sedi Hirano. 2007a.

PROGRAMA AVIZINHAR. [carta] mar. 2007, São Paulo [para] Pró-reitor de Cultura e Extensão Sedi Hirano. 2007b.

PROGRAMA AVIZINHAR . *Avaliação sobre atividades com as crianças/adolescentes frequentadores do campus*. São Paulo, [entre 1998 e 2007a].

PROGRAMA AVIZINHAR . *O Avizinhar construindo redes de cooperação*. [folheto] São Paulo, [entre 1998 e 2007b].

PROGRAMA AVIZINHAR . *Roteiro de Avaliação do Avizinhar*. São Paulo, [entre 1998 e 2007c].

TUDO COMO ANTES. [Beatriz Rocha]. Mensagem recebida por <mdpiment@usp.br> em 23 jan. 2007.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1- Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

2- Sexo:

( ) Feminino. ( ) Masculino.

3- Estado Civil: ( ) Solteiro. ( ) Separado. ( ) Casado (vive junto). ( ) Outros.

4- Que idade você tinha quando participou do Avizinhar?

( ) Até dez anos de idade.

( ) Entre 10 e 14 anos de idade.

( ) Entre 14 e 18 anos de idade.

( ) Entre 18 e 22 anos de idade.

( ) Mais de 22 anos de idade.

5- Durante quanto tempo você participou do Avizinhar?

( ) Até seis meses.

( ) Entre seis meses e um ano.

( ) Entre um e dois anos.

( ) Entre dois e três anos.

( ) Entre três e quatro anos.

( ) Quatro anos ou mais.

6- Como você se classifica com relação à raça/ cor? \_\_\_\_\_

7- Dentre as opções de cor abaixo com qual você se identifica?

( ) branca. ( ) parda. ( ) preta.

( ) indígena

( ) amarela (oriental). ( ) não declarado.

8- Você estuda atualmente?

( ) Não.

( ) Sim. Qual é o curso que frequenta?\_\_\_\_\_.

9- Qual o seu grau de escolaridade?

( ) Ensino fundamental incompleto

- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Técnico de nível médio incompleto
- Técnico de nível médio completo
- Ensino superior incompleto.

Curso: \_\_\_\_\_.

Universidade \_\_\_\_\_.

- Ensino superior completo.

Curso: \_\_\_\_\_.

Universidade \_\_\_\_\_.

- Pós-Graduação/ Especialização.

Se você concluiu o ensino médio, responda:

10- Você alguma vez estudou em cursinho pré-vestibular?

- Não  Sim

11- Já prestou o vestibular da FUVEST para estudar na USP?

- Não.  Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_.

12- Tipo de estabelecimento onde cursou o ensino fundamental e médio:

- Pública  Particular

13- Você tem alguma ocupação remunerada?

- Sim.  Não.

14- Se tem, qual é a sua ocupação atual? \_\_\_\_\_.

15- Com que idade você começou a trabalhar?

- Antes dos 14 anos.
- Entre 14 e 16 anos.
- Entre 17 e 18 anos.
- Após 18 anos.

16- Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 724,01 até R\$ 2.172,00).

- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.172,01 até R\$ 4.344,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.344,01 até R\$ 6.516,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.516,01 até R\$ 8.688,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.688,01 até R\$ 10.860,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.860,01).

17- Você já participou de algum grupo?

- Não.
- Sim.

18- Se sim, quais? \*\*

- Associação de bairro ou de moradores
- Associação ou movimento ligado à luta de minorias
- Associação religiosa
- Associação de pais e mestres
- Sindicato de trabalhadores ou patronal
- Partido ou associação política
- Organização não governamental (ONG)
- Time de futebol ou clube esportivo
- Escola de samba
- Grupo de dança, música ou teatro
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_.

19- Continua frequentando esse(s) grupo (s)?

- Sim, continuo frequentando.
- Não, parei de frequentar.

20- Você utiliza o espaço da USP?

- Não.
- Sim.

