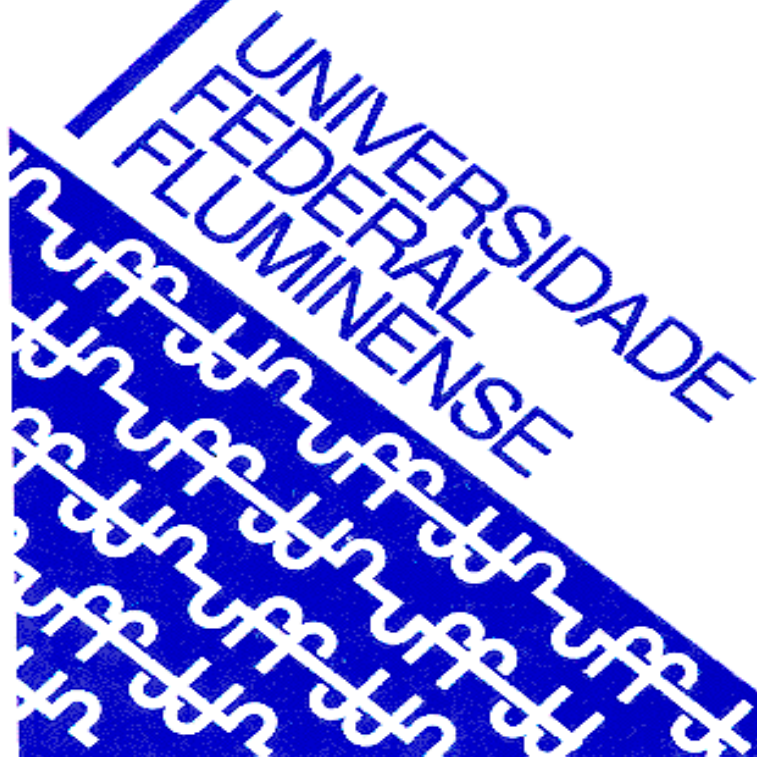


**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO – STRICTO SENSU – DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

FABIANA ECKHARDT

**QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER
QUE SABE: formação docente, relações
de subalternidade e sonhos de libertação**

**Niterói/RJ
2017**



FABIANA ECKHARDT

QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Teresa Esteban do Valle

Niterói/RJ
2017

Fabiana Eckhardt

QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Aprovada em: 22 de agosto de 2017.

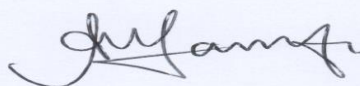
BANCA EXAMINADORA:



Profª Drª Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense



Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores



Profª Drª Marisa Narcizo Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Profª Drª Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense



Profª Drª Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal Fluminense

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

E19 Eckhardt, Fabiana.

Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe : formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação / Fabiana Eckhardt ; orientadora: Maria Teresa Esteban do Valle. – 2017.

157 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

Bibliografia: f. 148-152.

Bibliotecária: Mahira de Souza Prado CRB-7/6146

DEDICATÓRIA

A tod@s que sonham sonhos possíveis, sonhos necessários..

AGRADECIMENTOS

A Helena (in memoriam), minha avó materna, pelas inúmeras experiências que com ela vivi. Todas em forma de brincadeira: cozinhar, costurar, bordar, fazer tricô, crochê ou fuxico, tomar banho de chuva, fazer piquenique no alto do morro, assistir a filmes de terror e ouvir as suas histórias. Viver com ela foi sempre muito divertido e disso tenho saudade!

A Celina (in memoriam), minha avó paterna, pela possibilidade de descobrir outras formas de viver. Mulher forte e decidida, sempre disposta a amparar aqueles que julgava necessitar de seu abrigo e proteção. Com ela, aprendi que ser irmão está para além das relações de sangue.

A Noberto (in memoriam), o vô Beto, de quem minhas lembranças são somente as narradas por seu filho Luiz Carlos, meu pai. A quem ensinou o significado da paternidade e com quem aprendo pelas experiências vividas o mesmo significado.

A Luiz Carlos, meu pai, um excelente contador de histórias, tanto as vividas quanto as inventadas ou as recontadas. Com ele, aprendi o significado das histórias, tenho consciência de que meu interesse pela leitura se deu, em primeiro lugar, para estar perto dele lendo-as. Homem do cuidado e do amparo aos filhos e netos que, certamente, aprendeu a ser pai e avô pelas experiências vividas e ressignificadas com Noberto e Celina.

A Maria Ângela, minha mãe, por ensinar-me, talvez sem saber, que há muitas formas de amar no mundo. Amamos a cada um do jeito que podemos e amamos, às vezes, sem entender o porquê.

Aos meus irmãos, Bianca e Juliano, pelas boas lembranças que temos para partilhar quando nos colocamos a recordar nossas infâncias.

A Anna, minha companheira há 23 anos, com quem aprendo a ser mãe e filha, por todas as experiências que vivemos ao longo desses anos. Pela compreensão e (co)participação nas minhas escolhas que eram tentativas de negociação, mas por vezes, de maneira injusta, do meu lugar privilegiado que ocupo de ser a mãe, a que educa, a adulta há mais tempo. Obrigada por dividir tudo comigo!

Ao Zé Angelo, meu companheiro escolhido, pela paciência e tolerância com minhas faltas. Pela compreensão com as minhas prioridades, pela sensibilidade e respeito às minhas escolhas. Pelas contribuições que traz a minha vida. Por ter escolhido minha companhia!

A Teresa, minha orientadora, também escolhida muito antes do ingresso na UFF, pelo acompanhamento, pelo encorajamento, pela confiança, pelo companheirismo, por cada sorriso e orientação. Pela sensibilidade e cuidado como ajudou a encaminhar o processo quando não estava fácil.

As professoras Marisol, Maria Tereza e Carmen Sanches pela leitura e diálogo generoso na banca da qualificação desta tese, assim como pela disponibilidade para a banca de defesa, juntamente com as professoras Mylene e Marisa.

A UCP por ser espaço formador da pessoa e profissional que sou, pelas

oportunidades vividas nessa casa como estudante e professora.

A/aos professor@s, funcionári@s e colegas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense.

Aos estudantes do Centro de Teologia e Humanidades da UCP, todos que de alguma forma passaram pela minha vida. Um encontro no corredor, partilhas na sala de aula. Aos estudantes que conheci ainda crianças e que tanto me provocaram a buscar “ler o mundo”.

Aos estudantes do curso de Pedagogia, em especial, aos sujeitos da pesquisa que corajosamente aceitaram dialogar comigo, que me desestabilizaram, confortaram-me e alegraram-me tantas vezes.

Ao Edy (in memoriam), pelo pouco tempo que vivemos juntos, pela serenidade, por sua presença frágil, tranquila, forte e intensa. Com sua ausência experienciamos a dor da perda e a força da solidariedade em partilharmos juntos a sua falta.

Aos colegas professor@s do curso de Pedagogia da UCP pelo trabalho que construímos juntos.

Aos meus colegas do grupo de orientação coletiva, leitores e coautores desse trabalho, pelas partilhas, pelos confrontos, pelas críticas e sugestões, pelo caminho trilhado nessa pesquisa. Alguns por pouco tempo, mas com contribuições muito significativas: Vilson, Ana Schilke, Heitor, Ana Cris, Ticyane, Fabiano, Bruna, Aline, Léo, Joana, Élder, Raquel, Gabriela, Juliana e Carmen Lozza.

*Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além.*

(Paulo Leminski)

RESUMO

ECKHARDT, Fabiana. **QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

A presente tese apresenta uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia de uma universidade privada, na cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro que tratou da formação de professor@s das classes populares no curso de Pedagogia desta instituição. Procurou compreender como as demandas e as expectativas trazidas pel@s estudantes das classes populares à universidade poderiam contribuir para (re)pensar a formação de professor@s no curso em questão. A reflexão sobre a formação de professor@s das classes populares se faz relevante ao compreender que, de maneira geral, esses sujeitos retornarão à escola como docentes das classes populares. Partindo da questão disparadora e conduzida pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, aproximei-me dos Estudos *com* o cotidiano, para, junto com os sujeitos da pesquisa, construir o caminho teórico-metodológico. Sem definições a priori, o estudo tratou de buscar pistas, indícios e sinais a partir de relatos extraídos de conversas vivenciadas na roda de conversa e de conversas informais, autoavaliação d@s estudantes e trechos transcritos em diário de campo, registrando discussões em aula e no grupo de estudos organizado com os sujeitos da pesquisa. O referencial teórico que dialoga neste trabalho com as experiências dos sujeitos da pesquisa são os estudos decoloniais a partir de Aníbal Quijano com a compreensão da colonialidade do ser, do saber e do poder e a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel que apresenta a possibilidade de uma leitura do cotidiano das classes populares amparada em outros fundamentos epistemológicos propondo outras compreensões. As questões produzidas com @s estudantes foram encaminhando a construção da tese que, partindo das experiências desses sujeitos, problematizaram a relação *centro-periferia* mundial nos apresentada por Dussel para pensarmos tal relação na formação de professor@s, bem como o sujeito periférico como o *outro*, neste caso, o *outro* na universidade. Os movimentos realizados pelos sujeitos da pesquisa apresentaram ao curso questões e reflexões que anunciaram o diálogo como um elemento potente nesse processo emergindo nuances de libertação.

Palavras- chave: Formação de Professor@s; Subalternização; Libertação.

ABSTRACT

ECKHARDT, Fabiana. **WHO LIVES KNOWS, EVEN WITHOUT KNOWING YOU KNOW: Teacher education, subaltern relations and dreams of liberation.** 2017 Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University Fluminense, Niterói, 2017.

This thesis presents a research carried out in the Pedagogy course of a private university in the city of Petrópolis, a mountain region of the State of Rio de Janeiro, which dealt with the formation of teachers of the popular classes in the course of Pedagogy of this institution. It sought to understand how the demands and expectations brought by students from the popular classes to the university could contribute to (re) think the formation of teachers in the course in question. The reflection about the formation of teachers of the popular classes becomes relevant to understand that, in general, these subjects will return to school as teachers of the popular classes. Starting from the triggering question and led by the Carlo Ginzburg indoctrination paradigm, I approached the Studies with the daily life, in order, together with the research subjects, to construct the theoretical-methodological path. Without any a priori definitions, the study sought to find clues, clues and signs based on reports extracted from conversations on the talk wheel and from informal conversations, students' self-assessment and transcripts in field diary, recording discussions in class and in the group of studies organized with the research subjects. The theoretical reference that dialogues in this work with the experiences of the subjects of the research are the decolonial studies from Aníbal Quijano with the understanding of the coloniality of the being, of the knowledge and the power and the Philosophy of the Liberation of Enrique Dussel that presents the possibility of a Reading of the daily life of the popular classes supported in other epistemological foundations proposing other understandings. The questions produced with the students were to build the thesis that, starting from the experiences of these subjects, problematized the global center-periphery relation presented by Dussel to think about this relation in the formation of teachers, as well as the peripheral subject as the another, in this case, the other in the university. The movements made by the subjects of the research presented to the course questions and reflections that announced the dialogue as a potent element in this process emerging nuances of liberation.

Keywords: Teacher Training; Subalternization; Liberation.

RESUMEN

ECKHARDT, Fabiana. **¿QUIEN VIVE SABE, INCLUSO SIN SABER QUE SABE: Formación docente, relaciones de subalternidad y sueños de liberación.** 2017. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Niterói, 2017.

La presente tesis presenta una investigación realizada en el curso de Pedagogía de una universidad privada, en la ciudad de Petrópolis, región serrana del Estado de Río de Janeiro que trató de la formación de profesor @ s de las clases populares en el curso de Pedagogía de esta institución. Trató de comprender cómo las demandas y las expectativas traídas por los estudiantes de las clases populares a la universidad podrían contribuir a (re) pensar la formación de profesor @ s en el curso en cuestión. La reflexión sobre la formación de profesor @ s de las clases populares se hace relevante al comprender que, de manera general, esos sujetos volver a la escuela como docentes de las clases populares. A partir de la cuestión desencadenante y conducida por el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg, me acerqué a los Estudios con el cotidiano, para, junto con los sujetos de la investigación, construir el camino teórico-metodológico. A pesar de las definiciones a priori, el estudio trató de buscar pistas, indicios y signos a partir de relatos extraídos de conversaciones vivenciadas en la rueda de conversación y de conversaciones informales, autoevaluación de los estudiantes y fragmentos transcritos en diario de campo, registrando discusiones en clase y En el grupo de estudios organizado con los sujetos de la investigación. El referencial teórico que dialoga en este trabajo con las experiencias de los sujetos de la investigación son los estudios coloniales a partir de Aníbal Quijano con la comprensión de la colonialidad del ser, del saber y del poder y la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel que presenta la posibilidad de una La lectura del cotidiano de las clases populares amparada en otros fundamentos epistemológicos proponiendo otras comprensiones. Las cuestiones producidas con los estudiantes fueron encaminando la construcción de la tesis que, partiendo de las experiencias de esos sujetos, problematizaron la relación centro-periferia mundial que nos presenta Dussel para pensar tal relación en la formación del profesor @ s, así como el sujeto periférico como el sujeto, Otro en este caso el otro en la universidad. Los movimientos realizados por los sujetos de la investigación presentaron al curso cuestiones y reflexiones que anunciaron el diálogo como un elemento potente en ese proceso emergiendo matices de liberación.

Palabras clave: Formación de Profesor @s; Subalternización; Liberación.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01:	Petrópolis e municípios vizinhos.....	13
FIGURA 02:	Registro do caderno de anotações da coordenação – 2013.....	22
FIGURA 03:	Obra de Joaquin Torres Garcia.....	67
FIGURA 04:	Mafalda, de Quino.....	68
FIGURA 05:	Vista do centro de Petrópolis, a partir do Bairro Caxambu.....	86
FIGURA 06:	Detalhe da F. 5 – Bairro Vinte e Quatro de Maio.....	87
FIGURA 07:	Foto retirada do Google <i>maps</i> da Rua Nova – bairro Vinte e Quatro de Maio.....	87
FIGURA 08:	Detalhe da F. 5 – Torre da Igreja do Rosário. À frente, a Rua do Imperador.....	88
FIGURA 09:	Foto retirada do Google <i>maps</i> – Praça da Inconfidência. À frente, a Rua do Imperador.....	88
FIGURA 10:	Detalhe da F. 5 – Universidade Católica de Petrópolis – Campus Benjamim Constant, o BC.....	90
FIGURA 11:	Universidade Católica de Petrópolis – Campus Benjamim Constant, o BC.....	90
FIGURA 12:	Tirinha, Armandinho.....	112

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
RESUMEN.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	10
APRESENTAÇÃO	12
1 A COMPOSIÇÃO DA TRAMA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA COM O COTIDIANO A PARTIR DO ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS QUE FORMAM NÓS	21
1.1 O ENCADEAMENTO DE GESTOS E O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS E DOS SUJEITOS QUE TECERAM O CAMINHO DA PESQUISA	29
1.2 ESCOVANDO AS EXPERIÊNCIAS	41
1.2.1 Alguns sentidos que podem traduzir a palavra experiência: <i>Opressão/libertação, classificação/igualdade e prontidão/inacabamento</i>	43
1.3 A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	55
2 NOSSO LUGAR NO MUNDO: NORTE- SUL, CENTRO-PERIFERIA	67
2.1. AMÉRICA INVENTADA, AMÉRICA INVERTIDA: SITUANDO-NOS NO MAPA	75
2.1.1 Relações de <i>colonialidade</i> e o “sentimento de periferia”	77
3 OUTROS MUNDOS, OUTROS SUJEITOS: SER OU NÃO-SER.	100
3.1 A <i>PROXIMIDADE</i> COMO FUNDAMENTO DE <i>OUTROS</i> MUNDOS POSSÍVEIS	105
3.2 A <i>EXTERIORIDADE</i> EXISTE E O <i>OUTRO</i> SOU EU QUE SEREI PROFESSOR/A.....	112
3.3 ORALIDADE E ESCRITA: COLONIALIDADE DO <i>SER</i> , DO <i>SABER</i> E DO <i>PODER</i>	120
3.4 <i>OUTRAS</i> LÓGICAS, <i>OUTRAS</i> POSSIBILIDADES, <i>OUTROS</i> MUNDOS POSSÍVEIS	132
4 SER AQUILO QUE A GENTE É: O OUTRO	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS.....	153

APRESENTAÇÃO

Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovaldloff, levou-o para que descobrisse o mar,
viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando,
quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta imensidão do mar,
e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

Iniciei esta pesquisa no ano de 2013, vendo as condições de vida da população brasileira passando por transformações significativas. No meu cotidiano, via estudantes oriundos das classes populares chegando à universidade. Esses sujeitos traziam sonhos individuais, expectativas e muitos projetos. Olhando para a chegada desses sujeitos em grupos, não mais de sujeitos isolados, percebia que tais sonhos, expectativas e projetos poderiam deixar de ser individuais e tornarem-se um projeto coletivo na construção de um sonho de que a “universidade fosse para todos”. Por ser uma pesquisa que tratava da formação de professor@s¹ esse sonho se estendia à escola.

Concluo o estudo em um momento bastante diferente, pois vi a perda de muitas conquistas resultantes de tantas lutas por uma sociedade justa. No entanto, precisamente pelo momento conturbado vivido, esse estudo faz-se necessário, no sentido de visualizarmos outras possibilidades que diante das *situações-limites* alimentem *inéditos-viáveis* (FREIRE, 2004).

O contexto da presente pesquisa é o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis, a UCP. A universidade está localizada na cidade de

¹ Utilizo @ como indecisão do gênero, pela inserção de homens no curso e como sujeitos da pesquisa. Ainda sendo a minoria, gostaria de destacar o espaço masculino na Pedagogia. No entanto, os relatos destacados que compõem o texto são todos de mulheres, o que me faz dirigir-me nesses casos ao feminino. Enfim, utilizo-me do @ quando falo d@s estudantes como um todo.

Petrópolis na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A UCP foi a primeira instituição de ensino superior na cidade. Iniciou suas atividades em 1953, quando foi fundada juridicamente a sociedade civil Faculdades Católicas Petropolitanas, com o curso de Direito, oferecido pela primeira vez, em 1954, no bairro Retiro. Em 1956, foram iniciados os cursos de Filosofia, Geografia e História e Línguas Neolatinas. De acordo com o professor Jeronymo Ferreira Alves Netto,² citado por Sálvia (2008), a motivação para a escolha desses cursos foi atender à demanda de formação de professor@s para as escolas de Petrópolis e da região serrana.

O curso de Pedagogia da UCP foi autorizado pelo Decreto nº 43.705, de 13 junho de 1958 e reconhecido pelo Decreto nº 50.786, de 12 de junho de 1961. É um dos cursos mais antigos da instituição e vem formando, ininterruptamente, desde então, profissionais da educação na cidade de Petrópolis e arredores.

Em agosto de 2008, pela Resolução do Conselho Universitário, CONSUN nº 1108, de 17 de setembro de 2008, a UCP passa a ser estruturada em Centros, agrupando as antigas Unidades Acadêmicas em Órgãos Setoriais cuja identidade de composição deveu-se à área do conhecimento ou ciências afeitas ao mesmo objeto. Dessa forma, as Unidades Acadêmicas, antes denominadas de Instituto de Artes e Comunicação, Instituto de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas e a

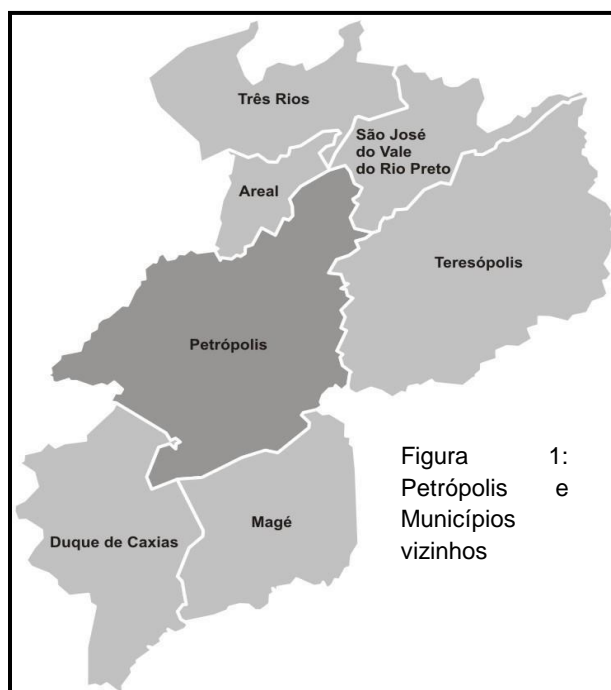


Figura 1:
Petrópolis e
Municípios
vizinhos

Faculdade de Educação com seus respectivos cursos de Licenciatura em Letras, Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em História e o curso de Pedagogia, reuniram-se formando o Centro de Teologia e Humanidades, o CTH.

Com turmas que variavam muito em número de estudantes, em 2009, a

² Jeronymo Ferreira Alves Netto é professor de História da Universidade Católica e professor aposentado da rede pública.

universidade criou uma política de incentivos aos cursos de licenciatura, instituindo mensalidades fixas e ampliando a oferta de bolsas de estudos para os estudantes do CTH. Em 2015, o curso de Pedagogia passou a ser ofertado também na modalidade de educação à distância (EAD).

Nos últimos anos, tem sido crescente a procura de grupos de estudantes moradores das cidades vizinhas como São José do Vale do Rio Preto, Areal, Magé, Duque de Caxias, Três Rios, Teresópolis, entre outras. Muitos deles chegam à universidade por intermédio do Programa Universidade para Todos, o PROUNI³ e também por bolsas de estudos resultantes de convênios estabelecidos entre a universidade e os municípios.

O curso de Pedagogia está disposto em oito períodos letivos. Em ambas as modalidades de oferta (presencial noturno e EAD), são organizados os períodos ímpares no primeiro semestre e os períodos pares no segundo semestre do ano letivo. No curso ofertado na modalidade EAD, sua primeira turma está cursando, no momento que finalizo a tese, o quinto período.

Minha presença no curso de pedagogia como professora dá-se em agosto de 2009. No semestre seguinte, assumo a coordenação do curso, cargo que ocupo até o momento. Ao longo desses anos, venho colecionando relatos de professor@s acerca da modificação do perfil d@s estudantes que passam a compor o curso por diferentes motivos, bem como partilho com @s estudantes suas histórias⁴ que vão dando “compreensão” a algumas das situações vivenciadas na universidade e relatadas pel@s professor@s.

São histórias de estudantes com defasagens advindas de uma escolarização que foge às expectativas da universidade; estudantes com uma escolarização cheia de interrupções; estudantes com dificuldades materiais, de maneira a cumprir algumas “exigências” da universidade; estudantes trabalhador@s “impedid@s” pelo trabalho de cumprir o calendário estabelecido pela instituição...

Foi diante desse cenário, pela observação e acompanhamento das soluções possíveis a cada momento, somadas às expectativas d@s professor@s e d@s

³ O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

⁴ Demandas vividas por sujeitos oriundos das classes populares.

estudantes, em especial, @s estudantes do 5º período do curso presencial, no ano de 2014, que me encontrei com o tema da pesquisa.

Apesar da presença de sujeitos oriundos das classes populares no Curso de Pedagogia nesta universidade não poder ser considerado uma novidade, pareceu-me que a crescente inserção presente neste contexto pela chegada em grupos, colocava-nos diante de uma situação que precisava ser olhada com mais atenção.

Assim, “tocada” por essa intuição, coloco-me diante do meu cotidiano em busca de elementos que me auxiliassem na composição da questão da pesquisa⁵ que elaborei da seguinte forma: **como as demandas e expectativas trazidas pel@s estudantes oriund@s das classes populares, contribuem para reflexão sobre a formação de professor@s no curso de Pedagogia desta universidade?**

A pesquisa registrada neste texto é uma reflexão sobre a formação de professor@s a partir da minha experiência como professora no curso de Pedagogia da UCP, universidade na qual venho me formando desde 1998, quando ingresso nesse espaço como estudante. Logo após meu ingresso na graduação, passo a fazer parte do quadro de professores do Colégio de Aplicação dessa universidade, onde concluo também o mestrado e, dez anos depois do início da graduação, passo a compor o grupo de professor@s do curso de Pedagogia.

O tema e a questão do estudo se constituíram a partir das demandas que eu recebia no desenvolvimento do meu trabalho. Essa é uma pesquisa que se insere no campo de Estudos do Cotidiano da Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Demarcar esse lugar faz-se indispensável, pois pensar o cotidiano escolar como *lócus* de pesquisa possibilita diferentes interpretações, que podem ser contraditórias epistemologicamente. Neste caso, trata-se de assumir o cotidiano como uma perspectiva teórico-metodológica, deixando-me guiar por ele como expressão de uma postura política de considerar o cotidiano do trabalho pedagógico como um espaço de teoria em movimento, no qual se produz conhecimento.

⁵ Ingressei no doutorado com um projeto intitulado “ENTRELAÇAMENTO DE LÓGICAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: a lógica da escola e a lógica da criança no cotidiano escolar”, porém, ao inserir-me no Campo dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular senti necessidade de alterar minha proposta de pesquisa, alterando todo o meu percurso. Até o momento da qualificação a pesquisa era denominada de “O Educar-se das classes populares: a reflexão dos estudantes do curso de pedagogia sobre o seu processo de formação”. Autorização da pesquisa- Anexo 1.

O campo da pesquisa é o meu cotidiano, diferente de Diego⁶, já o conhecia, (re)via e vivia esse *espaçotempo* todos os dias. Mas, como Diego, precisei muitas vezes de ajuda para olhar. Esse auxílio deu-se mediado pelo diálogo estabelecido com muitas vozes que narravam o que viam e sentiam. As vozes dos sujeitos da pesquisa; as vozes de outros sujeitos, estudantes, professor@s, mesmo sem estarem diretamente ligados à pesquisa, ao comporem o cotidiano do curso de Pedagogia. Nesse caminho, tal qual o menino, tremi e gaguejei diante do que via e nem sempre compreendia.

Assim como o menino diante do mar, vi-me, muitas vezes, diante da amplitude do cotidiano, sem saber como olhar, como caminhar. Tal amplitude me impedia de ter uma sequência de atos predefinidos. O que tinha era um horizonte teórico-epistemológico pensado que contribuía para uma reflexão acerca das demandas advindas d@s estudantes oriund@s das classes populares para pensar a formação de professor@s.

Quando me refiro aos estudantes das classes populares quero destacar as experiências similares desses sujeitos, não me utilizo do conceito de classe pela especificidade que a ele se impõe. Contudo, diante do significado da palavra classe que diz respeito a grupos divididos a partir de interesses ou semelhanças, denomino de experiências das classes populares, experiências vividas por sujeitos que partilham modos de ser, de viver e de saber. Assim, ao referir-me às classes populares estou me referindo às camadas da população que têm sido historicamente expropriadas de muitos dos direitos fundamentais e têm sido vítimas de discriminação e preconceito criados para justificar a desigualdade imposta. São grupos sociais que ocupam historicamente uma posição de subalternidade/opressão econômica, social e cultural, aspectos que nem sempre aparecem interligados, dificultando inclusive o reconhecimento de tal subalternização.

A exclusão geográfica, social e o não reconhecimento cultural reforçam a relação de dominação impedindo os sujeitos de viverem sua humanidade plenamente. Apoiada em Freire (2004) que nos fala sobre a opressão e a relação entre oprimidos e opressores e reconhecendo a complexidade da categoria classes

⁶ Refiro-me ao menino citado por Eduardo Galeano na epígrafe que abre a apresentação desta tese.

sociais na contemporaneidade, opto pelo termo classes populares no plural por considerar a amplitude dos sujeitos e grupos compreendidos por ela.

Nesse movimento de definição do termo 'classes populares', encontrei-me com o conceito de classe formulado por Thompson (1987, vol.1, p.10) para quem,

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.

Ao apresentar a classe como uma relação entre os homens⁷, Thompson quebra a forma binária do conceito: meios de produção e trabalhador@s. O autor introduz um novo elemento que é a experiência. Elemento importante que auxilia na compreensão de que o agrupamento dos sujeitos em classes se dá por relações. Assim, sujeitos podem ser aproximados por determinadas experiências, mas não por outras.

São múltiplas e diferentes as experiências vivenciadas pelos seres humanos. Posso me aproximar de um grupo pela experiência de ser mulher, mas me afastar dele por outras experiências que não partilhamos. Diante da complexidade das múltiplas relações que a perspectiva assumida nesta tese me impõe, não posso assumir o conceito de classe em uma perspectiva que simplifique e reduza a aproximação dos sujeitos por apenas um elemento ou uma única experiência semelhante. Apesar das vivências semelhantes que percebo entre esses sujeitos em nível material, há outras experiências que aumentam ou diminuem as situações de opressão vivenciada pelos diferentes sujeitos, por esse motivo, utilizo o conceito de classes populares, termo que me permite reconhecer as múltiplas e diferentes formas e graus de ser o *outro*⁸.

O princípio epistemológico adotado de que o conhecimento é um processo permanente e provisório, que se dá nas múltiplas relações que estabelecemos com o mundo e com outros sujeitos me acompanhou ao longo do trabalho, colocando-me em constante movimento em busca de pistas que contribuíssem para a construção do caminho. Assim, fui utilizando-me de algumas estratégias como o

⁷ Eu preferiria o uso do termo seres humanos ou trabalhar com a ideia de homens e mulheres, mas respeito a escrita do autor e julgo que não cabe nesse momento levantar essa discussão. Tal situação se repetirá com outros autores como Michel de Certeau e Enrique Dussel.

⁸ O conceito será trabalhado no capítulo 3.

desenvolvimento de uma *escuta-ausculta*⁹ que buscava ouvir o que aparentemente era inaudível, do ato de *escovar* relatos e palavras intencionando recuperar outros sentidos escondidos pela “poeira” presa aos relatos e aos vocábulos, de onde iam sendo *despertadas* palavras e sentidos adormecidos.

Na escrita do texto, intencionando não congelar os tantos movimentos vividos nesse cotidiano, precisei também de ajuda para olhar. Dessa vez, contei com meus companheiros do grupo de orientação coletiva, colegas leitores do texto, com grandes contribuições na condução da escrita que ao conduzi-la em primeira pessoa assumo meu compromisso e autoria.

Partindo das minhas experiências e fazendo da própria pesquisa uma nova experiência, pus-me a dialogar com as experiências d@s estudantes, sujeitos da pesquisa que se dispuseram a conversar e a refletir comigo. No entanto, o diálogo com @s estudantes só foi possível porque todo o conduzir da pesquisa vinha amparado em um referencial teórico que se insere em uma perspectiva decolonial a qual aponta os traços de subalternidades presentes nas relações de colonialidade ainda estabelecidas entre nós.

Os estudos decoloniais, a partir de releituras históricas, problematiza velhas e novas questões para o continente latino-americano. A compreensão de que o início do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” (DUSSEL,1994) deu-se em 1492, coloca a América Latina como centro da modernidade. Para Dussel, sem colonialismo não haveria modernidade.

Com o auxílio desse referencial teórico percebo que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos das classes populares para estarem na universidade, nos últimos anos, vimos de uma maneira geral, a crescente inserção desses sujeitos na universidade, fruto de políticas afirmativas, buscando a democratização do ensino superior no Brasil. Considero que tal inserção – não como ascensão individual dos sujeitos, mas – como entrada de uma classe que se vê possibilitada a partilhar de espaços até então a ela negada, traga contribuições pujantes para o enfrentamento das relações de *colonialidade* na universidade, nesse caso, no curso de formação de professor@s – o curso de Pedagogia da UCP.

⁹ Estratégia de pesquisa desenvolvida como um movimento de escuta do outro e de mim mesmo. O termo será melhor trabalhado adiante.

A chegada em grupos, muitas vezes, provoca nos sujeitos que já estavam neste espaço – @s professor@s – o incômodo e, talvez, a sensação de não saber mais como desenvolver seu ofício. Isso pode ser tomado como uma *situação-limite*. Esta traz, potencialmente, desafios simultâneos nos sujeitos que chegam, tal como o sentimento de pertencimento, apesar de as dificuldades cotidianas provocarem, muitas vezes, angústia e a sensação de inadequação. É diferente chegar “isoladamente” em um espaço organizado para outros grupos de sujeitos. Chegando aparentemente sozinho, sua tentativa é de se adequar e aprender a (sobre)viver ali, o que reforça o sentimento e as relações de *colonialidade*. Assim, reforça a lógica/ideologia da meritocracia, fazendo o sujeito acreditar que alcançou o lugar por mérito individual e aqueles que não chegaram, não o fizeram por falta de esforço e dedicação. No entanto, quando esses sujeitos chegam em grupos, a “adaptação” passa a ser não mais do sujeito individualmente, mas também da universidade.

Considerando que esta tese pretendeu encontrar outras possibilidades de pensar a formação de professor@s, fez-se necessário um referencial teórico que visibilizasse tais possibilidades. Por esse motivo, adotei a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel como fundamentação para as reflexões que desenvolvi com os sujeitos desta pesquisa. Ambos os estudos fundamentados na “práxis do oprimido”.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro, “A composição da trama: a constituição de uma pesquisa com o cotidiano a partir do entrelaçamento dos fios que formam *nós*”, apresenta a constituição da pesquisa, os gestos direcionados para sua realização e os sujeitos com os quais desenvolvi o estudo. No fazer da pesquisa, fui reconhecendo fios que se entrelaçavam compondo a trama, pareceu-me importante destacá-los. Assim, exponho uma reflexão acerca da palavra experiência dialogando com conceitos de diferentes autores. Finalizando o capítulo recupero a metodologia utilizada, buscando justificar minha filiação ao Campo dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

No segundo capítulo, “Nosso lugar no mundo: Norte-Sul, Centro-Periferia”, parto do pensamento de Enrique Dussel acerca da construção da Europa como centro mundial, colocando todo o restante do mundo na periferia, e do mito da modernidade, arquitetado concomitantemente com a “*invenção da América*”, criando

uma “cultura imperial” e tornando as demais “culturas periféricas”. Em uma perspectiva eurocêntrica como é a perspectiva hegemônica do projeto da escola moderna e da formação de professor@s, os saberes, as formas de vida e os sujeitos eurocêntricos tornam-se o “modelo idealizado” tão buscado na formação. Apoiada em Dussel, recupero outro fio da trama que são os múltiplos lugares nos quais estamos situados no mundo. Nesse caso, o mundo cotidiano. Assim, apresento algumas experiências nas quais destaco relações de colonialidade na cidade de Petrópolis, traduzidas por mim como *sentimento de periferia*, mas também são despertados sentidos que das *situações-limites* movimentam os sujeitos aos *inéditos-viáveis*.

No terceiro capítulo, “*Outros mundos, outros sujeitos: Ser ou não-ser*”, parto da crítica de Enrique Dussel à ontologia moderna, intencionando refletir sobre “o *encobrimento do outro*”, transformando-o em não-ser, justificando toda a forma de violência, em busca de “civilizá-lo”. Nesse capítulo, utilizo-me das categorias de *proximidade, totalidade e exterioridade* (DUSSEL, 1996), dialogando com as *situações-limites* de maneira a dar visibilidade a nuances de libertação. O confronto com a lógica/ideologia que nos nega aparece como o primeiro movimento necessário para iniciar esse processo de libertação que se dá pela negação daquilo que nos negou primeiro. Finalizando o capítulo, Gnerre (2013) e Certeau (2001) me ajudam a olhar para a subalternização da oralidade e dos saberes orais em relação às *práticas escriturísticas*. E ainda são os sujeitos da pesquisa que me ajudam a olhar outras formas possíveis de organizarmos nossas vidas cotidianas.

Nas considerações finais, intitulada como: “Ser aquilo que a gente é: o *outro*”. Retomo à epígrafe que inicia esta tese e revisito todo o texto com o intuito de ir demarcando o processo de libertação que está mais próximo do que distante de nós.

1 A COMPOSIÇÃO DA TRAMA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA COM O COTIDIANO A PARTIR DO ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS QUE FORMAM NÓS

Nós, como pronome pessoal da Língua Portuguesa, corresponde à primeira pessoa do plural e intenciona neste texto anunciar os sujeitos da pesquisa entre os quais me incluo. De tal modo, somos eu e muitos outros sujeitos em uma pesquisa que objetiva investigar a formação de professor@s, no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis, a UCP.

Nós é também o plural da palavra nó, que pode aparecer como um embargo, um ponto de dificuldade a ser enfrentado ou como laço que, frouxo ou apertado, ata fios de histórias distintas. Compreendendo que esta pesquisa se constitui na junção de muitos fios, porque são histórias que se cruzam e entrelaçam-se na interlocução de muitos sujeitos, digo que muitos são os nós (sujeitos e amarrações de fios) que vão constituindo a trama.

Ao tecer uma peça em um tear, o encontro de fios em sentidos distintos vai compondo o tecido, a urdidura e a trama. A urdidura é o conjunto de fios de um mesmo tamanho posicionados longitudinalmente ao longo do tear numa posição fixa como base e a trama é formada por linhas dispostas transversalmente que transitam com liberdade por entre os fios da urdidura formando o tecido das mais variadas formas. É a liberdade da trama correndo por cima e por baixo, entre o conjunto de fios fixos que vai dando forma aos tecidos. Assim como na pesquisa, o tecido vai sendo composto tendo como a urdidura os condicionantes com os quais convivemos e como trama os fios livres que nos possibilitam definir os desenhos, os caminhos.

Como professora e coordenadora do curso de Pedagogia, observava e acompanhava algumas situações conflituosas envolvendo @s estudantes, @s professor@s, a estrutura da universidade e do curso. Essas situações, além de conflituosas, do lugar de coordenadora que ocupava/ocupo, tornavam-se também delicadas, pois, por vezes, colocavam em xeque muito do que tínhamos já consolidado na universidade, no curso e no fazer docente.

Tais situações causavam-nos (estudantes e professor@s) certo estranhamento. Eu como coordenadora via no momento duas possibilidades: ignorar as demandas trazidas pel@s estudantes que chegavam à universidade e

estranhavam aquele espaço, ou acolher tais demandas. Ao observar o meu entorno, percebia que, apesar dessas situações criarem, às vezes, relações conflituosas, os desdobramentos em busca de soluções possíveis iam provocando pequenas modificações.

Essas modificações emergiam das tensões presentes nas relações cotidianas e geravam em mim muitas inquietações. Pois, de um lado, @s estudantes mostravam-me que essas mudanças eram necessárias, do outro, @s professor@s demonstravam buscarem modificações, mas a percepção desses sujeitos sobre esse novo contexto parecia e, em parte era, distinta, o que nos trazia muitos desencontros.

O trecho que trago a seguir, marca o início da organização do pensamento que percebo dar origem a essa pesquisa e foi fundamental para me mostrar a necessidade de realizar um trabalho que trata do reconhecimento dos sujeitos que compõem o curso de Pedagogia da UCP, suas demandas e expectativas em relação à formação profissional. Esses sujeitos são, em grande parte, oriundos dos meios populares do município de Petrópolis e adjacências. O relato ocorreu devido ao descontentamento de um grupo de estudantes com uma situação vivida em sala de aula e sobre a qual fui comunicada como coordenadora do curso. Naquele momento, após ouvir as estudantes, anotei alguns tópicos que me chamaram a atenção e que julguei importantes para dar encaminhamento à questão/situação.

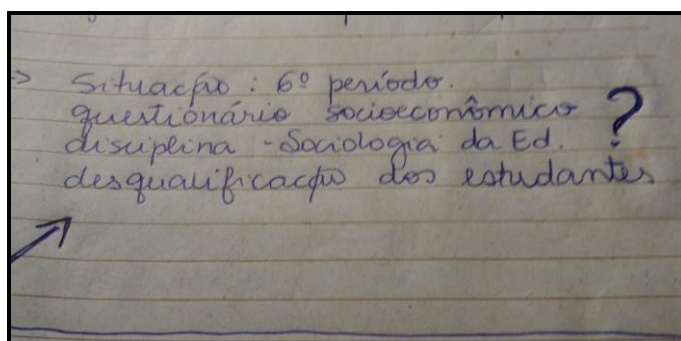


Figura 2: Registro do caderno de anotações da coordenação – 2013.

Somente mais tarde, quando já havia iniciado o doutorado, registrei essa situação no caderno de campo, apoiada em minhas anotações e em minha memória.

No início do segundo semestre de 2013, fui procurada na coordenação por um grupo de representantes das estudantes do 6º período do curso de Pedagogia para registrarem um descontentamento da turma em relação a uma atividade desenvolvida pela professora de Sociologia da Educação. Segundo as estudantes, a professora as teria desqualificado ao solicitar que elas respondessem a um questionário socioeconômico e, depois, ao promover um debate em sala, no qual destacava o grau de instrução de seus pais, os recursos materiais para o estudo e a necessidade dos estudantes em trabalhar para manterem seus estudos.

(Texto extraído do caderno de campo)

Após ouvir as estudantes, fui procurada pela professora também, que me relatou a sua intenção com a atividade e demonstrava sua preocupação com a situação criada. Disse-me que seu objetivo era que as estudantes compreendessem o conceito de mobilidade social a partir de suas histórias. No entanto, além de não ter sido compreendida pelas estudantes, também não foi pel@s colegas professor@s que julgaram tal discussão inapropriada e, assim como as estudantes, avaliaram a atitude da professora como uma forma de humilhação a esses sujeitos.

Esse é um relato que foi resgatado da minha memória de um fato ocorrido em 2013. Reconheço os perigos desses registros e tenho consciência de que o que recupero é a interpretação que fiz daquele momento. O que me chamou a atenção naquela ocasião e continuou registrado em minha recordação, levando-me a refletir sobre, foi o sentimento de humilhação, de depreciação das estudantes, a percepção de que pudessem ser vistas como pessoas não dignas, ou menos dignas por terem tais condições.

O sentimento de humilhação, aparentemente *vividosentido*¹⁰ por essas estudantes, ao se definirem desqualificadas diante da situação e que foi também reconhecida dessa forma por alguns/mas professor@s do curso, leva-me a pensar o processo de opressão reproduzido na formação de professor@s, neste caso específico, no curso de Pedagogia da UCP.

Com Freire (2004), aprendemos a reconhecer que a educação, quando não é libertadora, provoca nos sujeitos o desejo de não ser quem são. Parece-me que os

¹⁰ *Vividosentido*- pois independente da intenção, o sentimento foi experienciado por esses sujeitos e que deram sentido ao acontecimento. A aglutinação dos termos é uma prática nos trabalhos do Campo dos Estudos do Cotidiano e intencionam como aprendi com ALVES (2008) em alguns momentos romper com a dicotomia entre os termos, em outros mostrar continuidade entre uma palavra e outra.

desconfortos das estudantes diante das situações citadas expressam a condição dos oprimidos negados pela realidade histórica de opressão na qual estão fundadas suas existências. Assumir um discurso contra a opressão não é o suficiente para com ela romper.

Compreendo a posição da professora ao utilizar um questionário socioeconômico e propor uma discussão acerca do processo de mobilidade social desses sujeitos, mas percebo que tal discussão não foi capaz de tocar no cerne da questão e, aquilo que poderia provocar reflexões potentes para pensarmos a inserção das classes populares na universidade, foi compreendido como desqualificação dos sujeitos.

Quando a discussão aparece de maneira superficial pode-se cair no reducionismo simplista de colocar de um lado, em defesa das estudantes, a professora desqualificando-as e do outro, em defesa da professora, as estudantes que se autodesqualificam, assim, colocando a questão sobre os sujeitos, que assumem os lugares de oprimidos ou opressores e não na situação de opressão.

Esse “sentimento de humilhação” tornou-se um dos motivos dessa investigação. Com esse pensamento ainda em constituição, vim observando não somente as estudantes, mas @s demais professor@s, que ao demonstrarem compreender a situação da mesma forma que as estudantes, deixaram-me bastante intrigada. Parte dess@s professor@s haviam sido meus/minhas professor@s e, talvez, as respostas que eu tivesse dado a esse questionário quando fui estudante, hoje surpreenderiam a muitos ou reforçaria a lógica meritocrática.

Afinal, sou filha de pai e mãe com pouca escolarização, ambos trabalhadores, o que me colocou na situação, ainda na infância, de ser responsável por afazeres como levar meu irmão mais novo à escola, esquentar o almoço, realizar algumas tarefas domésticas, o que por muitas pessoas pode ser compreendido como irresponsabilidade ou exploração d@s provedor@s às crianças e, não, condição necessária à organização da vida daquele grupo. Bem como, dividir meu tempo entre os estudos e o trabalho remunerado desde os 15 anos de idade.

Reflico sobre as situações que encontrava no cotidiano e interligo-as às minhas memórias em busca de dar sentido ao que ouvia d@s estudantes. Por isso, pus-me em um exercício de “capturar” situações sem congelá-las, mas que me

ajudassem a olhar para esse contexto que se tornara meu objeto de estudo: a formação de professor@s das classes populares.

Em 2014, já havia iniciado o doutorado, fui novamente procurada, como coordenadora do curso, por uma turma para se queixarem de um professor que, segundo @s estudantes, teria desqualificado o curso de Pedagogia da UCP e @s estudantes que eram trabalhador@s.

Dessa vez, minha presença foi solicitada na sala de aula, o que me colocou diante de uma turma inteira. Uma estudante, escolhida pela turma como representante naquele momento relatou:

O professor disse agora, na aula, que ele fez duas graduações. A primeira, engenharia agrícola e ambiental, em uma universidade pública, um curso diurno. A segunda graduação, Pedagogia, em uma universidade privada, um curso noturno porque, nesta ocasião, precisava trabalhar e concluiu dizendo que fez um péssimo curso de Pedagogia. Nós fazemos um curso noturno, numa universidade privada e precisamos trabalhar.

(estudante do 5º período - texto extraído do caderno de campo)

Procurei junto com @s estudantes analisar a fala do professor, o que ele poderia estar nos dizendo quando relatava as suas diferentes possibilidades de estudar. No entanto, mais uma vez, percebi que @s estudantes não conseguiam problematizar as realidades vividas e magoavam-se quando alguém as apontava. Reconheço a dificuldade de tal compreensão pel@s estudantes diante das constantes situações a que são colocad@s de desvalorização do ensino superior privado frente ao ensino público, bem como ao seu modo e possibilidades de vida. É a segunda vez, nesses episódios escolhidos por mim, que a palavra desqualificação aparece nos relatos de estudantes diferentes, demonstrando o sentimento ou a percepção de serem vistos como sujeitos sem qualidades.

Foi Elder, meu companheiro do grupo de orientação coletiva¹¹ quem me ajudou a problematizar também a possibilidade de compreensão dess@s estudantes. Sujeitos que lutam diariamente na tentativa de melhorar suas condições de vida e que, por vezes, “ouvem” vozes dizendo que mesmo realizando um curso superior el@s ainda teriam uma formação, um trabalho e vidas de “segunda classe”,

¹¹ A orientação coletiva é uma metodologia de orientação instituída pelo Grupalfa. Orientação coletiva de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Um grupo de orientandos com diferentes formações, com diferentes olhares, diferentes experiências compartilhando preocupações, interesses e “sonhos”, afirmando a força do coletivo e a complexidade das diferenças.

considerando que a Pedagogia é um curso desprestigiado pela sociedade em geral¹². Afinal, as “carreiras respeitadas” não se relacionam com o magistério e têm a predominância de homens brancos.

Pesquisas como as de Gatti e Barreto (2009) e Ferreira (2014) ratificam tal ideia ao apontar as licenciaturas, em especial os cursos de Pedagogia, como cursos procurados por sujeitos das classes economicamente menos favorecidas, sobretudo mulheres, que buscam ascensão social. Segundo tais pesquisas, essa procura se justifica pela oferta de postos de trabalho e possibilidade de remuneração mais rápida.

Na pesquisa de Ferreira (2014), o autor também aponta a redução da concorrência no vestibular, oferta de bolsas de estudos nas instituições privadas e abertura de mais vagas nas públicas, além da perspectiva de concursos e salários atraentes para professor@s nos anos seguintes ao seu trabalho, principalmente na educação infantil. Destaca ainda que, nos últimos quatro anos, a procura pelo curso de Pedagogia entre alunos brancos de escolas privadas diminuiu e entre pardos e negros de escolas públicas aumentou.

Ainda confirmando, reforçando ou buscando reconhecer a “opinião da sociedade” acerca do desprestígio da profissão docente, como uma carreira de fácil acesso e permanência no ensino superior, na primeira semana de fevereiro de 2015, por ocasião da inauguração do início de mais um ano letivo e depois da divulgação do resultado das redações no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do ano anterior, a rede Globo de televisão apresentou no Jornal Nacional, uma série de reportagens sobre a formação d@s professor@s¹³. De acordo com o apresentador do telejornal, “professor é uma profissão que todo mundo elogia, todo mundo concorda que é fundamental, mas que tem despertado o interesse de um número cada vez menor de brasileiros”.

A informação trazida pelo telejornal nos faz pensar a docência como uma profissão, por muitos, indesejada, mas também chama a atenção para uma opinião que me parece querer estabelecer na sociedade: o setor público vai mal e o investimento na

¹² Apesar de reconhecer a necessidade de aprofundamento da questão apresentada optei por deixar tal análise para outro momento.

¹³ <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html> - acesso em 28 de junho de 2017.

educação é mal-empregado, portanto, o apoio da iniciativa privada à educação, torna-se bem-vindo, não só para a administração, mas para pensar as demandas da formação de professor@s, como vem sendo demonstrado e discutido por Freitas (2012, 2014).¹⁴

Justificando a má administração do investimento, o telejornal apresentou a falta de material e de infraestrutura nas escolas públicas do interior do Brasil. Explicando a falta de valorização, apresentou os baixos salários comparados a outras profissões o que, segundo a reportagem, desmotiva a permanência dos *bons/boas* professor@s na carreira e por esse motivo não atrai também os *jovens mais bem preparados* (grifos meus).

Nessa mesma série, Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna e um dos especialistas entrevistados diz que: “a larga maioria dos jovens não quer mais ser professor no Brasil, só 2% e mesmo assim são aqueles que não tiveram um grande desempenho no ensino médio e vê nas licenciaturas o caminho mais fácil de ingressar em um curso superior”¹⁵.

Refletindo sobre as conclusões trazidas pelas pesquisas e sobre as informações veiculadas na mídia televisiva acerca da formação de professor@s, volto à situação relatada, porque como as histórias percorrem os espaços, ouvi novamente professor@s comentando sobre a “indelicadeza” do professor com @s estudantes. Essa imagem construída d@s estudantes pel@s professor@s e por eles mesmos junto com minhas reflexões passou do incômodo para o problema da minha pesquisa.

Esse momento de reflexão com @s estudantes serviu-me como um disparador na construção da pesquisa e como um espelho que, diante de mim, refletia os desafios que o processo de pesquisar me colocava. Não queria tratar das dificuldades materiais desses sujeitos, nem tampouco desconsiderar suas histórias que não obedecem ao modelo preestabelecido d@ estudante universitári@. Queria encontrar nas experiências desses sujeitos – que, como eu, são oriundos das classes populares – elementos que potencializassem a formação de professor@s.

¹⁴ Ver além dos textos citados o blog do professor Luiz Carlos de Freitas- professor da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP- <https://avaliacaoeducacional.com/>

¹⁵<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/alunos-enfrentam-falta-de-preparo-de-professores-em-sala-de-aula.html> - acesso em 28 de junho de 2017.

Diante disso, saí desta sala com a impressão de que havia encontrado os sujeitos com quem partilhar meus interesses de pesquisa. Sim, encontrado, não determinado, pois esses sujeitos pareciam estar dispostos a dialogar comigo acerca das suas experiências, suas expectativas e dificuldades na realização do curso de Pedagogia.