21- Se sim, para quê? \*\*

- Uso sempre porque é o meu local de trabalho.
- Uso como espaço de lazer e prática de esportes.
- Uso o espaço levando meus filhos ou outras crianças para brincar aos finais de semana.
- Uso o espaço para pegar ônibus.
- Uso o pronto socorro do H.U. ( Hospital Universitário).

- Faço cursinho pré-vestibular ou outros cursos na USP.
- Utilizo para fazer leituras nas bibliotecas.
- Frequento os museus da USP.
- Assisto aulas ou palestras realizadas na USP.
- Vou ao Cinusp para ver filmes.
- No espaço da USP realizo atividades informais de onde obtenho renda.

22- Você trabalha ou já trabalhou na USP?

- Sim.
- Não, nunca trabalhei na USP.

23- Se sim, já realizou trabalhos em que áreas?\*

- Vigia ou segurança em empresa contratada.
- Serviços de limpeza.
- Serviços de jardinagem.
- Serviços em uma gráfica ou Xerox.
- Serviços em uma lanchonete ou restaurante.
- Construção civil (pedreiro ou ajudante)
- Funcionário público da USP.
- Outros.

24- Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-Graduação/ Especialização
- Não sei

25- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo

- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-Graduação/ Especialização
- Não sei

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS

### Eixo 1: Quem são e como vivem atualmente

Panorama da situação atual	Pedir para que eles se apresentem: quem eu sou, o que faço, como me ocupo atualmente.
----------------------------	---

### Eixo 2 : Participação e memórias

Experiência e visão sobre o Avizinhar	O que era o Avizinhar? Como você chegou até o Programa? O que você fazia no Avizinhar? Como era participar do Avizinhar? (pontos negativos e positivos) O que você fazia antes do Avizinhar?
---------------------------------------	--

### Eixo 3 : Percepções sobre as relações com e o câmpus universitário

Como percebem o olhar da comunidade USP para/sobre eles	Você frequentava o câmpus antes do Avizinhar? Lembra-se das reações? De quais você mais gostava? Por quê? De quais você não gostava? Por quê? Tinha alguma situação perigosa ou preocupação em andar pela USP? Qual? Tinha algum grupo da USP com quem você tinha afinidades? Tinha algum grupo da USP com quem você tinha conflitos? Lembra-se de estagiários do Avizinhar? O que lembra? Como era a relação com eles?
---	--

<p>Percepções antigas e atuais com relação à universidade e as fronteiras</p>	<p>Qual a visão que você tem da USP? Quais são os pontos positivos e negativos?</p> <p>Qual a visão que você tinha na época do Avizinhar?</p> <p>Para os que frequentam o câmpus atualmente: Como você se sente ao circular por lá? Como você via os alunos da USP naquela época? Como você os vê hoje?</p> <p>Qual a visão que você tem da São Remo? Quais são os pontos positivos e negativos?</p> <p>Qual a visão que você tinha na época do Avizinhar?</p> <p>Quais as relações que a São Remo mantém com a USP? Dê exemplos. O que você acha dessa relação?</p> <p>Quando alguém da comunidade USP anda pela São Remo, é possível reconhecer como aluno/funcionário? E a população da São Remo os recebe como?</p> <p>Quando um morador da São Remo anda pela USP dá pra saber que ele não é de lá? Como?</p> <p>Você acha que você era reconhecido como morador na época do Avizinhar? E hoje? (Se sim, alguma vez você já se sentiu discriminado por isso? Em que situação?)</p> <p>Conhece moradores da São Remo que estudam na USP? E você, já pensou em estudar? Por que? Se sim, como foi a preparação para o vestibular?</p> <p>Para você o que diferencia um morador da São Remo de alguém que é da USP?</p>
<p>Visão sobre fatos emblemáticos na Relação</p>	<p>Comentar e verificar opinião sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Morador adolescente Daniel que morreu afogado na Raia</li> <li>- Estudante da FEA chamado Felipe que morreu em uma tentativa de assalto</li> <li>- Reurbanização</li> <li>- Fim do circular</li> </ul>