Essa aceitação me abria a possibilidade de pesquisar *com* eles, e diante disso, os desafios surgiam, pois em uma perspectiva que se propõe pesquisar *com* o cotidiano não há um rol preestabelecido de passos a seguir. Eu precisava aprender a lidar com a indefinição, pois ao me colocar no fazer da pesquisa *com* esses sujeitos, o imprevisto e a imprecisão eram as certezas que eu tinha.

Fui no fazer da pesquisa, ampliando meus sentidos, intencionando encontrar *pistas, indícios e sinais* (GINZBURG, 2012). Esse foi o primeiro desafio que enfrentei neste caminho: permitir-me sair *à deriva* (ESTEBAN, 2003), não sair sem rumo, mas permitir-me encontrar os rumos possíveis que esse cotidiano me apresentava, ouvir o que esses sujeitos me diziam, buscando *compreender o compreender deles* (PEREZ, 2005), utilizando-me da *dúvida como método* (GARCIA, 1999).

Aceitar a dúvida como motor implica convertê-la em força para o deslocamento, para o rompimento com as certezas, tornando as indefinições mais constantes. A investigação foi sendo constituída, tendo como fundamento uma concepção que compreende a pesquisa como pronúncia da vida (STRECK, 2006), como movimento que nos faz enxergar o que está diante dos nossos olhos e, por vezes, por parecer tão óbvio, não vemos ou não damos atenção ao que vemos. Nesse difícil fazer, fui confortada por Saramago, em um momento de lazer, porém em *estado de pesquisa* – como nos ensinou Regina Leite Garcia – que “o que dá verdadeiro sentido ao encontro é a busca e que é preciso andar muito para alcançar o que está perto” (SARAMAGO, 1997). Tão perto, que durante esse processo, às vezes, tive a impressão de não ter avançado, de não ter saído do lugar, pois nenhuma grande descoberta parecia ter realmente acontecido.

Sentindo-me aconselhada por Alves (2008), para aliar a literatura à ciência, e inspirada e amparada em Freire (2013), percebi que a construção do conhecimento novo não se dissocia do conhecimento já existente, por isso, não se tratava de abrir mão do já construído e nem mesmo se tratava de uma grande descoberta, mas de

reorganizar o que se conhecia, o que estava presente, mas não se via, pois todo conhecimento é reconstrução (FREIRE, 2013). Assim, compreendi que o valor desta pesquisa estava em buscar compreender os sentidos que eu vinha produzindo nas reflexões que fazia a partir das demandas e das experiências que esses sujeitos narravam e suas expectativas em relação ao curso de Pedagogia da UCP.

1.1 O ENCADEAMENTO DE GESTOS E O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS E DOS SUJEITOS QUE TECERAM O CAMINHO DA PESQUISA

Buscando não perder a reflexão iniciada com os estudantes em 2014¹⁶, pois muitos deles colocaram suas dificuldades diante das exigências do curso superior e do trabalho, sugeri, então, a continuidade da conversa e @s estudantes concordaram.

Em outro momento, após o início das minhas reflexões sobre o diálogo com @s estudantes do 5º período, apresentei a este grupo a minha pesquisa de doutorado e os convidei a participarem, na condição de sujeitos da pesquisa, posto que as questões trazidas por eles até mim mobilizaram minha atenção e interesse, e o diálogo com eles seria fundamental para compreendermos o que estava invisibilizado nos relatos e, conseqüentemente, na questão proposta pela pesquisa.

O convite foi aceito¹⁷ e viemos dialogando até o final de 2015, quando este grupo terminou a graduação. Além do encontro realizado entre *nós* pela identificação e interesse nas questões que, apesar de parecerem as mesmas, eram vividas e vistas de lugares diferentes, o convite foi motivado também pelo fato de ser um grupo que já havia percorrido uma parte considerável do curso¹⁸, o que parecia demonstrar que já tinham algum conhecimento dele para problematizá-lo.

O problema desta pesquisa nasce e amadurece na relação que eu vinha estabelecendo entre as questões que o meu lugar de professora formadora de professor@s, em diálogo com o meu fazer de pesquisadora vinha me colocando, e as questões trazidas por este grupo de estudantes.

¹⁶ Refiro-me ao episódio vivido em 2014 com a turma do 5º período sobre a fala do professor e sua formação (p.26).

¹⁷ Termo de consentimento dos estudantes em anexo 2.

¹⁸ Esses estudantes estavam iniciando o quinto semestre do curso que é constituído de oito semestres.

A turma era composta por 24 estudantes¹⁹. Esse grupo era formado por um homem e 23 mulheres. Estudantes de idades variadas, estudantes jovens, iniciando a vida profissional, recém-saídos da Educação Básica; estudantes que tiveram acesso à formação profissional na universidade somente depois de ter certa estabilidade nos mais diversos ramos de trabalho: comércio, serviços de telemarketing, emprego público como educadores²⁰ e zeladores de escola.

No entanto, o *nós*, enquanto sujeitos da pesquisa, não se restringe a mim e a este grupo apenas. Sou eu em diferentes tempos e posicionamentos. Sou eu pesquisadora, professora, coordenadora, sou eu estudante. Enfim, sou eu em busca de compreender-me hoje e ontem quando procuro (re)significar minhas memórias; são os estudantes do 5º período – sujeitos cientes da pesquisa; são outros estudantes que descobriram a pesquisa e solicitaram participar dela. Além desses, sujeitos que aparecem ocultos, pois, no momento do nosso encontro, nem eu e nem eles tínhamos como foco a pesquisa, mas nosso diálogo faz parte também dessa trama.

Ao relembrar minhas experiências de estudante neste curso, no qual hoje sou professora, senti meus pés “pisando de leve” novamente nesta universidade. Estou na UCP desde 1998 quando ingressei como estudante do curso de Pedagogia. Mas, *com* os sujeitos desta pesquisa, senti (igualmente²¹) meus pés pisando de leve como quem chega sem querer ser notado, pisando com cuidado, querendo conhecer o espaço para aprender como se locomover nele. Esse espaço é o mesmo, mas é outro. É, para mim, tão familiar e tão estranho.

O primeiro gesto direcionado para a pesquisa foi uma roda de conversa que aconteceu em maio de 2015. *Nós*, os sujeitos cientes da pesquisa, os estudantes do 5º período e eu, reunimo-nos para conversarmos sobre as expectativas que esses sujeitos traziam para o curso de Pedagogia. O que motivou essa *roda de conversa*

¹⁹ No momento em que relato, éramos 24 estudantes e eu, mas, em 2013, o momento da chegada do grupo foi marcado por outros sujeitos que nos deixaram por motivos variados, entre eles um rapaz que gostaria de registrar, pois sua “retirada” do grupo, marca-nos profundamente. Edy, “deixa-nos” prematuramente em agosto de 2015. A partir daí, passamos a ter entre outras partilhas, a experiência da morte de uma pessoa muito querida.

²⁰ Em Petrópolis, nos Centros de Educação Infantil existe a função de educador que são sujeitos concursados tendo como obrigatoriedade a conclusão da Educação Básica para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

²¹ Durante o registro da pesquisa percebi que eu já havia me sentido assim há alguns anos.

foi uma frase pronunciada naquele momento em que o grupo solicitou minha presença na sala de aula. Uma estudante nos disse: “eu esperava que o curso de Pedagogia me fizesse ver o mundo de outra forma”.

Essa frase me tocou com muita força, fiquei meses – mesmo depois da roda – pensando sobre o que havia por detrás dela, além do que nos diziam naquele momento, aquelas palavras. Um fato pareceu-me certo: a estudante reconhecia que a maneira como via o mundo não era a única possível, que a sua inserção no curso de Pedagogia poderia colocá-la em outro lugar e mudando o ponto de onde se avista, poderia mudar o que se via. Sua questão me provocou pensar sobre o nosso lugar para além da marca geográfica.

Para Certeau (2001), o lugar é “uma configuração instantânea de posições. Implica uma relação de estabilidade” (p.201), a configuração espacial das coisas, o que impossibilita, por exemplo, duas coisas ocuparem o mesmo lugar. O que reforça a importância de se assinalar o lugar de onde se olha, de onde se fala, porque cada um de nós ocupa um *lugar*.

Duas pessoas não ocupam o mesmo *lugar*, mas a mesma pessoa pode ocupar muitos lugares, movimentar-se entre eles, o que modifica a visão e possibilita percepções e experiências distintas. Quando esse *lugar* é vivenciado, apropriado pelo uso, torna-se um *espaço*, um lugar praticado, um lugar habitado. Para Certeau (*idem*), é a atividade que qualifica o *espaço* o que remete a uma relação singular no mundo. Um lugar se torna espaço à medida que os sujeitos exercem movimentos nele através dos diferentes usos potencializando-o e atualizando-o.

O curso de Pedagogia, a UCP e a cidade de Petrópolis emergem como espaços praticados que me levam a problematizar o lugar das classes populares no processo de formação de professor@s. Esse foi o primeiro fio que percebi entrelaçado com os sujeitos e percebi a necessidade de desatá-lo para olhá-lo com mais cuidado: o fio do lugar que ocupamos.

Retomo a roda de conversa como uma situação que me pareceu naquele momento interessante. Reconheci nela ambiente e possibilidade para a construção coletiva, tomei como referência Warschauer (2002), para quem a roda de conversa é uma construção própria de cada grupo.

A roda se organiza em um momento de diálogo, no qual ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização de um/a coordenador/a. Constitui-se, portanto, como um momento de partilha de experiências, de confronto, no qual opiniões são apresentadas, debatidas, revistas, tecidas. É uma possibilidade de partilha que pressupõe fala e escuta. Nesse processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, ainda que contraditórias, uma instigando a outra, concordando, discordando e nessa interação a conversa é construída.

Ao mesmo tempo em que as pessoas relatam suas trajetórias, ouvem outras histórias que podem conduzi-las à compreensão e outras percepções de suas próprias experiências. Apesar de eu estar como coordenadora da roda/pesquisadora que tinha um objetivo específico para a roda, foi o grupo quem realmente a dirigiu.

Ao fim dessa roda de conversa, que nos proporcionou novas questões, o grupo demonstrou interesse em continuar pensando sobre os pontos que a eles incomodavam, por isso, criamos um grupo de estudos que se encontrava quinzenalmente para darmos continuidade às discussões. No entanto, logo foram aparecendo as dificuldades e o grupo foi diminuindo. Precisávamos descobrir um momento fora do horário das aulas para nos encontrar. Tod@s @s estudantes desta turma já trabalhavam, alguns deles atuavam como estagiários em escolas próximas ao centro da cidade o que lhes dava a possibilidade de chegar um pouco antes do horário das aulas cujo início se dá às dezenove horas.

No entanto, essa não era a realidade da maioria. Muitos trabalhavam em lugares mais distantes e sem possibilidade de flexibilizar o horário, o que, por muitas vezes, acabava impedindo que esses sujeitos chegassem até mesmo para o horário das aulas. Esses fatores demonstraram que organizar o grupo de estudos antes do início das aulas não seria uma alternativa.

Demos início aos encontros no segundo semestre de 2015, porém, nesse período, tanto @s estudantes quanto eu, tínhamos quase todas as noites tomadas com as aulas, inclusive as manhãs de sábado. Dessa forma, nossa única opção foi um intervalo às segundas-feiras, mas que de qualquer maneira não foi uma solução que viabilizou a participação de todos. Essa dificuldade foi desmotivando alguns/algumas estudantes e o grupo foi diminuindo. Mesmo assim, ele aconteceu. Foi o segundo gesto direcionado para a pesquisa. Realizamos um total de nove

encontros ao longo do segundo semestre de 2015 com a participação frequente de um grupo que se consolidou, tendo a ele se juntado uma estudante do 3º período.

Ao longo das conversas e das leituras realizadas no grupo, fomos ampliando a discussão e trazendo outros elementos para pensarmos a formação de professor@s. O grupo de estudos, assim como a roda de conversa, serviu-nos como possibilidade de trocas de experiências, de exercício de diálogo e proporcionou @s estudantes o exercício da autonomia na condução, na seleção das leituras, na organização do tempo e de metodologias para o estudo. No fazer, fomos problematizando o diálogo como possibilidade de relações mais horizontalizadas tanto entre os sujeitos como entre as distintas formas de viver e compreender o mundo.

O diálogo como exercício, a leitura do mundo e das palavras foram sendo experienciados pelo grupo no encontro com Paulo Freire. Junt@s lemos a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança, espantamo-nos com o óbvio e (re)descobrimos a educação como uma prática social. Desse grupo, surgiu a iniciativa de organização de passeios e visitas a outros espaços. Conhecer outros lugares, outras linguagens foi uma estratégia que esse grupo levantou como relevante na formação de professor@s, mas também na formação individual como sujeitos. Frequentar diferentes espaços e expressar-se culturalmente é direito de tod@ cidadã/o, mais do que tornar-se melhor professor/a, todos têm o direito de aceder ao conhecimento. Essa foi uma expectativa trazida pelo grupo: ampliar o universo cultural.

Assim, visitamos o Museu de Arte do Rio (MAR), o Museu de Arte Moderna (MAM), o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), a Caixa Cultural, o Parque Lage, o Museu de Belas Artes, a Casa Daros. Sempre aos domingos, pois era o único dia possível. A busca pelos espaços reconhecidos como “espaços de cultura”, todos situados na cidade do Rio de Janeiro, apresentou-se como um sinal a ser problematizado ao longo da pesquisa.

Nossos “passeios” ao Rio de Janeiro colocam-me diante de duas possíveis interpretações. De um lado, apresenta-se como um traço de subalternidade, esperando encontrar fora do nosso espaço “o conhecimento”. Ao mesmo tempo em que compreendo que em busca de formação, buscamos o que não conhecemos. No

entanto, ainda me pergunto por que não (re)conhecer Petrópolis. O que há em nossa cidade, que nos forma e, que não temos visto no processo formativo de professor@s. Essa reflexão me coloca novamente diante da necessidade de (re)conhecer o lugar que habitamos.

Além desses encontros com data e hora marcada, outros encontros se deram. Pequenos, ligeiros, mas efetivos encontros, sem planejamentos, porém verdadeiros *cara-a-cara* (DUSSEL, 1996)²², foram possibilidades de estarmos frente a frente. Conversas informais, relatos motivados por discussões em sala de aula, elaboração de textos de autoavaliação d@s estudantes, reflexões escritas em trabalhos realizados na disciplina de avaliação educacional²³, momentos perpassados por uma reflexão que me levaram à necessidade de continuar criando gestos em direção à pesquisa, mas sem planejamentos prévios.

Esses encontros efetivos são apresentados nesta tese a partir de relatos, que apesar de serem relatos individuais, tornam possível identificar o coletivo, já que se pode considerar serem os indivíduos frutos de constituições históricas, culturais e temporais. A narrativa como o registro de uma pesquisa que busca comunicar e compreender de que maneira as diferentes experiências dos sujeitos contribuem na formação de professor@s, apresenta-se como uma opção relevante, pois nos possibilita olhar de volta para nossas experiências e nos auxilia a compreender nossos processos de formação, bem como reconhecer a influência do contexto e do outro em nossa própria constituição.

No caminhar da pesquisa, inspirada pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 2012), pelas experiências da pesquisa *com* o cotidiano e pela poesia buscada em momentos em que a ciência não respondia, fui procurando outras estratégias com o intuito de dar forma às reflexões que vinha fazendo. Nessa busca, encontrei-me com Manoel de Barros, que me “disse”:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor.

²² O termo será trabalhado no capítulo 3 desta tese quando diálogo com a categoria de *proximidade* de Enrique Dussel.

²³ No segundo semestre de 2015 fui a professora deste grupo na disciplina Avaliação Educacional.

E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto. Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (Manoel de Barros – Memórias Inventadas).

Arrebatada pelas palavras do poeta, pus-me no exercício de escovar palavras também. Não intencionando limpá-las de seus acúmulos e chegar à sua forma original, mas escovar para conhecê-las e recuperar sua rebeldia, muitas vezes, escondidas nas normas, nos desgastes causados pelo uso diário ou pela força dos conceitos que as aprisionam. Pus-me, portanto, a escovar palavras e não os conceitos.

Escovar com cuidado para não danificar a palavra e tudo o que a ela se grudou, pois depois de tal adesão, ela é esse acúmulo também, mas desgrudar para enxergar um e outro. Assim, o ato de escovar palavras, torna-se um movimento de alternância: ora, escovar com cuidado para não danificar a palavra e tudo o que a ela se grudou, ora, com força para desprender o que se acumulou e, por vezes, sedimentou-se, tornando aquela palavra, outra.

Porém, com Ginzburg (2012) percebi que, nesse processo de escovação das palavras como um ato responsivo e dialógico, em resposta às questões que me foram colocadas pela escuta d@s estudantes, emergiam outras palavras, intenções e sentidos. Palavras não-ditas, ou melhor, ditas de outras formas.

Na pesquisa, os registros do campo, sejam eles diários, fotografias, entrevistas ou relatos extraídos de conversas, servem para dar forma ao que levantamos como *indícios*, como circunstâncias reconhecidas pel@ pesquisador/a, que @ autoriza ao exercício da indução diante de uma situação ocorrida. É um elemento que nos serve como pista e não como prova. Por si só, um *indício* não é

autorizado à conclusão, mas compreendido e, cercado de outros, pode nos levar a *evidências* (GINZBURG, 2012).

Durante a sistematização da pesquisa, lembrei-me da professora Marisol Barenco de Mello e uma de suas considerações no meu exame de qualificação. Marisol utilizou-se da metáfora *mãos trêmulas* para destacar as marcas visíveis – que deixei no texto escrito – da minha insegurança ao registrar a pesquisa. Ao voltar-me para o texto e a partir das reflexões que fiz acerca do que me fora dito por Marisol, percebi que, além das mãos que registram, as pernas que se movimentam no caminho que ia escolhendo também tremiam. Entretanto, assumir meus tremores serviu-me e tem-me servido para aprender a conviver com a insegurança, sem que isso demonstre falta de confiança e seriedade. Somente falta de certezas.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2016), “a incerteza é a vivência das possibilidades que emergem das múltiplas relações que podem existir entre o medo e a esperança” (p.37). O autor se baseia em Spinoza para elaborar as definições de *incerteza descendente* e *incerteza ascendente*. Boaventura parece ter aprendido com Spinoza, que “as duas emoções básicas dos seres humanos são o medo e a esperança” (idem). Assim, mostra-nos que relações estabelecidas em dosagens distintas de um sentimento ou outro produzem tipos distintos de incertezas. Há aquelas relações que, escassas de esperança, trazem aos sujeitos uma vida de espera, na qual os eventos lhes acontecem sem muita possibilidade de interferência, ou seja, o excesso de medo em detrimento da esperança, nos causa a sensação de poucas possibilidades de ação.

Quando a esperança se sobrepõe nesta relação, é o medo que se transforma em um campo de possibilidades, gerando a *incerteza ascendente*, aquela “que tem lugar entre opções portadoras de resultados em geral desejados, mesmo que nem sempre totalmente positivos” (SANTOS, 2016).

No entanto, quando uma emoção se sobrepõe a outra de maneira que ela desapareça, as *incertezas ascendente* ou *descendente*, convertem-se naquilo que elas se opõem: “a certeza do destino”.

Vivemos na relação entre essas duas emoções, mais medo, menos esperança, ou menos medo e mais esperança. Incertezas em busca do equilíbrio, ora ascendente, ora descendente. Se compreendermos a pesquisa como leitura da

realidade, “um ato e uma forma de pronunciar o mundo”, como nos propõe Streck (2006), e, assim buscando narrar a vida de homens e mulheres comuns, estaremos sempre envolvidos nessa relação e sempre lidando com as incertezas.

Para Certeau (2001), o dizer do *homem ordinário* é ao mesmo tempo sua arte de pensar e de fazer. Ao narrar suas experiências, esse sujeito está (re)contando o vivido. Ao contar de novo, reflete sobre a experiência, no sentido de “dobrar-se” novamente sobre a mesma situação. Cada vez que esse relato é contado, ele é o mesmo, mas é outro. O vivido pode ser recontado com as mesmas palavras, mas como é aberto às interpretações dos sujeitos ouvintes, torna-se outra história. Uma é a história relatada, outra é a “vista”. É o entendimento do sujeito, o que ele diz sobre o momento, e o que ele foi capaz de compreender dele, por isso, é a reflexão da “teoria” sobre a “prática”. Dessa forma, compreendo o relato como expressão do que pensamos sobre o que fazemos.

O fazer como ato de realizar uma ação é pensado e planejado. Para explicar tal realização, uma possibilidade é relatar o acontecido. A narrativa aparece como uma *maneira de fazer* textual. Assim, as *artes de dizer* estão intimamente ligadas às artes de *fazer*.

Tendo em vista o fato de se tratar aqui de uma narrativa em primeira pessoa, na qual eu sou parte do enredo, é importante atentar para o modo como essa voz narrativa é constituída. Nós, em nossa condição de personagens, para tratarmos de nossas experiências, utilizamos os relatos para narrar os gestos que ficaram marcados e, evidentemente, pode haver implicações a respeito do grau de veracidade com que tais acontecimentos realmente ocorreram e como eles são apresentados. Diferente da descrição, a narração cria um espaço de ficção, o relato não descreve o acontecido, ele (re)cria o acontecimento. No ato de contar, o relato dá destaque ao que naquele momento é/foi objeto de reflexão.

Nessa *escuta - asculta* que se dá no exercício de ouvir os ruídos internos, a audição que permite “ouvir as experiências”, além do silêncio que possibilita ouvir o inaudível, os gestos, as antecipações e os lapsos da fala também comunicam.

Dessa forma, os relatos não são apresentados neste texto como ilustração da discussão que se pretende travar ou como intenção de escutar a voz dess@s estudantes, mas como texto que compõe o diálogo que é tecido nesta tese. Sendo

relatos de experiências minhas ou d@s estudantes – que, como eu, são sujeitos dessa pesquisa – que se dispuseram a caminhar comigo, estes vão narrando e constituindo a vida de sujeitos encarnados que, anônimos ou não, trazem uma história que hoje integra a história do curso de Pedagogia da UCP, como o relato a seguir ou de outr@s estudantes com os quais me deparei ao longo da pesquisa.

Em um relato em sala de aula, uma estudante conta-me sobre uma conversa que teve com um professor do curso sobre as cobranças dele em relação às leituras.

Eu disse para ele sobre como é difícil ter que dividir o tempo entre as atividades de mãe, estudante e trabalhadora. Eu tenho necessidade de um tempo para amadurecimento. Eu acho injusta a cobrança feita por ele de um conteúdo que ele vem estudando a vida inteira. Eu comecei a me despertar para isso agora.

(Registro extraído do caderno de campo relato da estudante na aula - setembro de 2015)

Após voltar-me a esse momento, recuperei outros relatos que, apesar de não marcarem especificamente sobre a relação professor/a-estudante, trazem fragmentos de histórias contadas por pessoas distintas, mas narram experiências parecidas, com compreensões e intenções diferentes.

Tenho uma rotina muito agitada, trabalho em duas escolas, saio muito cedo de casa e chego muito tarde e, por conta disso, estudar durante a semana fica um pouco difícil. Planejo meus estudos para sexta e fim de semana, onde tento revisar tudo que tive durante a semana e fazer os trabalhos e tarefas solicitadas, além de me empenhar na monografia.

(Retirado de um questionário aplicado aos estudantes, respondido sem identificação- anexo 3)

A minha trajetória escolar foi feita em partes, a primeira parte estudei da pré-escola à antiga 7ª série e interrompi para trabalhar. A segunda parte foi na modalidade CEJA²⁴ à distância por apostila e, por falta de poder pagar uma faculdade parei de estudar por oito anos e, a terceira e não última parte, a graduação.

Digo que foi a Pedagogia que me escolheu, pois, as circunstâncias me mostravam que era impossível chegar à faculdade, e por esse motivo não sonhava com nada, mas a Pedagogia é tudo o que eu sempre quis.

(Retirado de um questionário aplicado aos estudantes, respondido com identificação d@ estudante – anexo 3)

²⁴ Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, destinadas a jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Durante muito tempo, foram conhecidos como CES (Centros de Estudos Supletivos).

O primeiro relato leva-me a refletir sobre a experiência de compartilhar o tempo em diferentes tarefas, situação vivenciada por muit@s de nós, muitas vezes. No entanto, compreendo o desabafo da estudante quando destaca a maternidade, o trabalho e o estudo como atividades de difícil conciliação. Quando destaca a maternidade, essa não vem com babá ou empregada doméstica. Sua tarefa de mãe inclui cuidar das roupas, da alimentação, do levar e buscar a/s criança/s na escola, entre outras tarefas, somadas ao trabalho que mais do que atividade de produção humana, trata-se de atividade que assegure ou auxilie na garantia dos direitos básicos para a sobrevivência de si e de seus/suas filh@s e que muitas vezes, esses direitos se restringem à alimentação.

No relato, a estudante não se queixa de ter que ler, mas do tempo de amadurecimento que ela julga necessário para compreender a leitura, o qual ela não tem. Vejo aqui o destaque da estudante não pela quantidade, mas pela qualidade da ação de ler um texto e dele se apropriar assumindo o papel de sujeito do ato de ler e estudar. Alguém há muito tempo distante dessa tarefa e que talvez, ao longo da sua trajetória escolar, tenha tido poucas oportunidades de exercitar o estudo com a qualidade que destaca e parece desejar.

Os relatos que seguem corroboram com tal ideia expressada pela estudante. No segundo relato em destaque, @ estudante também fala sobre como tenta conciliar com dificuldade o trabalho e o estudo. No terceiro, @ estudante nos fala sobre as sucessivas interrupções do processo escolar; o trabalho impossibilitando o estudo; o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de conclusão da Educação Básica; a falta de acesso à universidade pública vinculada a uma escolarização precária e à universidade privada vinculada à dificuldade de arcar com os custos que essa inserção gera para além das mensalidades. Essas são algumas das realidades enfrentadas pelos sujeitos das classes populares para inserção e permanência na universidade.

No terceiro relato, @ estudante denuncia ainda a falta de perspectiva que os sujeitos das classes populares encaram diante das muitas faltas de possibilidades que lhes são apresentadas. Falta de perspectiva que @s fazem até acreditar que não sonham mais, apesar de continuarem querendo, desejando.

Independentemente da situação registrada pelo estudante sobre a sua falta de perspectiva diante da realidade vivida, hoje, depois da sua inserção na graduação, ele diz: “a terceira e não última parte, a graduação”, apontando-me a sua percepção de *inacabamento* (FREIRE, 2004)²⁵, talvez reconhecida no próprio curso pela necessidade de formação continuada do profissional da educação e, assim, passou a querer mais, ou melhor, voltou a desejar novamente, já que a percepção de *inacabamento* é uma característica humana.

Em diálogo com muitas vozes que surgiam ao longo dessa investigação, fui guiando-me na pesquisa, buscando não me perder nas minhas impressões que poderiam me levar a futuras “certezas”, o que por vezes me faziam tremer os pés e as mãos. No entanto, neste fazer era preciso ter firmeza, uma firmeza que foi se constituindo aos poucos, ao mesmo tempo em que fui compreendendo o *rigor flexível* do paradigma indiciário, que trata

de formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 2012, p.179).

No exercício de pesquisar, com a construção da tese, investigação-reflexão-registro, fui aprimorando o “faro”, ampliando a visão e a intuição ao narrar as minhas experiências com a pesquisa. Percebi, no processo de pesquisar, a relação necessária entre os tremores e a firmeza, pois tal ação me colocava diante do risco ao apresentar os limites e as contradições presentes. Foi intercambiando experiências com @s estudantes do curso de pedagogia, que fui transformando a prática desta pesquisa em minha própria experiência. Assim, a palavra *experiência* emergiu como um termo que necessitava de escovação e como mais um fio importante para ser destacado do tecido que vinha sendo construído.

A escovação é um método da arqueologia com princípios próprios e significados distintos ao que dei no meu ato de escovar. Sinto-me autorizada pelo poeta, durante este ato de escovar palavras, para utilizar-me de práticas possivelmente recriminadas pela arqueologia como assoprar, por exemplo. A saliva quando em contato com a peça escovada pode contaminá-la. A palavra, meu objeto

²⁵ O conceito será melhor trabalhado adiante.

de escovação, já está encharcada de saliva naturalmente, elemento que passa a compô-la também. São as marcas deixadas pelos sujeitos da pesquisa, entre os quais me incluo. Assim, escovando os termos, de um lado e do outro, de cima para baixo e de baixo para cima, vou de vez em quando assoprando para retirar a poeira e enxergar o que compreendo dele e como estou utilizando-o neste trabalho.

A escova é um utensílio feito a partir de uma placa na qual são implantados filamentos flexíveis de diferentes origens. A ação de escovar utilizada nesta tese é a obra de passar a escova pelas palavras e pelos relatos que foram desprendendo-se em fios da trama. Fios distintos, com texturas, comprimento, flexibilidades e resistências diferentes, mas que estão entrelaçados e, por essa razão, faz-se necessário desprendê-los para escová-los em busca de reconhecê-los isoladamente.

Retomo os relatos apresentados anteriormente com o intuito de discutir as semelhantes experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Desde a sua constituição, uma questão se impôs a mim: pensar a formação de professor@s oriundos das classes populares na universidade.

Desobedecendo à ordem na qual os fios que desprendo da trama aparecem no texto, inicio meu movimento de escovação para melhor compreendê-los, pelo fio da experiência.

1.2 ESCOVANDO AS EXPERIÊNCIAS

A discussão sobre a importância da experiência atrelada à formação de professor@s não é novidade. Há muito se estuda o papel das experiências docentes na formação profissional, seja a experiência cotidiana do trabalho, sejam as experiências apresentadas como histórias de vidas dos sujeitos em formação que os levam a refletir sobre o seu fazer. O termo experiência está presente com bastante frequência no cotidiano da educação e sua escovação nos dá a possibilidade de buscar decifrar significados acumulados no termo quando se refere à formação. Significados que vão se juntando às palavras como a poeira que se junta aos ossos, dando a eles outras formas e, no caso das palavras, dando a elas outros significados.

Da mesma maneira, o ato de escovar palavras coloca-nos diante dos novos sentidos que esta palavra pode vir a agregar, já que as palavras estão constantemente grávidas de novos significados. Compreendê-los se faz necessário porque “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2016, p. 16). Os diversos sentidos atribuídos às palavras vão se constituindo em um *espaçotempo* disforme e não-linear. Esses sentidos são forças que irrompem projetos, que se opõem e se chocam em disputas hegemônicas, tornando visíveis àqueles que, naquele momento, demonstraram ser mais convincentes.

No ato de escovar os relatos, que são expressões de experiências de vida, busco apoio em Dewey (1976) quando marca a qualidade das experiências. O autor distingue dois aspectos: o imediato - a definição se foi agradável ou desagradável e o aspecto mediato - que é a sua influência sobre experiências posteriores, o que remete ao caráter cumulativo das experiências. Tal identificação é relevante para compreendermos que as experiências vividas, ainda que não sistematizadas suas reflexões no momento, não são desperdiçadas. De acordo com Larrosa (2016), a experiência é aquilo que nos toca, que nos passa, não o que se passa. Todavia, ao nos tocar, necessariamente nos afeta. O aspecto imediato, assinalado por Dewey, coloca-nos diante da percepção primeira, sua primeira impressão, a seguir, a extensão de seu sentido ao se juntar a outras experiências, independente de sua definição anterior: ter sido agradável ou não.

Assim, as experiências ao nos tocar, como propõe Larrosa (2016), prolonga-se em outras, inclusive em experiências que não foram diretamente vividas pelo sujeito, mas a ele narradas. A compreensão das experiências prolongadas em outras, coloca os muitos sentidos de cada experiência em diálogo uns com os outros, ressignificando experiências vividas há tempos e cujos sentidos só foram despertados após entrarem em contato com outras experiências. As experiências não possuem data de validade, por isso, é importante recuperá-las, recontá-las, revivê-las, partilhá-las e no caso da pesquisa, escová-las.

Nesta pesquisa, destaco três sentidos que encontro nos relatos. Sentidos que percebidos ou não, vão compondo a realidade cotidiana desses sujeitos. São eles: a ideia de opressão tensionada com o desejo e o movimento em busca da libertação;

a percepção da classificação de sujeitos e experiências paralela ao anseio de igualdade e a procura pela prontidão em confronto com a percepção de inacabamento, inconclusão e incompletude.

1.2.1 Alguns sentidos que podem traduzir a palavra experiência: *Opressão libertação, classificação igualdade e prontidão inacabamento*

Ao retomar os relatos²⁶ que introduzem a discussão acerca das experiências neste trabalho, recupero o que “ouço” no primeiro relato que apresento e nessa situação identifico duas ideias: a primeira delas, a ideia de expectativa - que, nesse caso, pode gerar a sensação de opressão; a segunda ideia é a experiência percebida pela estudante.

O que ouço dos relatos que narram as experiências é captado por um movimento de escuta em direção ao outro e a mim. Coloco-me em posição de escuta buscando ouvir e compreender o que o outro diz, querendo *compreender o compreender* dele. No entanto, esse movimento me faz retornar à posição de ouvir a mim mesma. Ferraço (2003) me auxilia a incluir tal movimento no que vai se definindo com uma estratégia metodológica de leitura e compreensão dos relatos quando recupera o pesquisador como seu próprio objeto de estudo nas pesquisas *com os cotidianos*. “Penso o cotidiano enquanto me penso” (*ibidem*, p.160), escuto o cotidiano enquanto me *escuto-ausculto*.

Ao buscar escutar o que me diz a estudante que se queixa sobre as cobranças do professor, escuto-me também e penso: a estudante, futura professora, *sente na pele* o que sentem inúmeras crianças das classes populares. Ao contar a situação, mais do que falar sobre algo que aconteceu, a estudante narra uma experiência, que a tocou e nela deixou marcas. Essa experiência pode ser potencializada para se propor outra pedagogia possível. Assim, compreendo que ao acordar uma palavra, ela não desperta sozinha, ela retira consigo do sono a/s

²⁶ Refiro-me aos três relatos da página 39 – o primeiro relato trata da difícil ação de conciliar o tempo; a “cobrança” do professor e o tempo do amadurecimento; o segundo sobre a rotina de trabalho e o planejamento dos estudos e o terceiro sobre as muitas interrupções na escolarização até chegar à pedagogia.

palavra/s que representa/m seu oposto, ou outras que a complementem. Ao despertar²⁷ a palavra **opressão**, a palavra **libertação** acorda também, o que me faz pensar sobre a complementaridade entre elas: *opressão/libertação*. A sensação de opressão aparentemente sentida pela estudante é percebida porque há o desejo de libertação.

A palavra opressão, talvez fosse uma palavra que gostaríamos de deixá-la dormindo, pois faz parte de um rol de palavras que não queremos convivendo entre nós. No entanto, independente da nossa antipatia por ela, sua presença velada marca o cotidiano da formação de professor@s em experiências como a narrada pela estudante, quando essa se vê cobrada a cumprir o que se espera dela. Ao mesmo tempo, é a negação da opressão que a faz reclamar. Assim, essa palavra não pode estar adormecida, pois esse me parece ser um sentido escondido na palavra experiência muito recorrente na pesquisa e no meu dia a dia como professora: a *experiência em uma relação de opressão* entre os sujeitos. Acordar a palavra opressão e seu sentido é acordar o desejo de libertação.

Quando a estudante me diz que vê como injusta a cobrança do professor, compreendo que denuncia as diferenças entre eles, diga que são sujeitos diferentes, com experiências distintas, de estudo e de vida. Para se chegar ao mesmo ponto de chegada tendo saído de pontos de partida distintos, faz-se necessária a exploração de outros caminhos, o que nem sempre a autoridade escolar reconhece, possibilita e compreende.

A experiência de não corresponder a uma expectativa do professor faz a estudante sentir-se injustiçada, oprimida por uma situação que parece “obrigá-la” a responder, a compreender, a ser o que o outro espera dela, ou seja, precisa “ser quem não é”. Ainda que se justifique o processo de formação pela autotransformação em busca do que ainda não se é, a ideia de atender a uma expectativa do outro parece reforçar a opressão baseada em uma educação que não é libertadora, porque propõe atender a um projeto que não é o seu. Outra estudante, em outro momento, fala-nos sobre esse mesmo sentimento:

²⁷ A ideia de despertar palavras devo à Raquel Marina, companheira do grupo de orientação coletiva que me apresentou o livro *Correspondência* de Bartolomeu Campos de Queirós, no qual amigos trocam cartas despertando palavras que parecem adormecidas.

Não me esqueço de uma vez que fiz uma prova aqui e não tirei a nota máxima, mas quando fui olhar o que tinha errado, não havia nada errado. Fui perguntar a professora o que havia acontecido e ela olhou, olhou de novo e me disse: sabe o que foi? Realmente, errado não está, mas eu esperava mais de você. Fiquei estática. Saí dali pensando: eu dei o meu melhor e ela esperava mais de mim.

(estudante 8º período- grupo de estudos- 2015)

Novamente, o sentimento de cobrança por algo que não se sabe o que é, no caso, o que a professora esperava da estudante. Ao ouvir esse relato, fiquei pensando como é um costume @s professor@s dizerem aos sujeitos em formação, principalmente quando se é criança e adolescente, que poderiam ter feito um trabalho melhor. Quando um/a professor/a diz isso, o sujeito que ouve poderia escutar o mesmo que a estudante escutou. Poderia sentir o mesmo que ela sentiu. Dessa forma, vamos reproduzindo a relação de opressão no processo formativo.

De volta ao relato no qual a estudante se apresenta também como mãe e trabalhadora, percebo ainda o sentido da ideia de opressão quando a experiência aparece compreendida *vinculada ao tempo*. Quando a experiência se torna sinônimo de tempo, pode colocar os mais jovens em condição de menos experientes, já que possuem menos tempo de vida são naturalmente menos experientes. Nessa compreensão, a experiência aparece como algo possível de mensurar. No entanto, se pensarmos a experiência como aquilo que nos acontece sem a nossa permissão, independente de nossos desejos, independente de nossa idade cronológica, nossa posição social, perceberemos que não se trata de uma questão temporal e mensurável.

Parece-me que a crítica feita pelo jovem Benjamin (2002) acerca da experiência em seus primeiros escritos sobre o tema ressoa aqui. A experiência vista como condicionada ao tempo desqualifica os mais jovens e os coloca em um lugar de inferioridade, pois são considerados sujeitos incompletos – não no sentido de que ser humano algum se basta, pois necessita do outro –, mas em busca de tornarem-se um modelo idealizado de sujeito. Essa visão pode ser compreendida como uma construção social a partir da leitura da relação entre colonialidade do poder e classificação social, exposta por Aníbal Quijano (2010).

O autor nos diz que “na história conhecida **anterior ao capitalismo mundial** pode-se verificar que nas relações de poder, certos atributos da espécie tiveram um

papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho” (grifos meus, p. 118). Segundo o autor, esses são os mais antigos atributos de classificação social, a “racialização” das relações de poder classificando os sujeitos a partir da categoria raça, apesar de sua força, é mais recente. Tal categoria é produzida com a “América e a mundialização do padrão de poder capitalista” (idem, p.119). O sexo e a idade são características de diferenciação biológica, utilizadas há muito mais tempo nas relações de poder para classificar e hierarquizar, transformando as diferenças entre os sujeitos em desigualdades.

Os sujeitos assim classificados, pelo tempo de vida, ganham qualificações distintas que são generalizadas e naturalizadas pela idade cronológica. Não é raro ouvirmos comentários acerca da experiência dos mais velhos. Apesar de concordar que o tempo de vida pode ser uma condição importante para agregar experiências distintas, bem como para aprimorar os sentidos dados às diferentes experiências, não podemos desconsiderar que há outras condições que independem da idade cronológica. Estas estão ligadas à nossa forma de viver e à maneira como a vida de cada sujeito vai se encaminhando, inclusive, ao sentido que cada sujeito vai dando às experiências vividas.

No caso dos relatos trazidos, não se trata do tempo cronológico somente, considerando que em dois relatos, as estudantes voltaram a estudar depois de interrupções, algumas assinaladas e percebidas como dificuldade de continuidade dos estudos e outras que não ganharam destaque no relato no qual a estudante destaca ser mãe e trabalhadora. Na interpretação que faço diante do contexto a que tive acesso, a fala “eu comecei a despertar para isso agora” traz marcas de um tempo que passou, mas foi ocupado com outras necessidades. As experiências vividas com o conhecimento deram-se de maneiras distintas, que não passaram pela leitura dos textos teóricos, mas pela leitura e interpretação de outros códigos e signos que também compõem o mundo e constroem conhecimento.

Assim, desperto outra palavra: **classificação**. A comparação entre sujeitos diferentes com a intenção de classificá-los a partir de uma ordem que os hierarquiza seja pelo tempo de vida, seja pela cor da pele, seja pelo sexo, seja pelo conhecimento, está muito presente e acordada em nosso cotidiano. Mais uma vez as palavras despertadas, opressão e classificação se impõem.

No segundo período, um professor reprovou quase a turma toda. Eu tirei nota! Na hora da vista de prova ele chamou meu nome. Eu levantei meu braço e disse: sou eu. Ele me olhou por cima dos óculos e disse: é mesmo? [...], a sua nota foi a maior. É! E ficou repetindo meu nome. Sabe o que foi isso? Ele pensou que eu fosse branquinha.

(estudante do 8º período - relato em sala de aula- 2015)

O tom de voz da estudante ao relatar o episódio, a maneira como se arrumou na cadeira ao dizer “sou eu”, afirmando-se e levantando seus ombros e cabeça, denuncia a necessidade que o povo negro tem de se afirmar cotidianamente diante da imagem que lhe foi criada, de maneira a sustentar e justificar as violências sofridas por esses sujeitos. Opressão ainda vivida, quando a estudante precisa dizer: sim, sou eu; sou mulher, sou negra e penso também²⁸. Nessa hora, percebo despertar a palavra **igualdade**, nesse sentido, a busca pela igualdade nas relações se opõe à classificação feita com os sujeitos. Uma classificação que parece tomada como legítima e inquestionável, por mais absurda que seja. Acordando a palavra classificação, acordamos também a palavra e o sentido da luta pela igualdade, buscada por essa estudante e por tantos sujeitos, diante das injustiças estabelecidas como quase naturais: ser mulher é se ocupar das tarefas domésticas; ser negr@ é estar fora dos bancos universitários e ser jovem é ter menos conhecimento. No entanto, é pela percepção injusta da classificação que se ergue a luta pela igualdade. Nesse caso, são palavras que trazem seus sentidos conectados.

Parece-me que o jovem Benjamin (2002) rebela-se diante dessa concepção que mostra a experiência como legitimação do estabelecido. Nesta visão, não há espaço para o novo. É como se a história se repetisse, a vida fosse uma linha pela qual todos nós estivéssemos predestinados, recebendo os mesmos estímulos e respondendo a eles da mesma forma. As estudantes nos demonstram que as suas trajetórias escaparam dessa relação previsível, do planejável, dando a impressão até de que foi a Pedagogia que a escolheu, como nos disse um/a delas.

Essa leitura da palavra experiência a coloca inter-relacionada com uma concepção de tempo, assim a experiência pode ser confundida com o acúmulo de informações. Quanto mais tempo de exercício numa atividade, mais possibilidade de acumular informação por oportunidade de viver situações distintas. Retomando o

²⁸ A questão será melhor trabalhada a partir da categoria de exterioridade de Dussel, no capítulo 3.

primeiro relato, a estudante fala do tempo de amadurecimento, não necessariamente diz do tempo quantitativo, mas do tempo de laborar as ideias e de refletir sobre elas; articulo esse entendimento com a compreensão entre experiência e informação feita por Larrosa (2016). O autor diz que é necessário separá-las, porque a informação pode ser compreendida como o contrário da experiência. Aquilo que pode, inclusive, impedir o ato *de experienciar*, de viver, de sentir e de perceber a experiência. Em tempos em que as informações nos chegam a tempo real, a experiência pode ficar em segundo plano. Estar informado parece mais importante do que compreender o que as informações nos dizem. É necessário separar o saber das coisas que está relacionado às informações, do saber de experiência que tem a ver com o sentido dado ao vivido.

Walter Benjamin (2012), em *O narrador*, chama-nos a atenção para a autoexplicação da informação que não nos convida a refletir sobre ela. A informação se basta, é verificável, o que nos pode dar a impressão de valor, mas sua importância é fugaz, pois sua validade é breve. Vale até que outra informação surja, por isso pode nos impedir a experiência. A velocidade da informação não nos propicia o tempo de amadurecimento, citado por um/a das estudantes, o tempo da experiência que nos leva ao saber da experiência. Parece-me que, ao mesmo tempo em que ess@s estudantes, estimulad@s pelo discurso atual da eficiência, buscam a prontidão – fala corriqueira em nosso cotidiano – a questionam quando percebem o termo desligado da reflexão sobre a experiência.

A preocupação com a prontidão aparece quase sempre relacionada às demandas do mercado de trabalho, colocadas à formação profissional, porque parece que a experiência, aqui, está atrelada ao treinamento, tanto que veremos dois discursos contraditórios acerca da contratação de jovens profissionais, ambos em acordo com a concepção hegemônica da formação de professor@s: de um lado a experiência ou falta de experiência que compromete a seleção, sem nem mesmo verificação de saberes e, do outro lado, a preferência pela inexperiência, de maneira que a experiência seja construída a partir de treinamentos especiais, com focos determinados.

Nesse apelo à produtividade, os seres humanos modernos, conforme já destacado por Benjamin (2012), são levados a viver o presente sem laços com o

passado. Na velocidade da sociedade da informação, é usual não haver espaço para a memória, nem para o novo, o mais importante parece ser consumir informação.

A ideia de inexperiência atrelada à juventude tem afastado cada vez mais o saber da experiência, porque a experiência é cada vez mais rara por excesso de informações e de trabalho. Muitas vezes, a experiência aparece como sinônimo de *prática adquirida no trabalho*. Situação que gera muitas queixas d@s estudantes que não possuem oportunidades para estarem mais presentes na escola. Entretanto, é fato que pouco vale a experiência vivida na escola, se a ela não for dedicada uma reflexão. Esta se dá pela *escuta- ausculta*, pelo olhar e enxergar, pelo compreender sem antes julgar. Enfim, um exercício de paciência e de encontro com o momento, além de consigo e com o outro. A presença da prática na formação de professor@s é fundamental, porém, se não for confrontada para se transformar, possui pouco valor. Garcia (1998) nos fala da relação *prácticateoriaprática* que é um movimento de retroalimentação. A prática que nos leva à teoria em busca de elementos que satisfaçam às necessidades encontradas e, que ao voltar à prática, se descobre repensada, alterada pela própria prática que a transforma.

Benjamin (2012), ao se reportar à experiência moderna, não contradiz o conceito anterior, mas o amplia, demonstrando que há uma experiência que pode ser transmitida aos mais jovens. Neste trabalho, prefiro pensar que a experiência pode ser transmitida ao outro, independente de quem ele seja, mas, para isso, é necessário conectar-se com ela, a experiência, e com o sujeito da experiência, o outro.

Compreendo a possibilidade de transmissão da experiência a qualquer sujeito, ancorada nas ideias de **incompletude, inacabamento e inconclusão** dos seres humanos, apresentada por Freire (2008). Ideias e palavras que são despertadas juntamente com a palavra **prontidão**. Como sou/somos seres conscientes de que incompletos, precisamos do outro, que inconclusos e inacabados estamos sempre em evolução, posso/podemos aprender com as experiências que não são minhas/nossas. Essa consciência de inacabamento, destacada por Freire, dá-nos a possibilidade de aprender sempre e é defendida pelo autor como necessidade humana, “condição ontológica”.

De acordo com Romão (2010), em toda concepção de educação subjaz uma ontologia e uma epistemologia. No caso do pensamento freireano não é diferente, a pedagogia concebida por Freire se fundamenta em uma ontologia e em uma epistemologia diferente das que estamos habituados a considerar na tradição filosófica ocidental. Freire não pretendeu fazer essa discussão diretamente, mas a partir dos conceitos e concepções que elabora, é possível compreender sua menção à ontologia de maneira diferente da compreensão ocidental, que centra como fundamento o *ser*.²⁹

Em consonância com o que nos diz Dewey sobre a transmissão das atividades humanas anteriores, que são experiências comunicadas, Benjamin (2012) nos fala de um saber da experiência que narrado constituía diretamente, aos que narravam, a reflexão sobre o conhecimento e, aos que ouviam, uma percepção da sua inserção nessa história. Para ambos, trata-se de um momento importante na constituição do sujeito da experiência e na percepção da participação que temos na construção do mundo.

Nessa “transmissão de experiência”, surge a narrativa como forma de comunicação, porque comunicar experiência é comunicar a vida. A narrativa aparece como forma artesanal da comunicação – *maneiras de fazer textual* (CERTEAU 2001), não se encerra em si, não é autoexplicativa. Mais do que respostas, nos deixa perguntas. Ao mesmo tempo em que se abre às interpretações, deixa marcas do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p.107). As histórias narradas são histórias de sujeitos encarnados que envolvem @ ouvinte ou @ leitor/a, de tal modo que @ leva a tecer outras narrativas.

Ao apresentar as marcas das mãos do oleiro na argila do vaso, Benjamin nos aponta o trabalho humano como constituição da cultura. Essas marcas são marcas de digitais do homem e da mulher que, ao moldarem o vaso, deixam nele parte de si e trazem consigo partes do vaso e do seu fazer. É a experiência que se dá pelo fazer. É o saber pela experiência, é o *saber de experiência feito* (FREIRE, 1994). No fazer cotidiano mais simples, muitas vezes, confundido com o automatismo, pensamos, projetamos, planejamos, idealizamos para depois concretizarmos.

²⁹ O assunto será tratado no capítulo 3.

Larrosa (2016) apresenta-nos o sujeito da experiência como um território de passagem ou lugar de chegada. Conforme o autor, as experiências são possíveis aos que se permitem estar expostos a elas. De alguma forma, são, portanto, os sujeitos que as definem, porque se abrem às experiências, se permitem vivê-las e, assim, colocam-se expostos ao perigo de serem receptivos e submetidos à experiência e ao saber da experiência adquiridos ao longo da vida, à medida que vão atribuindo sentidos ao que lhes vai acontecendo. Portanto, o acontecimento pode ser comum, mas a experiência é sempre singular, entendendo o sujeito individual ou coletivo.

O sujeito pode ser o “lócus” onde a experiência chega, isto é, a experiência como um acontecimento chega no outro e “fica”, encontra morada e o “alarga”, reconstituindo o próprio sujeito. Ele pode ser o lugar da chegada e a experiência apenas o toca, mas ainda pode, como o lugar da chegada, ser o lugar no qual a experiência faz morada e passando a somar-se ao sujeito. É o sujeito transformado pela experiência.

O autor chama nossa atenção para a necessidade de separar o que fica das perversões no(s) sentido(s) do que a racionalização empírica deixou impregnado ao termo, justificando a importância de escová-lo. Confundida ou definida como experimento, no aspecto metodológico, seu significado é o de comprovação. A experiência que apresenta possibilidades de construir, compartilhar e recuperar sentidos sobre a própria vida e sobre o mundo no qual estamos inseridos pode ser compreendida como resultado, como verificação de um fenômeno e, assim, passa essa experiência a ser instrumento de validação. Essa experiência como experimento é genérica e seu avesso, o ato de experienciar, é singular, único, ainda que vivido em conjunto, pois é aberto à subjetividade. “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (idem, p.34).