## APÊNDICE C - O ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EX-EDUCADORAS

### **Eixo 1- Dados e informações pessoais**

Nome/Nascimento/Escolaridade/Raça/cor --- Funções no Avizinhar --- Profissão/Função atual  
Tempo que trabalhou no Programa

### **Eixo 2- O Avizinhar (diretrizes e patrocínios)**

De acordo com o texto do projeto, o Avizinhar buscava a construção de um espaço de convivência em que prevalecesse o respeito e o benefício mútuos; o Programa se situava na perspectiva da democracia e da cidadania, bem como considerava a possibilidade de aprendizado mútuo. Como se dava esse aprendizado mútuo, como era visto? O aprendizado do lado da universidade era de alguma forma sistematizado?

O mesmo documento diz que o Avizinhar: *Quando possível trabalha mediante atividades do tipo pesquisa-ação e formação-ação*. Havia articulação com a pesquisa? Como aconteceu?

Nos documentos, o projeto se coloca como um “processo” e não como um projeto clássico. Como assim?

Como era a relação do Avizinhar com a universidade? (na burocracia, ter ou não voz, e relações com os grupos específicos)

Como foi a articulação inicial com a Fundação Kellog e o CEDECA? Qual era o papel de cada uma e qual era o papel da USP nesse primeiro momento?

### **Eixo 3- Subprojetos e o trabalho com as crianças e adolescentes**

Em alguns textos é mencionado o risco a que as crianças estavam expostas ao circular sozinhas pelo câmpus. Que tipo de situações de risco vocês presenciaram ao longo da experiência do Avizinhar?

Qual a diferença entre a participação na Educação em Meio Aberto e na parte dos cursos? Quem eram as crianças e adolescentes de cada tipo de abordagem?

Qual foi o motivo da criação do termo crianças “em situação de câmpus” em analogia a “situação de rua”?

Nos documentos, só verifiquei a ocorrência de cursinho pré-vestibular em 2005, quase no final do projeto. Por que razões não aconteceu antes? (Ou aconteceu e não constava nos documentos?)

#### **Eixo 4- O fim do Programa**

O que era a CECAE? Por que a CECAE acabou?

Na sua opinião, por que o programa acabou?

Quais foram as mudanças no programa a partir da transferência para a pró-reitoria?

Como se deu o remanejamento da equipe depois do fim do Avizinhar?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa “O Programa Avizinhar: relações de jovens pobres moradores de favelas em um espaço acadêmico de excelência”, que tem como pesquisadora responsável Mariana Machado Rocha, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Marília Pontes Sposito, as quais podem ser contatadas pelo e-mail [mariana.machado.rocha@usp.br](mailto:mariana.machado.rocha@usp.br) ou pelo telefone (11) 9-8686-0825.

O presente trabalho tem por objetivos: compreender os possíveis efeitos que a participação no Avizinhar teve para os olhares dos jovens que participaram do Programa sobre si mesmos, o território e a USP. Minha participação consistirá em responder a uma entrevista.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Telefone/ e-mail para contato: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE E - OUTRAS ATIVIDADES DO PROGRAMA AVIZINHAR

**Alfabetização de jovens e adultos:** o trabalho da alfabetização de adultos na São Remo já acontecia antes do Avizinhar, era realizado pelo Centro de Organização Popular (CEOP) em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), no entanto, após uma mudança de gestão na prefeitura (saída da Prefeita Luíza Erundina) não houve mais financiamento municipal e o trabalho de alfabetização se tornou voluntário passando a ser realizado predominantemente por estudantes da USP. Os espaços utilizados eram o Circo Escola e a Sede da Associação de Moradores da São Remo e cada professor dava aula uma vez por semana.

Com a parceria do Avizinhar, os estudantes passaram a receber bolsas de extensão universitária e cada um se tornou responsável por uma das quatro turmas atendidas. Assim se constituiu uma equipe mais estável, que pretendia dar início a pesquisas relacionadas ao trabalho realizado. Essa atividade tinha apoio do Fundo de Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, que disponibilizava a verba de pagamento das bolsas. Nos relatórios, não há informações sobre o tempo de duração desta parceria, e nos relatórios posteriores, a partir de 2001, ela já não é mencionada.