A experiência é algo que me toca, que me passa; necessita de um “passar de algo que não sou eu”, o que significa que não depende de mim, da minha vontade ou do meu poder (LARROSA, 2016). Trata-se de uma interação entre o princípio de exterioridade e de alteridade. De exterioridade porque não existe experiência sem a presença de alguém ou de algo exterior a mim. A experiência como algo que me

toca sempre vai partir do que me é externo. De alteridade porque isso que me acontece é algo completamente distinto de mim, é radicalmente outro.

O sujeito é o *lócus* da experiência, é onde ela acontece. Assim, a experiência é sempre subjetiva e particular. Só é capaz de acontecer no sujeito que a permite, que se abre a ela, e assim, a experiência o forma e o transforma. A experiência não se faz, mas se padece. Se a experiência é algo que tem lugar em mim, me forma e me transforma porque ao acontecer deixa marcas, parece-me, então, que ela deve ser compreendida como um processo complexo que não pode ser simplificado. É ativo e dialógico porque pressupõe a ação do sujeito no seu *viversentir* na construção de sentidos e de subjetividades que, apesar de individuais, são partilhadas, abertas a si e ao outro.

Nesse exercício de escovar a palavra experiência em busca de compreender sua importância, a escuta coloca-se como condição necessária. A escuta do que não sei, do que não conheço, mas que pode me transformar em direção a mim mesmo (LARROSA, 2016). Assim, a ausculta, faz-se necessária para que eu possa escutar o outro. A singularidade da experiência não está somente nos sujeitos que, por terem vivido a mesma situação, compreendem-na de maneira distinta, mas tem a ver com a experiência que é singular a uma mesma pessoa. Sou eu, eu mesma, mas sou eu em momentos distintos, sou eu singular a cada momento. Assim, pensar a experiência e sua relação com a formação dos sujeitos nos coloca diante da compreensão de que somos sujeitos inacabados, sempre em movimento em busca do *Ser Mais*, sujeitos produtores de cultura e que somos capazes de viver *situações-limites e inéditos viáveis* (FREIRE, 2004). Aceitar nossa incompletude é um caminho para compreender o inacabamento da realidade que, como os seres humanos, é tecida em redes.

Assim, como nós somos inacabados, são também nossas experiências. Reduzida ao experimento, planejada, provocada, premeditada, a experiência é finita e tem por finalidade a si mesmo. Compreendendo-a como o que nos acontece, sua finitude depende do encontro com os sujeitos.

A experiência, portanto, não pode garantir nada. Para aprendermos com a nossa experiência, faz-se necessário o intercâmbio dela, por isso, precisamos estar

abertos a ela e ao outro. Se não tenho empatia pelo outro, como aprender com a experiência que me é alheia?

Retomo o relato de um/a das estudantes em busca de dar sentido às experiências do outro, mas compreendo que este traduz experiências que aparecem na vida de muitas pessoas – experiências das classes populares – e percebo a ação da *incerteza descendente* ao destacar: “a Pedagogia que me escolheu, pois, as circunstâncias me mostravam que era impossível chegar à faculdade, e por esse motivo não sonhava com nada, mas a pedagogia é tudo o que eu sempre quis”.

Por algum momento, parece que o medo de sonhar, de esperar, advindo de tantas negações, coloca-a na situação de não acreditar mais, apesar de continuar querendo. Ela diz: foi o que eu *sempre* quis, ou seja, nunca deixou de querer, mesmo parecendo que a *incerteza descendente*, quando o medo se sobrepõe à esperança (...) tivesse dado lugar à *certeza do destino*. “Isso não é para mim”, dizia a si mesmo a estudante quando visitou o prédio da UCP há quinze anos antes de ingressar na universidade, como me relatou ao final da apresentação de seu trabalho de conclusão de curso. No entanto, nesse movimento em direção à universidade vejo a ação da *incerteza ascendente* (...). É a esperança que se sobrepondo ao medo a “empurra” a caminhar.

Essa mesma estudante, que teve seu percurso várias vezes interrompido, que insistiu na conclusão dos seus estudos, voltando à escola sempre que podia, da maneira como era possível, concluiu o ensino superior e com ele a conclusão de que ainda não acabou, mostrando-nos que vivemos na tensão entre a *prontidão* e o *inacabamento*.

Há uma grande cobrança d@s estudantes em geral, em relação à aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos na universidade e o efetivo trabalho no cotidiano escolar. Isso aparece nas muitas falas que apresentam a teoria e a prática em polos opostos, nas falas, por vezes, angustiadas como as muitas vezes que ouvi sobre o tipo de professor/a que el@s se tornariam ao final do curso. A ideia de prontidão para esse grupo de estudantes – sujeitos conscientes da pesquisa – surgia como um conjunto de conhecimentos suficientes que respondessem e dessem a el@s a garantia de que saberiam lidar com as necessidades/complexidades que o cotidiano escolar apresenta.

Essa ideia de estar *pronto para* vinha atrelada a uma concepção que dizia que a experiência – no sentido de acúmulo de situações vividas – garantiria tal estágio. Sim, parecia compreendido como o estágio final da formação de professor@s: *estar pronto para*. Para o quê? É como estar pronto para o que nem se sabe o que é.

No entanto, a ideia de prontidão muito repetida ia sendo problematizada quando olhávamos para nós e percebíamos a nossa incompletude. O desenvolvimento individual não passa pelos mesmos caminhos e as necessidades são distintas. A *ausculta* como estratégia primeira de reconhecimento de que a escuta havia se perdido era denunciada por alguns relatos.

Percebo as marcas deixadas pelas experiências que nos formam e nos transformam na fala de um/a estudante, ao final da apresentação do seu trabalho de conclusão de curso, quando me diz que valeu a pena cada segundo vivido ali. “Mesmo que eu não consiga me tornar professora, o curso mudou minha vida”. A estudante, ao descobrir-se, já não é a mesma. Como pensar em prontidão?

A ideia freireana de inacabamento é dedicada aos seres humanos e à realidade concreta que, também histórica, é como os homens e as mulheres, inconclusa. A condição de inacabamento, a esperança e a necessidade de liberdade são características imanentes aos seres humanos. Nas palavras do autor, a esperança não é “[...] um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (2004, p. 97). É “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (2008), contrariando a ideia de passividade e acomodação. A mesma condição de inacabamento dos seres humanos é garantida à realidade que é construída por homens e mulheres. A estudante parece nem reconhecer sua esperança, mas a cada retorno em busca da tão sonhada pedagogia deixa marcas da sua luta em direção a um objetivo.

Assim como a vida, a experiência não pode ser capturada. Ela transborda, é ela “mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2016, p. 43). São as experiências e o que fazemos delas que dão sentido ao mundo. Nesse processo de constituição da pesquisa, pela escovação dos relatos, as experiências narradas despertaram palavras que trouxeram sentidos que se complementavam: *opressão*, *libertação*, *classificação*, *igualdade* e *prontidão*, *inacabamento*.

É a condição de *inacabamento, incompletude e inconclusão* humana, compreendida com Paulo Freire que me leva a perceber a continuidade entre os sentidos encontrados nessas experiências que me auxiliam a compor esta trama. É porque somos inconclusos e inacabados que nos movimentamos entre o sentimento de opressão e o desejo de libertação, que resistimos entre a classificação que nos oprime e buscamos/lutamos pela igualdade de tratamento, igualdade de direitos. É ao nos percebermos inacabados, inconclusos e incompletos que vamos nos aprontando.

Na composição da trama, pela ação de *escovar e escutar-auscultar* os sentidos *opressão libertação, classificação igualdade e prontidão inacabamento* – sentidos conferidos por mim às experiências partilhadas com os sujeitos da pesquisa – estes emergem como questões que se desdobram do problema inicial. Ao partir das experiências narradas pel@s estudantes sobre a chegada e a permanência na universidade, ora apontando expectativas d@s estudantes, ora as expectativas d@s professor@s nesse processo formativo, tais questões levam-me em busca de uma perspectiva epistemológica, teórico-metodológica que potencializasse a leitura desse cotidiano. Assim, encontro-me com os estudos decoloniais e em diálogo com o cotidiano na escovação das experiências, percebo a necessidade de escovar também a escuta e de assumir a metodologia criada na interlocução com a poesia de Manoel de Barros.

1.3 A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Os estudos decoloniais propõem um diálogo com o conhecimento europeu, porém do lugar do subalternizado. Por ele encontro-me com Aníbal Quijano que me ajuda a compreender as relações de *colonialidade*. O autor procura demonstrar como os processos de expropriação dos recursos naturais nos países colonizados, embora não mais no domínio político-administrativo dos colonizadores, ainda funcionam reproduzindo relações de *colonialidade* que se reproduzem numa tripla dimensão: *a colonialidade do poder, do saber e do ser*.

Desse ponto de vista, o *poder* caracteriza-se por um tipo de relação social constituída pela presença simultânea de três elementos: a dominação, a exploração e o conflito. A *colonialidade do saber* está relacionada à subalternização de epistemologias e de formas de produção de conhecimentos, enquanto a *colonialidade do ser* se reproduz na experiência vivida pela colonização e na maneira como os sujeitos foram classificados e hierarquizados, buscando justificar a dominação e a exploração das colônias.

Nessa mesma perspectiva, o referencial teórico que me ampara é a Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel (1996), que parte da história da filosofia mundial para buscar compreender o lugar que a América Latina ocupa neste cenário hoje. Trata-se de um texto que parte da periferia, mas utiliza-se da linguagem do centro³⁰.

O autor, ao sistematizar sua filosofia, deixa-nos claro que o pensamento *a partir do Sul e no Sul* é anterior à Filosofia da Libertação. Destaca, por exemplo, o pensamento de Bartolomeu de Las Casas quase um século antes do famoso “Discurso do Método” de René Descartes. Segundo Dussel (1996), com a Ilustração na Europa, o pensamento latino-americano desaparece, dando-nos uma falsa compreensão de que no Sul não houvesse um pensamento próprio.

A Filosofia da Libertação emerge entre as décadas de 1960 e 1970, na Argentina, e Enrique Dussel é um dos maiores expoentes desse pensamento. Ela é um discurso crítico do fundamento da Filosofia Grega e, a partir dessa crítica, estende-se em uma ética e em uma política articuladas à práxis dos oprimidos. Ao tomar a História Mundial como marco teórico, o autor (re)situa a América Latina nessa história e busca explicar a situação do mundo colonial moderno. Dessa forma, parte dos oprimidos, dos colonizados, diferente da Filosofia Clássica que tem por fundamento o *ser*.

Para Dussel (1996), a diferença entre os fundamentos de tais filosofias está pautada na perspectiva que as sustenta. As perspectivas gregas, indo-europeias e moderna (hegemônica) privilegiam a relação de dominação do homem sobre a natureza. Assim, o *ser*, “aquele que pensa” domina todos os demais seres. Diferente

³⁰ Utilizar-se da linguagem do centro é uma estratégia necessária para sua compreensão, já que é a linguagem do centro a linguagem que tem sido utilizada tanto pelo centro quanto pela periferia mundial.

da perspectiva que prioriza a espacialidade e o político cuja prioridade está na relação entre os homens, ou seja, é a relação dominado-dominador.

Nessa mesma perspectiva epistemológica, Paulo Freire sustenta a construção da tese ao nos definir sujeitos inacabados, incompletos e inconclusos, que necessariamente carecemos do outro em nosso processo formativo – em busca do *Ser Mais* –, nesse caso, a formação profissional. É Freire, quem vai nos apresentar os *inéditos-viáveis* como derivados das *situações-limites*; nesta tese, tais situações-limites são expostas por relatos de experiências dos sujeitos da pesquisa, bem como na construção metodológica que se propõe partir do diálogo com o cotidiano.

Para Dussel (1996) e Freire (2004), o mundo como totalidade de sentido não nos é dado, senão compreendido. O meu mundo existe porque eu o nomeio. E o nomeio a partir das experiências que vivencio.

A questão da pesquisa nasce no meu cotidiano e os sujeitos se autodefinem na relação que estabelecemos nesse *espaço* que é o curso de Pedagogia da UCP. Diante dessa realidade, percebo-me querendo *compreender o compreender* deles e o meu, situação que confirma a necessidade de centrarmos o estudo em nós, melhor dizendo, colocando-nos no centro para olharmos do lugar que nos encontramos.

A perspectiva epistemológica adotada, neste estudo, tem na experiência cotidiana o fundamento das relações, pois o sentido dado ao mundo como *totalidade* é uma ação dos sujeitos e não algo anterior a esses. O mundo só existe porque é *pensado* criado por homens e mulheres. O mundo/totalidade surge quando o sujeito começa a dar sentido a ele. À medida que os sujeitos vão experienciando o seu mundo, compreendendo-o, ele vai se ampliando também (DUSSEL, 1996).

Nas palavras do autor:

El hombre es el ser que tiene mundo y, por la tanto, *comprende* todo la que acontece en su mundo. La palabra "comprender" (comprender) podríamos separarla en dos partes: circum, el círculo que me permite englobar aquello que es la totalidad de mi experiencia. De tal manera que, si de pronto avanzara algo en mi mundo de la cual no tengo ninguna experiencia, me preguntaría: ¿qué es? Mientras no pudiera relacionarlo de alguna manera con todas mis otras experiencias, diría que "no lo he comprendido". Porque se encuentra fuera de mi experiencia, me es incomprendible. El "círculo" (circum), como totalidad de mi mundo, es el horizonte de mi mundo y ese horizonte abarca todo lo que es. *Com-prensión* tiene además un segundo momento: *prensión*, de "prender", "captar" algo en concreto.

A un Pigmeo la tiza puede aparecersele como un bombón o algo para tirar a los monos: para mí la tiza es para escribir porque puedo escribir, porque muchas veces la he usado con esa finalidad. Es decir, cuando digo "tiza" ya es algo dentro de mi mundo, tiene un sentido; si no tuviese un sentido en mi mundo me preguntaría: ¿para qué es la tiza? De lo dicho se desprende que la totalidad de nuestra experiencia está situada dentro de un horizonte, que hace que todo lo que se encuentra en mi mundo me sea "comprensible" ³¹ (1995, p. 87/88) (grifos do autor).

Compreender o lugar do sujeito como o centro só nos é possível se tomarmos o mundo cotidiano como uma "totalidade de sentido", como uma compreensão do que nos rodeia. No cotidiano, o sujeito sempre estará situado como o centro, lugar no qual nos situamos e do qual podemos enxergar. A totalidade como uma, fundada no pensamento eurocêntrico, é a totalidade de sentido desse espaço (DUSSEL,1996). Ao ser transplantada de maneira universal, nega inúmeros sujeitos individuais e coletivos que não partilham de tal experiência. A totalidade, por cada sujeito individual ou coletivo, "com-preendida" está nas experiências cotidianas. Assim, as totalidades são múltiplas e o cotidiano é um lugar de produção dessas múltiplas "totalidades de sentido".

Nessa concepção, o mundo é o horizonte cotidiano dentro do qual vivemos. A *totalidade*, neste trabalho, é entendida como o mundo dentro do qual está limitado certo horizonte: os mundos das classes populares, o mundo da cidade, o mundo da universidade, o mundo do curso de Pedagogia da UCP.

³¹ Segue a tradução do texto na versão para distribuição em livro digital disponível em: nefilam.files.wordpress.com/2011/09/uma-introduc3a7c3a3o-c3a0-filosofia-da-libertac3a7c3a3o.pdf, embora discorde da tradução feita pelo autor da palavra pigmeo pelo termo criança.

O homem é o ser que tem mundo e, portanto, compreende tudo o que acontece em seu mundo. Poderíamos separar a palavra compreender (Com-preender) em duas partes: circum, o círculo que permite englobar aquilo que é a totalidade de minha experiência de tal maneira que, se de repente aparecesse algo em meu mundo que eu nunca tenha tido uma experiência, perguntaria: O que é isto? Enquanto não possa relacioná-lo de alguma forma com todas as minhas outras experiências, diria que não o compreendi, porque se encontra fora da minha experiência, me é incompreensível. O círculo (circum), como totalidade de meu mundo, é o horizonte dele e esse horizonte abrange tudo o que é. Com-preensão, tem ainda uma segunda parte em seu significado: preensão de prender, captar algo em concreto. A uma criança o giz pode parecer-se com um bombom ou algo para atirar aos macacos. Para mim o giz é para escrever, porque posso escrever, porque muitas vezes o usei para isso. Portanto, quando digo giz já é algo dentro do meu mundo, tem um sentido; se não tivesse um sentido em meu mundo, me perguntaria: para que é o giz? Disso, se desprende que a totalidade de nossa experiência está situada dentro de um horizonte, que faz que tudo o que se encontra em meu mundo me seja compreensível (Tradução de Hugo Allan Matos)

Dessa forma, compreendo que as coisas no mundo recebem a carga de sentido que atribuímos a elas, considerando nossas experiências históricas, sociais e culturais. Tal sentido pode ser demonstrado em experiências de sujeitos individuais ou coletivos. A formação de professor@s no ensino superior, neste caso, no curso de pedagogia, pode ter vários sentidos distintos.

Com esse grupo de estudantes percebi a formação como possibilidade de ascensão social e cultural, além do desejo de ascender economicamente, diferente do que as pesquisas já citadas de Gatti e Barreto (2009) e Ferreira (2014) que apresentam como motivo do ingresso nos cursos de Pedagogia, a possibilidade de ascensão econômica. No caso das classes populares, como uma das poucas opções. Isso reforça que o sentido dado às coisas não é estático e nem unívoco, pois depende dos sujeitos e das relações por eles estabelecidas.

Nesta pesquisa, depoimentos como “mesmo que eu não consiga me tornar professora, o curso mudou minha vida” ou “escolhi Pedagogia esperando ver o mundo de outra forma”, fazem-me compreender que a totalidade nunca é algo acabado, perfeito, mas costuma ser autorreferente, pois, ao observarmos um determinado elemento, aplicaremos significados que nos são próprios. Como percebo ao retomar as situações que deram origem à pesquisa, visualizo nos relatos compreensões distintas entre @s estudantes e professor@s diante das mesmas situações vividas, sinalizando que a totalidade está sempre além daquilo que eu posso ver – compreender – sentir.

As diversas interpretações e os diferentes sentidos nos apresentam uma totalidade que nunca se fixa, porque, nessa perspectiva que adoto, o cotidiano prevê a imprevisibilidade provocada pela auto-organização da vida que nega a rotina e o automatismo por muitos considerados como marcas do cotidiano. Esse *lugar* que parece representar o fazer sem sentido, o fazer sem valor, na verdade, é um *espaço* construído pelos sujeitos a partir das relações ali estabelecidas em busca de resolver seus problemas e atender às necessidades, criando “saídas”, inventando *maneiras de fazer*, e assim, produzindo conhecimentos (CERTEAU, 2001).

No cotidiano, vemos emergir práticas diárias, como falar, ler, comprar, cozinhar, *maneiras de fazer*, maneiras ordinárias, aparentemente, mas que apresentam as táticas do “fraco” sobre o “forte” (idem). É no fazer cotidiano que a

vida se faz. Somos sujeitos pensantes e produtores do mundo, produzimos a vida, os conhecimentos. Apoiada em Dussel (1996), autor que tem me inspirado nas reflexões que faço acerca do meu cotidiano, corroboro mais uma vez com seu pensamento, quando ele nos diz que não se trata de fidelidade ao filósofo, nem à teoria, mas ao povo. Dessa forma, busco ser fiel às questões que me coloco na relação com o meu cotidiano. É no diálogo com este cotidiano que busco referências teóricas que se fidelizem ao cotidiano das classes populares.

Nesta pesquisa, que está inserida no Campo dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular, o cotidiano se apresenta como uma perspectiva teórico-metodológica, assim, sigo pesquisando *com* o cotidiano e não sobre ele. As pesquisas *sobre* o cotidiano são pesquisas que, geralmente, estão apoiadas em uma perspectiva que não reconhece o cotidiano como espaço de invenção, logo não reconhece também os sujeitos que o compõe como produtores de conhecimento.

O Campo de Estudos do Cotidiano, conforme Oliveira (2016), desenvolveu-se e vem ampliando e aprofundando seus argumentos com “base nas primeiras questões e propostas de Nilda e Regina,³² fundamentados na noção de cotidiano como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos, em rede; e, hoje, constituem um campo amplo e respeitado nacional e internacionalmente”³³ (p.37).

Ainda conforme Oliveira (2016), o campo emerge das necessidades já sentidas por muitos outros autores e se harmoniza num campo da sociologia consolidado desde os anos 1920, o da Sociologia do Cotidiano. O seu uso como metodologia de pesquisa também não constituiria novidade, pois que já foi sinalizado por autores como Lefebvre (1991), Simmel (2006), Goffman (1973), Heller (1972), Maffesoli (1984), Certeau (1994), Pais (2003), Santos, (1993) (OLIVEIRA, 2000, p. 37-38).

Destaco alguns princípios teórico-metodológicos importantes, neste trabalho, e o motivo pelo qual a filiação ao campo se faz importante em pesquisas que buscam destacar as potências dos saberes construídos nas experiências cotidianas, a saber: **a relação entre os sujeitos da pesquisa, o seu compromisso político com as classes populares e sua abertura ao diálogo.**

³² Nilda Alves e Regina Leite Garcia.

³³ Ver Oliveira (2016).

Ao destacar a relação entre sujeitos, esse método reconhece a impossibilidade de submeter homens e mulheres à condição de objetos, embora reconheça tal prática muito presente nas relações de pesquisa em educação. Fazendo a crítica à limitação que tal perspectiva de pesquisa apresenta, busca constituir formas de aproximação ao cotidiano, objetivando compreender o que ali acontece. Assim, este propõe ser um método que se faz ao caminhar, sem passos definidos previamente; propõe construir-se *com* o cotidiano. Traz claramente suas opções políticas, definições epistemológicas e, assim, definindo as opções teóricas e metodológicas a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Um método de pesquisa que dialoga com o pensamento utópico porque sonha com a possibilidade de mudança quando, juntos, os sujeitos buscam o seu caminho. Uns mais intencionalmente, outros sem tanta percepção, mas questionando-se, repensando-se, descobrindo outros caminhos, ainda não traçados, que nos levem a outras respostas, como novas possibilidades de pensar a realidade que conseguimos enxergar.

É uma pesquisa que lê e busca compreender a realidade como possibilidade de reinventá-la, uma pesquisa comprometida com os significados da realidade, que são muitos, trazem diferentes significações, de diferentes sujeitos que possuem legitimidade de se pronunciar sobre elas.

Não tendo uma definição *a priori*, utilizei-me de algumas estratégias metodológicas que me possibilitaram tecer esta trama a partir do diálogo que ia emergindo do cotidiano. A primeira delas foi a atitude de *escuta-ausculta*, buscando ouvir além das “vozes” dos sujeitos que constituem o cotidiano, as intuições, as sensações além das palavras e intenções ausentes. Essa escuta só foi possível guiada pelo que me dizia Alves (2008) ao propor-nos *mergulhar com todos os sentidos* no cotidiano. Como buscar pensar uma pesquisa que pretende “narrar a vida”, sem permitir encharcar-me nessa realidade que é minha também?

Assim, buscando escutar generosamente o que me dizia o cotidiano, fui construindo com cuidado, um jeito próprio de, ao escutar o outro, escutar-me também. Escutar não só o que diziam meus pensamentos, por vezes, povoados de conceitos e “certezas”, mas também o que me diziam as minhas intuições, as

sensações, que me provocavam tantas incertezas e desestabilizavam-me constantemente.

Fui aprendendo a “andar” com cuidado, amparada por Boff (2002), compreendendo o cuidado como um ato singular, como um modo de ser-no-mundo que funda as relações por nós estabelecidas com ele, e por DUSSEL (1996), a partir da compreensão do encontro inevitável com o *outro* que a condição humana nos coloca.

Coloquei-me no movimento de *escuta-ausculta*, andando cuidadosamente, inspirada no conceito de *deriva*³⁴ (ESTEBAN, 2003), que

não significa poder ir em qualquer direção, mas seguir a direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas, dependendo das interações recorrentes que vai sendo constituída pelas coordenações consensuais de conduta que se estabelecem quando os sujeitos interagem (ESTEBAN, 2003, p.203).

Para seguir à *deriva* faz-se necessário o cuidado com o *outro* e escuta aguçada dele e do caminho para não congelar o momento do encontro d@ pesquisador/a com as informações.

Ao destacar o episódio, para buscar as possíveis interpretações que auxiliassem a compreensão da complexidade produzida pelas múltiplas relações estabelecidas nesse *espaçotempo*, utilizei-me do ato de *escovar* palavras e relatos, intencionando *cuidar* para que deles pudesse *despertar* outras palavras e sentidos adormecidos, trazendo a possibilidade do diferente, do não-visto, do visto e não percebido, do “novo”, do *outro*.

Dessa forma, quando consideramos o cotidiano para além de um campo de pesquisa, mas como uma perspectiva teórico-metodológica, os dados empíricos, não são encontrados, mas produzidos nas múltiplas relações estabelecidas no cotidiano. Tudo o que parecer relevante deve ser considerado, de maneira a auxiliar a compreensão da complexidade, sem fragmentá-la, assumindo parte dela como “dado” que sempre estará em movimento.

E, mais uma vez, surge a importância da escuta do que parece inaudível, o silêncio. Tudo o que observamos pode ser importante, colocando-nos diante de uma

³⁴ O conceito de *deriva* e o seu desdobramento em *deriva estrutural*, ambos formulados por Maturana, foram trazidos para o campo pelos estudos de Esteban (2003).

operação de caça (CERTEAU, 2001) ou, se preferirmos, numa situação de *leitura do mundo* (FREIRE, 2004). Assim, como metodologia, o/a pesquisador/a organiza ao reunir os “dados” produzidos, lê, interpreta, compreende do que é vivido, observado, partilhado nas situações cotidianas.

Da impossibilidade de compreender o cotidiano como espaço previsível e rotineiro, nasce a necessidade de não se predefinir estratégias. Do imperativo de reconhecer o outro ser humano como um participante da pesquisa decorre a incoerência de dirigir-se a outro ser humano como se fosse um objeto.

Isso nos leva ao comprometimento político e nos faz refletir sobre a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, pesquisamos. Diante disso, compreende-se a importância do diálogo com autor@s e teorias que partam de uma perspectiva epistemológica que busque resgatar os saberes invisibilizados.

Como um campo que tem claramente definido seu compromisso político com as classes populares, que almeja construir um caminho metodológico que seja capaz de ler e pronunciar o mundo, traz necessariamente uma aliança com uma epistemologia crítica e radical, no sentido literal do termo, que vá às raízes e busque conectar-se com elas recusando qualquer tipo de solução “colonializante”.

Seu compromisso político ainda se afirma no anseio de narrar a vida cotidiana, a vida de homens e mulheres comuns e suas experiências que marcam o *saber de experiência feito*, trazendo como um dos princípios necessários o diálogo, porque propõe uma pesquisa que se nutre pela abertura ao outro. Pelo diálogo, as contradições, tensões e conflitos impulsionam novos caminhos à pesquisa. O diálogo se apresenta como um processo, algo em construção, como a realidade, que é inacabada e está em constante transformação, fazendo o saber circular (FREIRE, 2004).

O diálogo com o outro, com a teoria, com o cotidiano é a possibilidade de circulação de ideias e experiências. Nele, a alternância de fala é uma exigência. A escuta e a ausculta são ações necessárias. O diálogo não pode ser reduzido a monólogos intercalados. Os confrontos das ideias trazidas por ele não equivalem a um embate, mas a abertura ao outro para a produção do próprio diálogo. O investimento na presença de diferentes perspectivas é um caminho importante para forjar o seu espaço.

Ele surge como outra possibilidade ao imediatismo, cujos efeitos vêm confundindo nossa leitura do mundo e, conseqüentemente, nossa percepção de participação neste, do que pode derivar, inclusive, o silenciamento de homens e mulheres.

O diálogo nos desafia a trabalhar com as incertezas e o desconhecido. É uma possibilidade de reflexão conjunta, intencionando melhorar a comunicação entre os sujeitos, possibilitando a ampliação da visão de mundo que passa a ser compartilhada ao proporcionar o exercício de ver e significar o mundo de outras formas. Surge como algo que impulsiona o *pensar certo*, o pensar crítico-problematizador em relação à condição de seres humanos no mundo. Sua existência só é possível numa relação horizontal entre sujeitos. É o encontro entre sujeitos que confiam um no outro e que trabalham juntos, não é conquista, mas colaboração. (FREIRE, 2004).

Dessa forma, a mudança e a inconstância passam a ser reconhecidas como necessárias. O estranhamento do que está posto como inquestionável se impõe. E o/a pesquisador/a sente as *mãos e pernas tremem* não porque elas estejam inseguras, mas porque, comprometendo-se com o outro, o/a pesquisador/a ousa perceber o que não está para ser visto. E assim, o método vai se fazendo ao caminhar.

O diálogo fundamentado na investigação transforma e cria espaços para o surgimento e exposição de novas ideias e novos caminhos. É a partir do diálogo que as dúvidas surgem dando encaminhamento à pesquisa, complementando ideias e corrigindo-as. Assim, o conhecimento é tecido por diferentes consciências. No entanto, para o exercício do diálogo é necessário desviar do caminho que nos leva à lógica vigente.

O diálogo exige a cooperação e a solidariedade entre os sujeitos. Leva-nos a questionar as verdades prontas, o produto. Faz-nos valorizar o processo, a travessia, o caminhar. Induz-nos à capacidade de duvidar, de perguntar, distanciando-nos da necessidade de ter respostas, estimulando-nos a fazer perguntas sobre os nossos próprios problemas.

Assumir o diálogo é buscar compreender o outro e com ele se comprometer. Para isso, é necessário ter humildade. No diálogo, as pessoas partilham, além de

suas convicções, os argumentos e suas razões. Ter o diálogo como princípio nos remete a um comprometimento com a existência humana.

Nessa perspectiva de pesquisa, que parte do mundo cotidiano, portanto, do nosso centro, “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como *alunosalunas* quanto *professoresprofessoras* que somos” (FERRAÇO, 2003, p. 158). O que me faz assumir-me como sujeito da pesquisa e pesquisadora da minha prática, portanto, *professorapesquisadora*.

Reconheço-me como parte envolvida na questão, ora por reconhecer-me nas questões trazidas pel@s estudantes, ora por me situar no meu lugar atual de professora que se preocupa com o seu fazer e reflete sobre ele, e entro no processo de (trans)formação também. Assumo “a prática como ponto de partida” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.21) e confirmo a ideia da *professorapesquisadora* que se coloca num movimento de *prácticateoriaprática*, assumindo sua (trans)formação, reconhecendo-nos como sujeitos incompletos e inacabados que somos e de uma realidade complexa em movimento que precisa ser reconhecida nos episódios, nos detalhes, nos indícios.

Um campo de pesquisa que pensa um método sem passos antecipados, que reconhece o homem e a mulher comuns como sujeitos que pensam seu fazer e que e fazem, mesmo que por vezes o façam sem a legitimação da academia, uma busca de compreender o seu fazer, de *compreender* o seu *compreender* a partir do seu mundo cotidiano, sua “totalidade de sentido”.

Uma pesquisa que busca respostas decolonizadoras além de um referencial decolonizador necessita de ações. Por esse motivo, ao sistematizar os gestos da pesquisa, assumo Manoel de Barros e a sua poesia como referencial para criar uma metodologia da palavra tendo a escuta-ausculta e a escovação fundamentando o diálogo como caminho da pesquisa. Uma metodologia que pela palavra integra o *outro*, por isso, apresenta traços decolonizantes.

A poesia (a arte) se insere num campo de conhecimento que não se define pela norma, sua expressão é território sem fronteiras. Assim como @ pesquisador/a, @ poeta vê o mundo com espanto, ambos buscam o novo, admitem o estranho e o desconhecido. Para isso, colocam-se em posição de escuta, de atenção ao *outro*, às coisas, aos objetos, cultivando a dúvida e a incerteza.

A escuta- ausculta como procedimento interno e externo, como estratégia ética e política comunica as surpresas e as descobertas do cotidiano. A escuta- ausculta é um processo colaborativo que propõe ao/a pesquisador/a escutar não somente o *outro*, mas *com o outro*. Uma escuta da surpresa, do inesperado, que observa de maneira reflexiva opondo-se ao nexos saber-poder. Uma escuta alerta, desconsiderando o óbvio e natural, resgatando o extraordinário e o inesperado que há escondido nas palavras, nos gestos, nos olhares, no silêncio. Uma escuta que se prolonga na escovação das palavras porque escovando desprende sentidos e sons.

Ao escovar as palavras as coloco em uma arena de luta porque nomear o mundo é cria-lo, mudar o sentido do que nomeamos é mudar o mundo. Enfim, é um processo de luta que se dá pela palavra.

Na composição da trama tecida pelas experiências partilhadas entre os sujeitos, as palavras despertadas me conduziram à compreensão da complementaridade dos sentidos nas experiências narradas. O sentimento de humilhação, lido como opressão, ganha outro sentido. Quando escovado desperta o desejo de libertação. Deixa de ser uma relação dicotômica opressão-libertação para assumir-se como um movimento no qual convivem a sensação de opressão e o desejo de libertação. Tal qual a relação entre a classificação e a igualdade e a prontidão e o inacabamento.

Esses sentidos que emergem como questões servem-me como orientação para escovar o fio do lugar no qual vivemos, percebendo as relações de colonialidade presentes na cidade de Petrópolis, a “cidade imperial” e na universidade como lugar da “cultura imperial” (DUSSEL, 2006).

Com os pés e mãos trêmulas, sigo com os sujeitos em busca de (re)conhecer o lugar em que vivemos.

2 NOSSO LUGAR NO MUNDO: NORTE- SUL, CENTRO-PERIFERIA

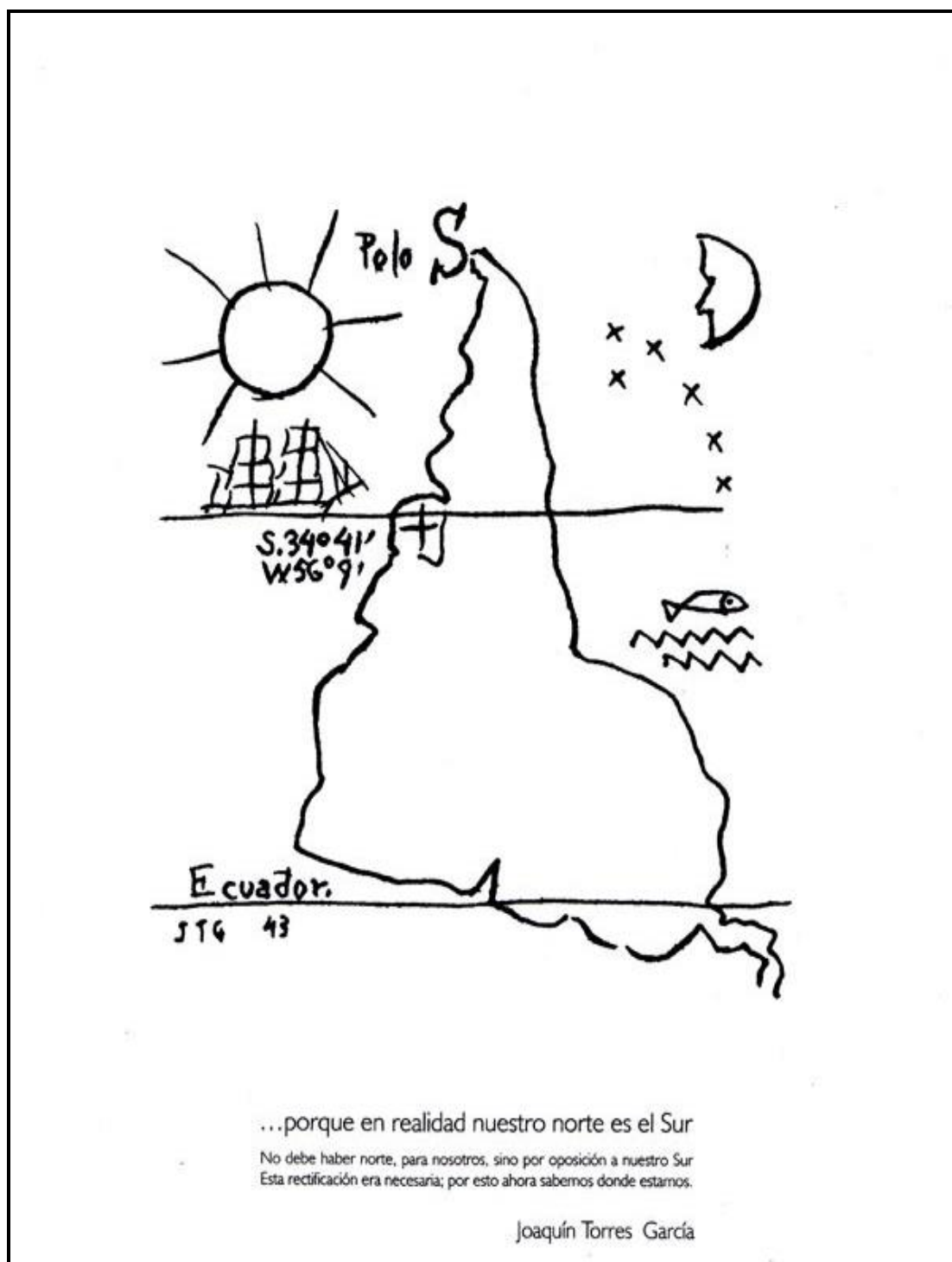


Figura 3: obra de Joaquín Torres García³⁵

³⁵ Torres García chega a este trabalho como contribuição de Carmen Lozza, mais uma companheira de discussão nos encontros de orientação coletiva.



Figura 4: Mafalda, de Quino.

Em 1943 o artista uruguaio Joaquín Torres-García nos apresentava uma de suas obras mais significativas, a *América Invertida*. Em 1964, Quino dá a luz à Mafalda, a personagem que conquistou não só a Argentina, país de Joaquín Salvador Lavado, mas muitos outros países, inclusive o Brasil.

Junto com Mafalda, essa menina contestadora de seis anos, que ama os *Beatles* e odeia sopa, Quino nos presenteia com outras personagens adultas como o Papá, a Mamã e outras crianças³⁶, companheiras de Mafalda. Entre elas, o Filipe que odeia a escola, o Manolito, filho de um comerciante preocupado com os negócios e que não apresenta um bom desempenho na escola sempre tirando notas baixas e Liberdade, uma menina que gosta das coisas simples da vida.

Opto por iniciar este capítulo escutando o que me dizem os *Joaquíns*. Torres-García nos atenta a pensar que não há norte para nós, latino-americanos, senão

³⁶ Há ainda outras personagens que não foram citadas.

pela compreensão de que o norte é a nossa oposição. Quino dá voz à Liberdade que, ao virar o mapa ao contrário, denuncia um “truque psicológico” para nos fazer crer que a realidade apresentada é a única realidade possível, tirando “o chão” da pequena Mafalda.

As imagens comunicam um pensamento que vem se constituindo na América Latina. Esse pensamento vem se organizando de várias formas, buscando reunir intervenções epistemológicas que denunciem o apagamento de saberes, ao longo dos últimos séculos, pela epistemologia dominante, buscando valorizar os que resistiram e as reflexões a partir deles produzidas. É o que Santos e Menezes (2010) designam de Epistemologias do Sul.

O Sul, nesse caso, não é um sul geográfico, mas sociológico, pois se trata de uma construção moderno/colonial que exprime variadas formas de subalternização: expropriação, desigualdade, silenciamento (SANTOS et al, 2005). Da mesma forma, falar em Norte, como nos diz Liberdade, não se trata de uma posição no espaço, mas do polo hegemônico do sistema colonial capitalista.

O lugar que ocupamos demarca nossa localização no espaço geopolítico. Estar no Sul ou no Norte define mais do que uma posição no globo terrestre, demarca a nossa posição nas relações políticas, econômicas e até epistemológicas. Assim, compreendo que trazer a relação *centro-periferia* mundial (DUSSEL, 2006) para pensar a formação de professor@s, como me proponho nesta tese, conecta-nos a um movimento expressivo na América Latina com os processos de olhar a educação a partir do sul sociológico.

Talvez, não por acaso, próximo ao “nascimento” da menina Liberdade, no Brasil na década de 1960, vimos ser constituído um forte movimento de Educação a partir do Sul, que Mejía (2012) define como o quinto tronco de uma série de processos anteriores que volta a surgir em nosso continente e que

tomariam novamente o nome de educação popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, da qual Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular em Recife, seria seu maior expoente (p. 17).

Anterior a esse movimento, o autor nos apresenta outros quatro troncos históricos: o primeiro ancorado nas lutas de independência da América Latina, do

qual destaca Simón Rodríguez e José Martí; o segundo tronco, as tentativas de construções das universidades populares na América Latina ao longo da primeira metade do século XX; o terceiro tronco, as experiências latino-americanas de construir uma escola própria ligada aos povos indígenas; e, o quarto tronco, a construção de projetos educativos dos grupos mais desprotegidos da sociedade, do qual destaca o Movimento Fé e Alegria.

Todos os movimentos construídos *com e a partir* do povo e não *para* o povo. Ainda que tais movimentos não se classificassem em uma perspectiva de descolonização clara, como temos constituída teoricamente hoje, a intencionalidade de construir uma educação a partir de nossas raízes era uma característica comum a todos eles.

No caso de Freire, tomo a partir de Enrique Dussel (2000) a compreensão de que o brasileiro tenha sido um dos pioneiros na América Latina que, além de realizar a crítica ao colonialismo, propõe uma pedagogia com princípios e método próprio, elaborado a partir do Sul. Dussel (idem) denomina Freire como o anti-Rousseau do século XX, porque nos mostra, diferente de um *Emílio*,

uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos) que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional etc. (p.415).

O autor sinaliza que Freire introduziu no âmbito pedagógico uma “revolução copernicana”, uma mudança radical na orientação da prática educativa cuja finalidade fundamental é a libertação do educando (DUSSEL, 2000).

Retomo a denúncia de Liberdade acerca do “truque psicológico” – para nos fazer crer que somos aquilo que falam de nós, que estamos no lugar no qual nos colocaram – e encontro-me no diálogo com Enrique Dussel (2005), ao nos apresentar de que modo a Europa chegou ao centro mundial e como a modernidade, tal qual conhecemos, é sustentada a partir de um mito. Para tornar visível a construção desse mito, o autor parte de um “deslizamento semântico do conceito de ‘Europa’” e o organiza em cinco pontos.

No primeiro ponto, destaca a origem mitológica da Europa. Filha de fenícios, ou seja, de um semita, sua ascendência é do Oriente, algo distinto do que conhecemos como a Europa moderna. Segundo o autor, a ideia da antiga Grécia como a futura Europa é uma confusão que nos impede de perceber esse deslizamento semântico do conceito de Europa. A Europa “moderna”, como a conhecemos, que parte da Grécia numa “diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa, é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão” (DUSSEL, 2005, p. 24).

O segundo ponto destacado que nos dificulta tal compreensão é a oposição “Ocidental” e “Oriental”, pois no Ocidental estava o império romano que falava latim e no Oriental a Grécia e a Ásia. No entanto, a partir de uma nova composição geopolítica, a Grécia se desloca do lado oriental para o lado ocidental como é o que conhecemos hoje.

No terceiro ponto, é destacado o enfrentamento desde o século VII, entre o Império Romano Cristão e o Mundo Árabe-mulçumano, lembrando que “o grego clássico’ – Aristóteles, por exemplo – é tanto cristão-bizantino como árabe-mulçumano” (DUSSEL, 2005, p.24).

No quarto ponto destacado por Dussel, o enfrentamento estava entre a Europa latina medieval e o mundo árabe-turco. As cruzadas representam a primeira tentativa da Europa Latina em impor-se no Mediterrâneo Oriental, mas fracassam e, por isso, “continua sendo periférica, secundária e isolada pelo mundo turco-mulçumano” (2005, p. 25). Até esse momento, a Europa nunca havia sido o centro da história.

O quinto e último ponto diz respeito ao renascimento italiano. Principalmente após a queda de Constantinopla,

começa uma fusão que representa uma novidade; o Ocidental latino une-se ao grego Oriental, e enfrenta o mundo turco, o que, esquecendo-se da origem helenístico-bizantina do mundo mulçumano, permite a seguinte falsa equação: **Ocidental = Helenístico + Romano+ Cristão**. Nasce assim a “ideologia” eurocêntrica do romantismo alemão seguinte: **A história da Ásia é uma pré- história europeia → o mundo grego→ mundo romano pagão e cristão→ mundo cristão medieval → mundo europeu moderno**. Esta sequência é hoje a tradicional (DUSSEL, 2005, p. 25-26) (*grifos meus*).

Parto dessa contextualização histórica, na qual o autor apresenta outra leitura da constituição da Europa e da modernidade, para o surgimento de dois conceitos distintos de modernidade que vão se constituir em dois paradigmas contraditórios: “a modernidade eurocêntrica” como emancipação e “justificativa de uma práxis irracional de violência” (DUSSEL, 2005) e a “modernidade *subsumida* de um horizonte mundial” que é um processo de *transmodernidade*, ou seja, um caminhar em direção ao que está “além” do que nos apresenta a modernidade.

O conceito de *modernidade eurocêntrica* é assim denominado porque apresenta a modernidade como uma saída da imaturidade, propondo um desenvolvimento do ser humano, tal qual apresentado no quinto ponto de construção do conceito de Europa, um processo de amadurecimento dos seres humanos até chegarem ao homem europeu. Os acontecimentos históricos utilizados para justificarem tal pensamento são todos localizados numa sequência espacial e temporal. São eles: a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa. “Chamamos esta visão de ‘eurocêntrica’ porque indica como pontos de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intraeuropeus e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (DUSSEL, 2005, p.27).

A Europa encarada como sinônimo de civilização passa a ser o ideal do desenvolvimento e a modernidade como processo de emancipação da razão humana. Dessa forma, a Europa, na visão eurocêntrica, “nada tem que aprender de outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena realização” (DUSSEL, 1992, p. 26).

Do ponto de vista da ética, na visão eurocêntrica, a Europa se apresenta como o mundo humano por excelência, constituindo-se o mundo dos outros, as outras culturas não europeias, como a barbárie, o não-ser³⁷. Simplifica a complexidade porque abarca a totalidade do mundo a partir da sua visão.

Nessa perspectiva, a cultura europeia é considerada a mais desenvolvida, isto é, superior; as demais culturas causam seu próprio subdesenvolvimento, assim o progresso aparece como um processo emancipador e um bem necessário a elas.

Dessa forma, a dominação da Europa sobre as demais culturas passa por uma ação pedagógica ou uma violência necessária, inocentando o colonizador e

³⁷ A discussão acerca do ser e do não ser será tratada no capítulo 3.

responsabilizando as próprias vítimas – os colonizados – pela violência que recebem. Tal qual o discurso individualizado atual acerca da meritocracia.

A segunda visão de “Modernidade” defende que a determinação fundamental do mundo moderno é o fato de a Europa ser o “centro” da História Mundial. “Empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 [...]. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si” (DUSSEL, 1992, p.27). A “centralidade” da Europa na História Mundial, além de determinante fundamental para a construção da “modernidade”, só foi possível com a conquista do continente americano. Assim, a Revolução Industrial e a Ilustração “aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV” (idem).

Para Dussel (2005, p.28),

O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas astecas, maia, inca, etc., em especial, por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como *trampolim* para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçumana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina.

A partir dessa outra compreensão da composição da Europa como centro, Dussel (2005) nos apresenta o “mito da modernidade” como uma inversão. É a vítima, o povo, a cultura inocente transformada em culpada. Ao se autodefinir como superior, a cultura europeia responsabiliza as demais culturas por “imaturidade” e justifica a violência nas mais variadas formas em nome da ação modernizadora e emancipadora.

Assim, defende que a Modernidade, como “paradigma de vida cotidiana”, paradigma de ciência e de religião, surja com a conquista do continente americano e do Oceano Atlântico. A partir daí, cria-se o que o autor denomina o “mito da modernidade” que descreve da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocausto de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por se opor ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (p.29).

O filósofo apresenta-nos a modernidade como um paradigma criado a partir de um mito, sua composição dá-se como um fenômeno europeu numa relação dialética com o não europeu. Dussel (1993) retoma a tese central de Edmundo O’Gorman sobre a “invenção da América” e denuncia o encobrimento do *outro*. A América como invenção é um tempo e um espaço para a utopia. O *Novo Mundo* é um lugar para a criação de um mito, de uma Europa sem corrupção, sem vícios, perfeita. Ao inventar a América, nomeá-la e dominá-la, os europeus negam tudo e todos que lá existem.

Dussel (1993;1996) desconstrói a lenda do “encontro dos dois mundos” e mostra que o que houve foi um “choque de culturas” que, pelas diferentes formas de violência, abala significativamente o universo indígena e de lá por diante, continua abalando o mundo latino-americano.

2.1. AMÉRICA INVENTADA, AMÉRICA INVERTIDA: SITUANDO-NOS NO MAPA

Inventaram-nos uma América, inverteram o significado de violência e nos propuseram a emancipação³⁸. Neste lugar que ocupamos, o lugar do *outro*, faz-nos necessário inverter a América, inverter os sentidos em busca de nós mesmos, libertando-nos.

Apoiada em Dussel (1996; 2005), percebo a necessidade de (re)conhecer o lugar que ocupamos no cenário mundial como latino-americanos, bem como o lugar das classes populares na educação formal da qual se ocupam as escolas e universidades. Muitas são as críticas já feitas acerca da hegemonia do pensamento eurocêntrico, entretanto, Dussel nos alerta que, se a crítica não for ancorada em outra perspectiva epistemológica/política, distinta dessa, que nos nega, acabaremos encontrando-a como a única realidade possível³⁹.

Assim, propõe-nos ir além da crítica, a partir de uma reinterpretação do pensamento mundial, apresentando-nos uma Filosofia da História da Filosofia, em busca da compreensão do lugar que a América Latina ocupa nesta perspectiva que defende a divisão do mundo em um pequeno centro e todo o restante como periferia mundial.

A relação *centro-periferia*, tratada pelo filósofo, diz respeito às relações dentro do sistema mundo moderno/colonial no qual a Europa e, mais tarde, os Estados Unidos, são o centro, e todo o resto do mundo é posto na periferia. Quando a Europa se assume como centro, tal instalação dá-se primeiramente pelas conquistas de outros povos, apropriando-se dos bens das colônias e impondo-se geograficamente no centro do mundo, buscando dominá-los política e, principalmente, cultural e ideologicamente.

O autor salienta que, apesar das manifestações de etnocentrismo existirem muito anteriormente ao que hoje definimos por eurocentrismo, sua força está no poder mundial que conquistou. Com a *invenção da América* originou-se uma “cultura

³⁸ A ideia será justificada no capítulo 3 com a discussão realizada por Dussel acerca dos conceitos: emancipação e libertação.

³⁹ Justifica seu pensamento apresentando-nos as críticas realizadas por Feuerbach, Marx e Kierkegaard entre outros.

imperial” – a do mundo metropolitano – que se tornou o centro, transformando o mundo colonial em periferia e, portanto, tais culturas em periféricas.

Por ser a modernidade eurocentrada o paradigma vigente que estabelece formas de vida e conhecimentos válidos e inválidos, tomar a relação *centro-periferia* como metáfora para pensar a formação de professor@s significa ponderar a possibilidade de se pensar a partir de outro paradigma, o da *modernidade subsumida de um horizonte mundial*, o paradigma da periferia, nesse caso, estar na periferia é estar no lugar do *outro* negado. A realização desse paradigma é um processo de *transmodernidade*⁴⁰. É um processo que ultrapassa a ideia e o mito da modernidade, incluindo a alteridade mundial.