**Oficina de leitura para mulheres:** Em uma parceria com um docente da Faculdade de Educação da USP, que possibilitou aos seus alunos da Pedagogia a realização de estágios curriculares no Avizinhar, foi organizado um espaço de mulheres e de pesquisa-ação sobre as questões de gênero na educação de jovens e adultos. Essa iniciativa resultou na publicação de um artigo acadêmico cujo título e autoria não constam no relatório e por isso não pôde ser encontrado. Não há informações sobre o tempo de duração desta atividade.

**Projeto Fanzine:** elaboração de fanzines a partir de discussões sobre temas de interesse dos adolescentes. De acordo com o relatório (2004), o projeto fanzine sofreu um esvaziamento por conta do grande interesse e empenho dos jovens em prestar vestibular, o que informa que uma parte dos jovens participantes do Grêmio Treinamicro do Programa Avizinhar se empenhou para ingressar em uma universidade, porém não há informações sobre ações do Avizinhar com esse direcionamento até 2005, quando se cria um curso pré-vestibular que será descrito a seguir.

## APÊNDICE F - PARCEIROS DAS AÇÕES EM REDE DO AVIZINHAR

- Escola de Educação Física e Esportes da USP;
- Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC) da Escola de Comunicações e Artes da USP;
- Cinema da USP Paulo Emílio (CINUSP)<sup>103</sup>;
- Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC);
- Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina<sup>104</sup>;
- Projeto Minha História (realizado por alunas do Departamento de História da FFLCH-USP);
- Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares;
- Projeto Esporte Talento: uma iniciativa do CEPEUSP em parceria com Instituto Ayrton Senna com a finalidade de propiciar acesso ao esporte a crianças entre 10 e 14 anos, o projeto já existia e a partir da parceria passou a atender crianças e adolescentes encaminhados pelo Avizinhar;
- Conselho de Qualidade de Vida e Segurança no Campus;
- Projeto de Capoeira do Mestre Alcides;
- Diretório Central dos Estudantes (DCE) e alguns Centros Acadêmicos (CAs) da USP;
- Centro de Saúde Escola do Butantã;
- Secretaria Estadual da Assistência e do Desenvolvimento;
- Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social;
- Centro de Estudos e Pesquisa da Criança e do Adolescente (Cepeca);
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA);
- Instituto de Psicologia da USP;
- Grupo Rosa dos Ventos de estudantes da ECA;
- Guarda Universitária da USP, com formações sobre a abordagem das crianças tendo em vista o Estatuto da Criança e do Adolescente;

---

<sup>103</sup> O CINUSP ofereceu bolsas para professores nos cursos ministrados no Centro Universitário Maria Antônia para utilização do cinema como recurso didático.

<sup>104</sup> Foram organizados encontros com professoras para orientações sobre o uso da própria voz como instrumento de trabalho e sobre como trabalhar e perceber problemas de fala das crianças.

- Fórum da Criança e do Adolescente do Butantã;
- Orquestra Sinfônica da USP (OSUSP): Programa de formação de público levou crianças para conhecer a Sala São Paulo para assistir ao concerto sinfônico Pedro e o Lobo;
- Faculdade de Odontologia da USP: encontros educativos sobre saúde bucal;
- Diretoria Regional de Educação do Butantã;
- Centro de Referência de Assistência Social do Butantã;
- Avizinhar em Ribeirão: diálogo com trabalho desenvolvido no câmpus USP de Ribeirão Preto;
- Conselho Tutelar do Butantã (nos documentos foi encontrado um ofício emitido pelo próprio conselho reconhecendo a atuação do Avizinhar na região e se colocando a disposição para uma parceria. Esse documento mostra que ao longo dos anos de trabalho do Avizinhar, o Projeto foi sendo reconhecido e procurado, o que também colaborou para a sua atuação em rede): o Avizinhar recebia jovens em cumprimento de medida sócio-educativa de prestação de serviços comunitários e encaminhava para prestação em instituições parceiras.