Há muitas formas de ser o *outro*. O *outro* é a criança, é a mulher, é o indígena, é o negro, é o pobre, é o não europeu, é todo aquele que não cabe dentro da definição do *ser* da ontologia moderna. Compreendo que exista uma forma de *ser* e múltiplas formas de não *ser*. Sou o *outro*, diante do europeu, mas ser o *outro* latino-americano branco e homem é diferente de ser latino-americano homem negro, mulher branca ou negra.

Isso porque além da *ontologia moderna*⁴¹, elaborada e justificada pela ideologia eurocêntrica do romantismo alemão como apresentada por Dussel⁴², que nos nega o direito de *ser* em uma perspectiva mundial, sendo o *outro* fomos/somos também classificados socialmente entre nós. Diante de processos variados e com intensidades distintas, tal classificação social como já sinalizada por Quijano (2005) vai sustentando as relações de poder. Dessa forma, ainda são fortes as diferenças entre sexo, idade, força de trabalho e raça em nossa sociedade. Essas relações de dominação e exploração, implantadas entre os povos colonizadores e os povos colonizados, reproduziram/reproduzem-se nas colônias pelas elites que, conforme Sartre (2013) escreveu no prefácio de “Os condenados da Terra”, repetiam/repetem o que tinham aprendido com as elites ilustradas neocoloniais, fieis ao império e contra seu próprio povo.

⁴⁰ *Transmodernidade* é um conceito formulado por Enrique Dussel que não será discutido nesta tese. Ver: (DUSSEL, 2005).

⁴¹ Conceito discutido no capítulo 3.

⁴² A história da Ásia como pré- história europeia, o mundo grego que conquistado pelo mundo romano pagão e cristão assimila sua cultura emergindo dessa relação o mundo cristão medieval que “amadurecido” torna-se o mundo europeu moderno.

A “cultura imperial”, descrita por Dussel (2006) como pensamento hegemônico que busca manter-se nesse lugar de hegemonia, tem sido a base de nossa formação. Assim, encontramos fortes indícios na formação de professor@s de uma visão monocultural eurocentrada como base, ainda que não totalmente homogênea, mas que denuncia uma forte reprodução da ideia eurocêntrica de emancipação e, conseqüentemente, nessa perspectiva, de negação de nós mesmos.

Assim, no meu horizonte cotidiano, vivencio o deslocamento da “periferia” para o “centro” que os estudantes – sujeitos da pesquisa – necessitam fazer para permanecerem na universidade. Ao transitarem diariamente da periferia, onde vivem, para o centro, onde estudam, os estudantes das classes populares também são compelidos a um deslocamento cultural – periferia/centro – nem sempre percebido como tal. Esse deslocamento não ocorre somente nos bancos universitários, mas em seu trânsito pela própria cidade, em busca de tornarem-se “herdeiros” do imperador, já que nasceram/vivem na “Cidade Imperial”.

2.1.1 Relações de *colonialidade* e o “sentimento de periferia”

Início esta tese buscando contextualizar a construção da questão que me move na pesquisa. Nesse processo, deparo-me com o “sentimento de humilhação”⁴³ d@s estudantes do curso de Pedagogia diante de algumas experiências vividas na universidade. Ao pensar sobre os muitos deslocamentos realizados por esses sujeitos para estarem/permanecerem na universidade, eu deslizo a ideia de sentimento de humilhação para a ideia de *sentimento de periferia*.

Retomo o conceito de lugar para Certeau (2001) como uma relação de constância. Nele a possibilidade de deslocamento é realizada pelo sujeito que se coloca em múltiplos lugares que vivenciados, praticados, tornam-se espaços. Para Dussel (1996), a compreensão de que o “espacio político, el que comprende todos los espacios, físicos existenciales, dentro de las fronteras del mercado económico,

⁴³ Refiro-me ao sentimento percebido por mim, nos relatos d@s estudantes quando estes procuram-me como coordenadora do curso para queixarem-se de situações vivenciadas com @s professor@s. A primeira dela sobre a aplicação do questionário sócio-econômico e a segunda sobre o professor que na visão d@s estudantes teria desqualificado o curso de pedagogia da UCP e conseqüentemente @s estudantes.

en el cual se ejerce el poder bajo el control de los ejércitos”⁴⁴ (p.13). Este autor nos provoca pensar a partir do cenário mundial o lugar que ocupamos, pois afinal: “No es lo mismo nacer en el Polo Norte o en Chiapas que en New York”⁴⁵ (p.14).

Na ação de escovar os relatos d@s estudantes, sujeitos da pesquisa, em busca de pistas que nos levassem a respostas, ainda que provisórias, acerca da formação de professor@s no curso de Pedagogia da UCP, em Petrópolis, o não aparecimento de questões que relacionavam a nossa formação à constituição da cidade na qual vivemos, bem como a busca pelos espaços culturais fora dela, pareceu-me um *indício* que somente utilizando-me da *escuta-ausculata* seria possível captar, ou melhor, “ouvir”.

A *escuta-ausculata* é um movimento em direção também ao silêncio provocado pela ausência da problematização acerca da condição dos sujeitos petropolitanos. Apesar do “silêncio”, nos relatos, percebia a presença da opressão, que vou denominar de *sentimento de periferia*, diante das vezes em que se sentiram desqualificados, nas falas d@s professor@s, como sujeitos “de cidade do interior”; na supervalorização dos estudantes diante d@s professor@s que dividiam sua dedicação de docente com outras universidades, fossem elas públicas ou privadas; bem como a supervalorização d@s estudantes diante d@s professor@s que tinham sua formação em outras universidades que não a UCP. Tais situações foram se mostrando como *sinais* de que era preciso ampliar o olhar e a escuta, em busca do que aparentemente não estava ali.

No caminho de constituição da pesquisa, várias vezes tive a impressão de que era necessário problematizar com @s estudantes – sujeitos da pesquisa – a condição d@s petropolitan@s que vivem nas periferias da cidade. Pois, apesar de viverem as dificuldades que a situação de ser periferia, em qualquer cidade, os obriga, fomos/somos, como petropolitan@s, “convencid@s” a vangloriarmo-nos da condição de sermos morador@s de uma cidade fundada pela família imperial. Minha

⁴⁴ Espaço político, daquele que compreende todos os espaços, os físicos existenciais, dentro das fronteiras do mercado econômico, no qual se exerce o poder sob o controle dos exércitos. (p.8) Tradução de Luiz João Gaio – disponível em: http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf

⁴⁵ Não é a mesma coisa nascer no Pólo Norte, em chiapas ou em nova lorque. (p.9) Tradução de Luiz João Gaio – disponível em: http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf

impressão se dava pela aparente ausência da questão. Parecia não ser discutido ou problematizado o que significa/significava nascer/viver em Petrópolis.

Defino como *sentimento de periferia*, o sentimento dos sujeitos que ao não reconhecerem como legítimas/legitimadas suas experiências, sentem-se fora do lugar porque o lugar reconhecido é o lugar do centro e o lugar dos sujeitos do centro. É o sentimento de não *ser*. É a sensação da necessidade de que “alguém de fora” venha nos dizer quem somos e o que devemos saber. É a impressão de que o que conhecemos não é o suficiente – e nunca será – diante do conhecimento – vivência do outro, que por ser diferente e, quando ocupa um lugar mais próximo do “centro”⁴⁶ que o nosso, parece-nos maior.

Aproximo esse *sentimento de periferia* do conceito freireano de *opressão* que aparece nas relações sociais antagônicas de sujeitos *oprimidos/opressores* em luta. No caminho de constituição da pesquisa, várias vezes tive a impressão de que era necessário problematizar com @s estudantes – sujeitos da pesquisa – a situação de opressão vivida pelas classes populares, que vivem as dificuldades impostas na própria organização da cidade, denunciada por el@s cotidianamente nas queixas sobre o transporte público ou mesmo quando perdiam parte das aulas por chegarem atrasados ou precisarem sair mais cedo.

No dia 18 de agosto de 2015, após a finalização de uma das reuniões do nosso grupo de estudos, numa conversa para (re)definirmos o horário do início e do término de nossos encontros, pois o horário definido não vinha sendo cumprido por dificuldades de alguns/algumas estudantes com o horário dos transportes públicos uma das participantes relata uma dificuldade real vivenciada por muitos estudantes no curso e, por nós da universidade, pouco considerada.

As aulas terminam às 22h30 min, quem mora mais distante do centro precisa sair às 21h50min, às 22h, na melhor das hipóteses sair às 22h10, pois os ônibus saem do centro, param em um terminal rodoviário para aí sim, nós tomarmos o ônibus que nos levará para casa e, que por vezes, o último sai às 22h e 30 min. Quando não, vamos aguardar no terminal, ou na rua, pelo próximo ônibus cerca de 1h. A partir das 23h, o serviço já é de corujão. Ele passa por vários bairros e ruas próximas. Sai do centro, ou do terminal mais próximo e “roda” por vários bairros e ruas deixando os passageiros, fazendo-nos levar horas até chegar em casa.

(Registro- extraído do caderno de campo)

⁴⁶ Faço referência aos conhecimentos eurocêntricos.

Em momentos diferentes, uma estudante moradora de Duque de Caxias e outra moradora do município de Três Rios, falam do lugar de quem chega a Petrópolis para estudar.

O pessoal de Caxias fica me perguntando como são as casas de Petrópolis. Como são as casas, as ruas. Querem vir conhecer a cidade, o Museu Imperial. Eles dizem que eu fiquei metida porque vim estudar em Petrópolis.

(Registro extraído do caderno de campo).

Tem gente, até professor, que fica fazendo brincadeirinha dizendo que se foi errado, foi o pessoal de Três Rios. É brincadeira, mas mostra o ar de **superioridade que petropolitano** tem.

(Registro extraído do caderno de campo).

Os relatos trazidos pel@s estudantes narram a vida cotidiana. O primeiro nos conta sobre uma experiência individual, mas que pode ser compreendida como realidade de muit@s d@s estudantes de um curso noturno de uma universidade privada. Grande parte del@s, morador@s da periferia urbana da cidade que vivenciam a indiferença das autoridades concretizadas na oferta dos serviços públicos não compatíveis com as demandas.

São os sujeitos das periferias pouco considerados desde a organização das rotas e horários de ônibus, como a coleta de lixo, a entrega de correspondências, o saneamento básico em geral, a falta de acessibilidade. Em muitos lugares, não há calçamento nas ruas, não há iluminação, não há calçadas para os pedestres, sem contar a ausência de serviços de saúde e segurança, quando ambulâncias e caminhões do Corpo de Bombeiros são impedidos, muitas vezes, de chegarem aos moradores devido à ausência de organização daquele espaço. Muitas vezes, espaços “criados” como justificativa de “organização da cidade”. De que cidade? A cidade de que morador@s?

Dessa forma, como ess@s estudantes não conseguem concluir as aulas por dificuldades com o horário de término, também se atrasam constantemente para o início delas, pela dificuldade de saírem de seus locais de trabalho e dirigirem-se à universidade, devido ao trânsito movimentado no horário. Chegam atrasad@s, saem cedo, chegam tarde a casa e saem bem cedo para o trabalho no dia seguinte. Esse é um dos nossos descompassos: organizar o turno desconsiderando as possibilidades reais d@s estudantes.

No entanto, nos outros dois relatos, @s estudantes falam-me de um estereótipo. A cidade turística escolhida pela família imperial para construir o Palácio de Verão, pelo clima ameno e pelas belas paisagens naturais que lhes davam a sensação de estarem próximos da Europa, criando uma imagem mantida por alguns do petropolitano como um povo “educado”, “superior” e para alguns de nossos visitantes como um povo “arrogante”.

Lembro-me de uma situação, ocorrida há alguns anos com a chegada de uma professora ao curso de Pedagogia. Ela se dizia “carioca da gema” e utilizava-se dessa classificação para marcar sua diferença diante d@s estudantes. Algumas situações, que poderiam ser compreendidas como desqualificação dos sujeitos, eram reduzidas e simplificadas ao estereótipo do carioca que, como ela dizia, era “escrachado” e do petropolitano que era “polido” demais.

Essas questões levam-me a perguntar sobre a construção de nossa autoimagem, que não se dá isenta da negociação da imagem que o outro faz de nós. A construção da autoimagem está intimamente ligada à memória do lugar onde se vive. Se a história do lugar onde se vive é criada, inventada, nós, que aqui vivemos, somos seres também criados e inventados.

No entanto, a imagem de Petrópolis ou d@ petropolitan@ não é uma imagem única, não pode ser descrita a partir de um único ângulo. Assim, como Petrópolis está como cidade do interior para a cidade do Rio de Janeiro e, esse é um ângulo de visão. Dentro da cidade vemos a construção da relação centro-periferia geográfica como uma forma racional de promover o desenvolvimento da cidade, estruturando-se em modos de produção entrelaçados. É organizada a segregação social e espacial dos sujeitos das classes populares, dando-lhes condições de vida que a própria urbanização segregada produz: distância excessiva, precariedade de transporte e vias de acesso, a insegurança das construções e a incerteza dos serviços considerados básicos como um todo.

A partir dos estudos de Dussel (2006) acerca da relação centro-periferia mundial, sou convidada a pensar sobre como @s estudantes oriundos das classes populares do curso de Pedagogia da UCP precisam se deslocar não somente no espaço, mas na constituição de suas subjetividades, já que o pensamento hegemônico que fundamenta a maior parte das discussões na formação de

professor@s⁴⁷ é o pensamento eurocêntrico que nos apresenta um modelo de sujeito: o europeu, ao qual corresponde a idealização de morador/a do centro da cidade.

Já interessada por essa questão, deparei-me com um comentário feito por minha irmã, professora da escola pública petropolitana, relatando-me o descrédito que @s morador@s da comunidade na qual trabalhava tinham da escola local. Ela me dizia que o sonho d@s estudantes e dos familiares era de sair da escola do “morro” e passar a frequentar a escola de “baixo”.

Em outro momento, ao visitar uma escola pública próxima a minha casa, ouvi a mesma situação relatada pelas professoras. Dessa vez, em forma de queixa. As professoras queixavam-se da falta de consideração das famílias da comunidade que mantinham seus filhos na “escola de cima” somente até o primeiro ano. Depois, entravam na disputa pelas vagas na “escola de baixo” que, segundo o relato delas, era visto pelas famílias como: mais bonita, mais organizada e com melhores professor@s.

De fato, a organização do entorno das escolas “de baixo” demonstram mais organização do espaço, facilitando, inclusive, o acesso. Compreendo a queixa das professoras acerca da confusão entre a aparência e a estrutura apresentada e a qualidade pedagógica, entretanto, compreendo também o desejo das famílias em usufruir de um espaço mais organizado. Trata-se de uma questão material, sem dúvida, mas também subjetiva, da relação entre o que é do “morro” e o que é do “asfalto”. O morro é um lugar menos organizado para se viver. É o lugar para onde são “empurradas” as pessoas que possuem menos condições econômicas.

Essas histórias levaram-me a desconfiar que, em ambos os casos, um dos motivos que estimulavam o desejo dos sujeitos em ocupar as escolas de baixo era o fato de pensarem/acreditarem que essa escola fosse “melhor” porque era frequentada por “pessoas melhores”, já que aparentemente possuíam “melhores condições de vida”. Localizadas em espaços mais organizados e cuidados, essas escolas, por certo, receberiam “melhores” estudantes e até professor@s. Seria esse o imaginário criado em torno das escolas localizadas nos “morros”?

⁴⁷ Essa questão será tratada no capítulo 3.

O termo classes populares não se refere a um grupo de sujeitos que partilham situações homogêneas. Entre os sujeitos que podem ser classificados dentro da terminologia veremos possibilidades de vidas distintas. No entanto, pode-se dizer que os sujeitos das classes populares têm seus modos de ser e viver não reconhecidos porque as grandes narrativas não os apresentam como possibilidades, somente como carências. Carências produzidas a partir da reprodução das relações de colonialidade ao classificarem as diferentes formas de viver inferiorizando-as pela comparação com as formas definidas como legítimas.

Os sujeitos das classes populares são desqualificados pelos lugares em que moram, pelos trabalhos que exercem. Visto que suas formas de viver não obedecem a um conjunto de regras que foram estabelecidas para a construção de uma ordem social, são caracterizadas como pobreza, ignorância, como inúteis e “preguiçosas” porque, apesar de estarem inseridos nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo, não se deslocam do lugar da pobreza.

O não reconhecimento de diferentes formas de ser e de viver pode criar o estranhamento e até aversão a determinados grupos de pessoas, porque, de maneira geral, somos convencidos a valorizar e a desejar um modelo de ser humano, que vive e age de acordo com as regras e valores pré-determinados e legitimados como os únicos possíveis. É o que nos ensina a pedagogia da dominação que se utiliza de uma educação bancária como denunciada por Freire (2004) há décadas, apesar de, muitas vezes, esse modo de viver que parece ser tão “estranho”, faça parte de nossas experiências.

Lembro-me, por exemplo, de que minha avó paterna era conhecida dentro e fora do bairro em que morava como uma senhora bondosa que “rezava” crianças. Dona Celina tinha fama de boa benzedeira, recebia sempre muitas visitas em busca de sua reza para curar “espinhela caída”, “ventre virado”, “cobreiro”. Lembro-me dos galhos de arruda, que ela passava em nossos corpos enquanto recitava as rezas. Quando ficávamos doentes, íamos ao médico, mas junto dos remédios que tomávamos prescritos pelo “doutor”, havia o chá ou o xarope feito pela vó Celina.

Hoje, 24 anos depois do falecimento dela, às vezes, vejo algum resquício ainda, pouco, mas vejo minha mãe rezando “cobreiro” com tinta azul de caneta, fazendo-nos um xarope com plantas do quintal, que aprendeu com sua sogra.

Desconheço que minhas tias, irmãs de meu pai, tenham alguma prática como essa, talvez pela falta de proximidade cotidiana⁴⁸, afinal, hoje, na sua maioria são cristãs evangélicas e aprenderam a desconsiderar, a recriminar e substituíram essa prática que misturava conhecimento e crença, por outras simplesmente diferentes, mas com o mesmo princípio. O que se recusa não é a possibilidade de cura, mas a prática recriminada pelo cristianismo, que como imposição aos povos colonizados subalternizou práticas e conhecimentos da ancestralidade negra e indígena.

Quando essas lembranças surgem nas conversas familiares, parece que são tratadas por alguns, como se tal prática nunca tivesse sido considerada um valor e minha avó como alguém de pouco conhecimento que acreditava que pudesse curar com suas rezas. E, na verdade, a crença na cura continua, mudando-se apenas o suporte e passando-se a estranhar uma prática vivenciada por tod@s nós.

Essa história se repete com muitas pessoas que veem seu modo de viver criticado por outras, e às vezes, como no caso da minha família, por influência e interferência das interações com outros grupos, são os próprios sujeitos que passam a negar seus antigos costumes e valores. Os sujeitos das classes populares, ao enfrentarem as dificuldades para driblarem a condição material, produzem saberes, produzem modos de ser e de viver.

É o que vejo na construção da pesquisa. Em uma perspectiva dialógica, criou-se a possibilidade de @s estudantes se expressarem e demandarem outros tempos de formação no âmbito da própria instituição, como a formação de grupos de estudo, bem como em outros espaços, como os centros culturais. Esse movimento como um processo dialógico se relaciona à possibilidade de estudantes e professor@s se encontrarem com as experiências e conhecimentos das classes populares não como *carência*, mas como *intensidade* (VALLA, 1998).

Tomo essa distinção, conforme proposta por Valla, ao discutir as relações entre movimentos sociais e educação popular. Para o autor, certas formações acadêmicas ou orientações políticas fazem com que as falas e ações das classes populares sejam frequentemente interpretadas pela categoria *carência*. Opondo a essa compreensão, o autor propõe a categoria *intensidade* “que traz dentro de si a ideia de ‘iniciativa’, de ‘lúdico’, de ‘autonomia’” (1998, p.198). Assim, traz a

⁴⁸ Apesar da força do discurso reproduzido pelos sujeitos menosprezando tais práticas acredito que elas surjam camufladas nas relações cotidianas.

intensidade como expressão de movimentos que recuperam a força das classes populares, sua possibilidade de formulação de propostas, nas quais possam projetar sua experiência desde onde as vivem, com os sentidos que lhes são próprios.

Conheço de perto a dificuldade de se estudar em Petrópolis, uma cidade com cerca de 300.000 habitantes e, somente há cerca de 15 anos, o ensino superior público chega na forma do Consórcio Cederj⁴⁹, na modalidade de educação à distância, ainda muito discriminada numa cidade tão tradicional como Petrópolis, que se orgulha de ser “a cidade imperial”. Nos últimos anos, vimos chegar o CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e a UFF (Universidade Federal Fluminense) com polos oferecendo um número ainda muito reduzido de cursos.

Reconheço-me na fala de ex-estudante da escola pública petropolitana, na iminência de precisar de um emprego que custeasse os meus estudos caso tivesse o desejo de continuar estudando. Portanto, concluo que, caso não fosse a possibilidade de ter feito o curso de formação de professor@s, em nível médio técnico, para inserir-me no mundo do trabalho e poder pagar a minha faculdade, poucas seriam as minhas chances de estar hoje no doutorado. Esse é o lugar de onde falo, e assinalá-lo não é uma simples indicação ou uma regra a cumprir, mas

trata-se de uma afirmação: ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado das relações contemporâneas (NAJMANOVICH, 2001, p.8).

Assim, ao trazer as minhas lembranças sobre meu processo de formação, busco, também, ouvir as lembranças de outros sujeitos que compõem o *lócus* da pesquisa e ouvir as histórias que constituem a cidade na qual vivemos.

Petrópolis é conhecida e divulgada⁵⁰, com muitas divergências, como a segunda cidade a ser projetada no Brasil e a única Cidade Imperial da América do

⁴⁹ O Consórcio Cederj é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ,UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO.

⁵⁰ Reconhecida por acumular um baú de *status* enriquecedores, Petrópolis, Região Serrana do Rio de Janeiro, atrai turistas com os mais diversos gostos e objetivos, sejam eles culturais, ecológicos, gastronômicos, compras e até tecnológico. Os títulos de uma das primeiras cidades planejadas do Brasil e a única Cidade Imperial da América do Sul são só alguns dos ingredientes que transformam Petrópolis em um dos melhores destinos de turismo do país, segundo o Ministério do Turismo. <http://g1.globo.com/ri/serra-lagos-norte/noticia/2013/02/petropolis-cidade-imperial-oferece-opcoes-turisticas-para-todos-os-bolsos.html> - acesso em: 13 de julho de 2017.

Sul⁵¹. Cidade Imperial era um título conferido a alguns centros urbanos durante o Império no Brasil. Com a proclamação da República, esses títulos foram eliminados. No caso de Petrópolis, a história desse título é diferente, pois a cidade o recebeu quando ele não mais existia. Em 27 de março de 1981, o então presidente da República, João Batista de Oliveira Figueiredo, atribuiu à cidade, pelo decreto n.º 85.849, o título de Cidade Imperial.

Petrópolis foi palco de muitos fatos importantes na história do Brasil, desde o Império, quando servia de residência de verão da família imperial e da República, quando hospedava os chefes do governo. O que me interessa aqui é compreender como o apagamento de uma parte da história de um passado longínquo e de um passado recente vai constituindo uma memória que passa a ser a representação e reconhecimento do povo petropolitano.

Um povo que convive com os monumentos dessa história gloriosa, patrimônio que parece contar somente uma das partes dela. Perambulando pela cidade, os petropolitanos cotidianamente passam entre paisagens que, sob um olhar atento, se contrastam: a Mata Atlântica ao fundo, no centro histórico belas mansões, palacetes que contam a história da família imperial e as construções do povo petropolitano nos morros que, ao serem invisibilizados, sua participação na composição da cidade nos parece negada.



Figura 5: Vista do centro de Petrópolis, a partir do Bairro Caxambu.

⁵¹ Cuzco é a cidade imperial dos Incas.

A figura⁵² 5 é a vista do Bairro Caxambu. No canto esquerdo desta destaco o Bairro Vinte e Quatro de Maio, detalhe que apresento abaixo (figura 6) e, a seguir, uma foto (figura 7) retirada do *google maps*⁵³ deste mesmo bairro. No lado direito da foto acima, marcada por uma seta está a Igreja do Rosário e à sua frente está a Praça da Inconfidência⁵⁴ e a Rua do Imperador. Nas figuras 8 e 9, a seguir, está a rua que corta todo o centro da cidade e nos leva ao conhecido centro histórico.

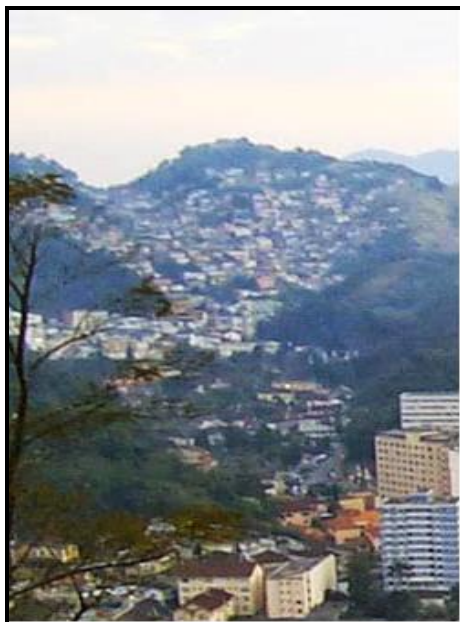


Figura 6: Detalhe da figura 5 - Bairro Vinte e Quatro de Maio



Figura 7: Foto retirada do *Google Maps* da Rua Nova, Bairro Vinte e Quatro de Maio.

⁵² acesso em 18 de março de 2017.

⁵³ acesso em 18 de março de 2017.

⁵⁴ acesso em 18 de março de 2017.

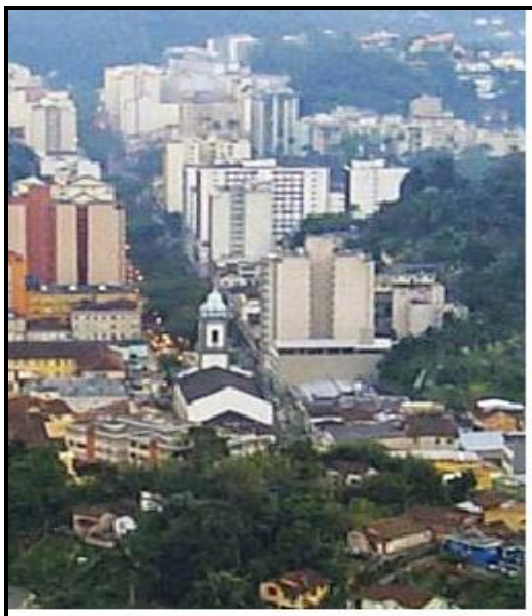


Figura 8: Detalhe da figura 5 - Torre da Igreja do Rosário e, à frente, a Rua do Imperador.

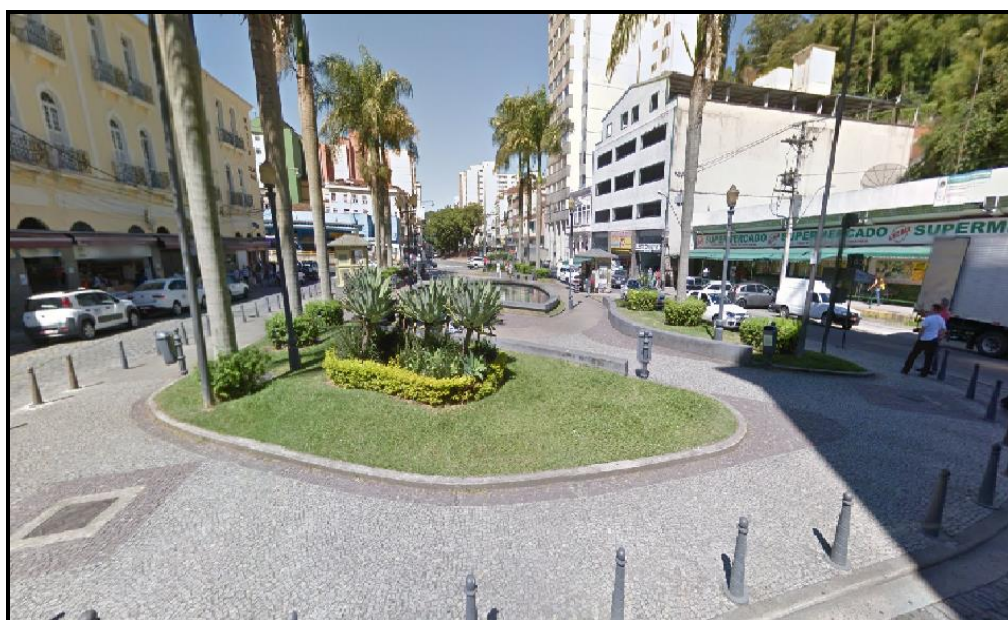


Figura 9: Foto retirada do *Google Maps* - Praça da Inconfidência. À frente, a Rua do Imperador.

O diálogo com a figura 5 busca narrar algumas das experiências vivenciadas por muit@s d@s petropolitan@s ao conviver com os diferentes espaços da cidade. O detalhe a seguir, apresenta a UCP (figura 10), seguido de outra imagem (figura 11) do prédio, no qual está alocado o curso de Pedagogia, retirada do site da universidade.



Figura 10: Detalhe da figura 5 - Universidade Católica de Petrópolis - Campus Benjamin Constant, o BC.



Figura 11: Universidade Católica de Petrópolis - Campus Benjamin Constant, o BC.

Nesta pesquisa, as imagens não intencionam ilustrar o texto, mas buscam ser narração imagética. Buscam contar o que as palavras parecem não ser capazes (ao menos, as minhas), deixando espaço para compreensões distintas, conforme os olhos que as veem (ALVES, 2010). Os meus olhos enxergam a Universidade Católica de Petrópolis, outros prédios históricos, residências suntuosas do século XIX e moradias precarizadas convivendo no mesmo espaço.

A UCP é o *lócus* desta pesquisa e o lugar do qual me fala uma das estudantes, ao final da apresentação do seu trabalho de conclusão de curso, quando conversávamos sobre lembranças daqueles quatro anos. A estudante conta-me que

esteve no prédio da UCP, pela primeira vez há quinze anos com uma amiga que lá estudava. Disse-me que, naquele momento, pensou que nunca teria a oportunidade de estar ali como estudante.

Passado um ano de nossa conversa, mais especificamente em 19 de dezembro de 2016, eu estava saindo deste mesmo prédio, quando parei por um momento na portaria para aguardar a chuva diminuir e um homem “puxou conversa” comigo. Ele estava lá por ocasião da formatura d@s estudantes do Colégio de Aplicação da UCP. Iniciou falando primeiro sobre o clima, depois sobre o Natal que se aproximava e concluiu dizendo: “vivo há cinquenta e três anos em Petrópolis e hoje foi a primeira vez que entrei neste prédio”. Histórias como essa e a da estudante citada são bastante comuns na cidade de Petrópolis.

Esse prédio, que tanto parece intimidar aos sujeitos, afasta os sujeitos que não se sentem centro, não somente pela arquitetura, mas pela condição de universidade, qualidade de espaço guardião da lógica eurocêntrica. Afinal, os saberes que se buscam na universidade são os saberes do centro. Na perspectiva hegemônica, formar-se é aproximar-se do centro mundial.

A distância real entre o local de moradia e a universidade é para muit@s estudantes uma dificuldade a enfrentar. Essa distância parece ampliar-se ao perceberem que, além do trajeto que se realiza diariamente, há outra distância a considerar entre as experiências desses sujeitos e as experiências d@ estudante universitari@ idealizad@. Depois de um dia inteiro de trabalho, depender de transportes públicos com horários reduzidos ou utilizar-se de vans e ônibus fretados, às vezes pelos municípios, outras vezes, pel@s própri@s estudantes que precisam arcar com a despesa, é para muitos uma carga bem pesada, além do tempo dispensado nessa locomoção que poderia estar sendo aproveitado, por exemplo, para o estudo.

Essa realidade apresentada é vivida por muit@s estudantes petropolitan@s, assim como pel@s estudantes das cidades vizinhas - periféricas à cidade em que estudam - que se deslocam cotidianamente para Petrópolis, tendo como finalidade estudar. Tomo a questão centro-periferia do ponto de vista geográfico para encaminhar a discussão porque é um problema concreto enfrentado pela maioria d@s estudantes da instituição envolvida na pesquisa e traz elementos que

recuperam a relação centro-periferia no que se refere aos aspectos sociais, culturais e epistemológicos.

Ao pensar o processo de formação de professor@s, que de maneira geral, está enquadrado em um projeto moderno de escola que se fundamenta em uma ideia abstrata de sujeito do conhecimento com um conjunto homogêneo de conteúdos apresentados como expressão da cultura universal e do conhecimento socialmente válido, percebo o deslocamento da periferia para o centro, para além da perspectiva geográfica.

Ao se pautar na perspectiva do centro, a formação docente valida um percurso único de aprendizagem e de procedimentos de ensino padronizados, construindo parâmetros uniformes considerados verdadeiros, justos e neutros para a avaliação de todos os sujeitos, provocando a tensão: igualdade/subalternização/emancipação.

A igualdade aqui é anunciada como possibilidade de classificação, seleção e conseqüentemente exclusão. Ao propor a igualdade negando a diferença, nega o *outro*, buscando enquadrá-lo dentro de um modelo idealizado de sujeito. Subalternizando o *outro* e seus saberes e produções, propõe a emancipação⁵⁵ pelo processo de formação.

Retomando a formação desses sujeitos também na cidade, volto a problematizar o título *recente* de cidade imperial. Porque parece que a história de um passado que orgulhava aos moradores tornarem-se anfitriões da família imperial sobrepõe-se a outras histórias vividas na “cidade de Pedro”. Na memória d@s petropolitan@s, nas ruas do centro histórico e nas escolas, a Petrópolis viva é uma cidade que não resume sua história aos jardins do palácio imperial. Há outras histórias a serem contadas. Machado (2015), narra a história do movimento operário na década de 1930, quando Petrópolis foi notícia e referência no país pela luta antifascista. Petrópolis também foi cenário para a triste história da ditadura militar no Brasil, na década de 1970, quando serviu de espaço “adequado” para práticas de torturas.

⁵⁵ Essa discussão será discutida no capítulo 3.

É recém, ao menos comprovada, a descoberta da existência de uma casa denominada “Casa da Morte”⁵⁶, a qual serviu de cativo de inúmeras vítimas da ditadura no Brasil. O que muda isso no cotidiano d@s petropolitan@s? Um assunto tão vivo, tão recente para nós e tão pouco divulgado.

Por ser uma cidade que se constituiu como residência de verão do imperador no início do século XIX, que teve no seu projeto de formação inicial a colonização por povos germânicos, dá-nos a falsa impressão de ser uma cidade branca europeia. Reconhecida assim por muitos, coloca os sujeitos não brancos na periferia social e, conseqüentemente, geográfica.

Além da falsa impressão de que a cidade seja composta somente por descendentes de europeus, há de se perguntar sobre o que trouxeram tais sujeitos para essa nova terra, em busca de uma nova vida. O que aprendemos com os colonos? Esses sujeitos contribuíram não só para a formação da elite na cidade, mas também para a constituição de uma classe trabalhadora, fato importante como elemento cultural e político. O que sabemos dessa história? Onde está a história das classificações sociais, que foram se constituindo no processo de disputa e se redefinindo durante o desenvolvimento histórico da cidade que comemorou neste ano de 2017, 174 anos da sua fundação? Quem são, de fato, os homens e mulheres responsáveis pelo povoamento e efetiva construção da “cidade de Pedro”? Segundo Machado (2015), “até mesmo os historiadores andam esquecendo a história dos trabalhadores da cidade” (p. 23).

Assim, corroboro com o autor que pensar o símbolo e a constituição de Petrópolis como cidade imperial, nos traz duas questões que precisam ser problematizadas:

a primeira é a necessidade do poder público de usá-la para atrair turistas para a cidade; e a segunda é o reconhecimento como passado imperial como uma forma de coesão social, uma vez que apresenta uma singularidade do município, que para muitos é sinônimo de orgulho (MACHADO, 2015, p.21).

Enquanto nos vangloriamos de constituir a cidade imperial, uma parte do passado e do presente da cidade é invisibilizada, porque não condiz com a história “gloriosa” que é resgatada. Esquecemo-nos de perguntar sobre: que outras histórias

⁵⁶<http://www.cnv.gov.br/outros-destaques/456-sobrevivente-da-casa-da-morte-de-petropolis-reconhece-seis-agentes-da-repressao.html>. Acesso em 18 de março de 2017.

ficam fora da história “oficial” que nos impedem de ver, no cotidiano, as dificuldades enfrentadas pel@s petropolitan@s e suas formas de resistência. O que esconde o ruço⁵⁷ petropolitano?

O Museu Imperial de Petrópolis, forte referência na cidade no que tange à *guarda da história oficial*, vem publicando nos últimos anos um material educativo para as crianças divulgando a história da cidade, o Almanaque de Petrópolis. Em 2008, lançou o primeiro deles intitulado “Uma jornada de Descobertas pelo passado e presente da Cidade Imperial”. Na apresentação desse documento, a então, diretora substituta do museu, Maria de Fátima Moraes Argon diz que:

o Almanaque de Petrópolis vem despertar o interesse da população pela história da cidade, tornando-se **um meio para que os cidadãos se reconheçam** em cada um destes “símbolos”, representativos de sua identidade cultural e, conseqüentemente, que passem a respeitar, compreender, preservar, defender e difundir o patrimônio histórico, artístico e ambiental de Petrópolis e, fundamentalmente, contribuindo para o desenvolvimento da nossa cidade. (grifos meus)

O Almanaque tem sido lançado com certa periodicidade⁵⁸. Em 2010, teve como tema o Palácio Imperial; em 2012 “As estradas de Ferro e as viagens de Trem” e, em 2015, o último que se tem publicado até o momento, “Memórias da Educação em Petrópolis”. O material narra a história da cidade, a sua construção desde o planejamento do major Köeler, preocupando-se em estruturar a cidade às margens dos rios, o que mais tarde veio favorecer a fixação de muitas fábricas e a construção das vilas operárias, hoje causando problemas para os moradores em épocas de enchentes (MACHADO, 2015).

Tratam também da chegada dos colonos estrangeiros e das influências desses povos na constituição do povo petropolitano. Narra-se no almanaque a influência na culinária, na arquitetura,

nos nomes dos bairros da nossa cidade a lembrança dos que se estabeleceram primeiro: Bingen, Mosela, Ingelheim, Siméria, Castelânea, Westfália são nomes de origem alemã. Também é verdade que vários outros grupos de imigrantes estrangeiros deram sua colaboração para o desenvolvimento agrícola, comercial e industrial de Petrópolis - dentre os quais se destacaram portugueses, franceses, ingleses, italianos, suíços, africanos. Bataillard, Cremerie, Morin, Thouzet, por exemplo, indicam a presença francesa. Já os

⁵⁷ Nevoeiro denso ou espesso.

⁵⁸Link que disponibiliza as edições do Almanaque- <http://www.museuimperial.gov.br/servicos-online/publicacoes-online> - consultado em 17 de julho de 2017.

nomes indígenas, vêm de um período muito anterior, em que a região era povoada pelos índios coroados: Itamarati, Carangola, Samambaia, Itaipava, Taquara, Araras, Açú (Extraído do almanaque de 2008, p.15).

No entanto, de acordo com Machado (2015), os primeiros alemães a chegarem a Petrópolis vieram para trabalhar nas obras da Estrada Normal da Serra da Estrela. Estavam sendo levados para Sydney, na Austrália, mas desembarcaram no Rio de Janeiro, pois se recusaram a prosseguir a viagem, devido às más condições a eles oferecidas. Diante disso, Köeler teve a ideia de trazê-los para Petrópolis e fundar uma colônia alemã.

Nos Almanques, bem como em dois livros também sobre a História de Petrópolis destinados às crianças, o livro “História de Petrópolis” escrito pela professora Maria Inez do Espírito Santo, com edição de 2004, e “Petrópolis - Cidade Imperial” escrito pela professora Vera Abad e publicado em 2009, a chegada dos imigrantes é contada de maneira bem superficial, relatando a divisão e as doações de terras por aforamento, no qual o imperador os isentou de taxas por oito anos. “[...] Muitos dos colonos continuaram a ser **ajudados** depois, tendo **impostos perdoados** sempre que precisavam” (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 28) (grifos meus), alimentando uma imagem caridosa dos portugueses sobre o povo estrangeiro que aqui chegou.

Se retomarmos a fala da diretora do Museu Imperial, no momento do lançamento do citado almanaque, veremos assinalado em seu discurso a intenção de que o material contribua para o reconhecimento dos sujeitos petropolitanos a partir daquela história contada. Assim, no livro da professora Inês – ao nos apresentar a preocupação do imperador em amparar os colonos, inclusive ao demarcar a absolvição dos impostos – vejo novamente a preocupação em nos apresentar uma história bastante harmônica. No entanto, ainda hoje, cada vez que um imóvel é vendido na cidade de Petrópolis os herdeiros da família imperial recebem uma taxa denominada de laudêmio, que foi instituída pela Coroa Portuguesa àqueles na ocasião do processo de colonização que quisessem ocupar as terras para a produção de alimentos.

Ainda sobre a visão de conformidade dessa história que é contada, no site do Museu Imperial, na seção perguntas frequentes⁵⁹, encontramos a seguinte questão com a resposta a seguir:

Onde era a senzala e onde ficavam os criados? A construção que hoje abriga a coleção de viaturas está no lugar das antigas cocheiras e armazéns, denominados "ucharias", onde ficavam os poucos escravos, cocheiros e auxiliares de serviços gerais além de mantimentos e instrumentos de trabalho. Os empregados do palácio, que tinham acesso à família imperial, eram assalariados (inclusive os escravos) e se dividiam em diferentes níveis de hierarquia. Os "moços da câmara" eram em geral jovens de boas famílias, que prestavam serviço direto ao imperador, à imperatriz e às princesas que também contavam com suas damas de honra. Hospedavam-se no próprio palácio, ou na Casa dos Semanários, atual Palácio Grão-Pará, situado ao fundo da praça, atrás do Museu.

Esses relatos vão construindo uma história que nos dá a impressão de inexistência de conflitos sociais que são inerentes à construção de uma sociedade, contribuindo para uma constituição de um aparente consenso social. Enfim, vamos cobrindo com a neblina petropolitana a história da cidade de muitos homens, mulheres e crianças, reproduzindo uma linda história de amor de D. Pedro pelo povo brasileiro, fortalecendo assim, ainda hoje, as relações de *colonialidade*.

Afirmando-se como Cidade Imperial, Petrópolis orgulha-se do glorioso passado, inclusive, lembrando que no Palácio Imperial havia *poucos escravos*, o que por vezes, passa como inexistente a presença deles na história do Palácio e na cidade. No entanto, no livro "Castelo de Papel", da historiadora Mary del Priore, que trata da vida familiar e conjugal do casal Conde D'Eu e Isabel, a autora nos conta que o casal preferia passar seu tempo na "calmaria bucólica de Petrópolis", preocupados com festas, viagens à Europa e a educação de seus filhos e traz-nos também, uma visão diferente da representação da Princesa Isabel (LIBLIK, 2013).

Certamente, uma das questões que chamam a atenção do leitor que está acostumado a pensar na representação da princesa como a "libertadora dos escravos" é justamente o posicionamento alheio de Isabel aos assuntos políticos de seu país, especialmente os movimentos republicanos e antiescravistas. Parecia que a escravidão não tinha nome e rosto para ela, apesar de estar sempre por perto. Mas de que forma Mary del Priore nos mostra a falta de envolvimento da princesa com a luta dos escravos? Pelas próprias cartas de Isabel, nas quais constam citações que fazem alusão aos escravos

⁵⁹ <http://www.museuimperial.gov.br/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 19 de março de 2017.

de maneira muito natural e normal, sem qualquer reflexão ou preocupação com suas reais condições (idem, p.198).

No livro “História de Petrópolis” (ESPÍRITO SANTO, 2004), no capítulo 6, cujo título é “Petrópolis ontem e hoje” a autora apresenta a Praça da Liberdade - ponto turístico da cidade como:

Chamava-se Praça Dom Afonso, desde a época da colonização, porque ia dar na Rua Dom Afonso (hoje chamada Avenida Köeler).

O povo, porém, chamava-a de Largo Dom Afonso, nome que permaneceu até a Proclamação da República, quando recebeu o nome de Praça da Liberdade.

Em 1923, recebeu o nome Praça Rui Barbosa, mas o nome de Praça da Liberdade ficou sendo o mais conhecido. É um lugar onde as crianças gostam de ir brincar e andar nas pequenas charretes puxadas por bodinhos. (p.44-45)

No entanto, segundo o site da Prefeitura de Petrópolis, a Praça da Liberdade foi assim denominada em 1888, porque aquele espaço era destinado ao Comércio de escravos, inclusive muito marcado pela presença de escravos que libertados reuniam-se para comprar a liberdade dos companheiros que ainda eram mantidos nas senzalas.

O que muda quando muda a história que nos foi contada do passado? Quando a história contada esconde os conflitos entre os diferentes grupos nesse espaço? O que muda quando, mais uma vez, ao analisar tais materiais, encontro a presença, levemente tocada, dos índios coroados, como um grupo

de baixa estatura, cabeça grande e achatada e usavam cabelos cortados de um modo que parecia uma coroa. [...]. Os primeiros contatos com estes índios datam de 1730 [...] foram pouco a pouco, se cristianizando, trabalhando com os colonos na abertura das estradas, nas lavouras, como tropeiros ou canoeiros e sua cultura acabou sendo absorvida (ABAD, 2009, p.15).

Resta-nos mais uma vez, como contribuição desse povo “[...] a pacífica harmonia com a natureza, cuja beleza bem sabiam preservar. Respeitavam a pureza das águas, serviam-se e aproveitavam o alimento das matas sem esgotar suas fontes” (idem). Além de palavras em nosso vocabulário mantidas até os dias atuais.

Vemos a participação de negros e índios na construção da cidade e na constituição do povo de maneira secundária, a participação desses grupos é apagada pela força da colonização alemã, da qual só nos lembramos também dos

costumes, da culinária, da influência na arquitetura. Mas, e os homens e mulheres reais, índios, negros, colonos alemães, italianos etc., que brigaram por suas terras, por seus direitos, que desde sempre viveram nesta cidade injustiças e expropriação de seus direitos?

Considerando que esta pesquisa trata da formação de professor@s oriund@s das classes populares, que trazem *experiências* das classes populares, sinto a necessidade de problematizar o marco de interpretação que o presente faz deste passado, por compreender o sujeito como *formadoformador* neste espaço geopolítico, apesar de reconhecer que a história não é contada por uma única voz, porque ainda que abafada, as vozes dos sujeitos que vivem a cidade contam outras histórias. No entanto, quando se trata da formação institucionalizada, parece que há uma só história, o que faz necessário mudar o marco de compreensão para que essas vozes sejam ouvidas, que outras histórias sejam contadas. Pois, a história contada por uma só voz reforça os pilares da *colonialidade* e coloca-nos diante do perigo da história única.

O *status* de Cidade Imperial e a construção de uma memória coletiva como uma cidade “europeia” no Rio de Janeiro são fatores que fazem Petrópolis ser conhecida como um lugar privilegiado para se viver. Isso mantém certo *glamour* aos olhos dos que nos olham de fora. No cotidiano, a inserção de sujeitos oriundos de outras cidades e as relações que vamos traçando com esses sujeitos vão consolidando o *sentimento de periferia*, de ser menor, de ser colônia mesmo. Esse é o *sentimento da periferia*, é o sentimento de que não somos, senão quando somos olhados pelos outros.

Quando o olhar vem de fora, somos @s morador@s da cidade imperial. Uma cidade tranquila, de clima ameno, cercada de Mata Atlântica, planejada para acolher os europeus. Assim, somos “quase” um deles. Quando olhada de dentro, vemos e sentimos que somos interpretados e reduzidos pelo olho do outro, seja ele o centro ou outra periferia. O *status* da cidade nos impede de nos ver como somos. Assim, somos a periferia sendo olhada pelo centro e por ele sendo educada, expropriada, invisibilizada e apagada.

Apesar da dificuldade em reconhecer a cidade de Petrópolis como periferia, pois no imaginário é uma parte nobre do estado do Rio de Janeiro, o sentimento de

não ser em relação à cidade do Rio de Janeiro nos coloca na *periferia*. Vejo uma possível interpretação dessa ideia, quando observo @s estudantes em busca dos museus na cidade do Rio de Janeiro, desconsiderando o que temos para nossa formação, para além da história imperial. Quanto menos sabemos sobre o *espaçotempo* que vivemos, nosso mundo cotidiano, mais difícil torna nosso reconhecimento de quem somos de fato.

O desconhecimento de nossa história e participação nela reforça as relações de colonialidade e reforça o deslocamento cultural da periferia para o centro, seja no processo formativo individual, seja no processo de formação de professor@s, que é o caso da pesquisa.

O processo de formação centrado no conhecimento eurocêntrico, como conteúdo e na transmissão e na assimilação do pensamento científico, como método, vai propondo o deslocamento cultural dos sujeitos. Tomando, portanto, como necessária a reflexão sobre a epistemologia que constitui o projeto de educação, ou o debate silenciado em seu cotidiano entre a epistemologia que demarca o seu centro e as epistemologias que ocupam suas margens.

Conforme Freire nos apresenta em *Pedagogia do Oprimido*,

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...]

O antagonismo entre as duas concepções uma, “a bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente mantém a contradição educador-educando, a segunda a superação (2004, p.68 - grifos do autor).

A educação bancária expressa a lógica colonial que sustenta o projeto de educação hegemônico no Brasil, ancorado em uma perspectiva eurocêntrica, e nele se baliza o projeto de formação docente ao não se considerar o que ser morador das periferias urbanas aporta ao curso de pedagogia, bem como, as implicações de suas condições sociais e das marcas de sua inserção cultural em seu processo de subjetivação.

Contrapondo tal visão, *a educação libertadora*, proposta a nós por Freire (idem), coloca na condição periférica do estudante um aspecto relevante para reflexão sobre a docência como prática social, na qual se insere a ação escolar, e

fonte de experiências que se abrem à problematização. Torna-se necessário compreender os processos hegemônicos e também aqueles que se constituem como possibilidades de transformação dos sentidos da ação docente, ainda que em espaços periféricos desse contexto.

Os sentidos despertados nos relatos das experiências partilhadas pelas estudantes, nesta pesquisa *opressão libertação*, *classificação igualdade* e *prontidão inacabamento*, remetem-me a questão centro-periferia posta a partir da perspectiva de Enrique Dussel (1996; 2006). O autor, ao nos apresentar a relação centro-periferia mundial, denuncia um ponto fundamental do processo de subalternização, constituindo uma subjetividade como o colonizador e outra como o colonizado, o *ser* e o *outro*.

No plano mundial, a relação centro-periferia, no plano nacional, a elite-povo, no plano erótico, o homem-mulher, no plano pedagógico, cultura imperial-cultura periférica ou cultura popular, no plano racial, o branco-não branco. Tais relações de opressão quando não visibilizadas reforçam no *outro* a expectativa de vir a ser aquele que não será.

A *opressão*, a *classificação* e a *prontidão*, por vezes, assinaladas na pesquisa como incentivo de transformação, parece-me denunciar que quando não compreendemos tal transformação a partir do lugar que ocupamos no mundo (no nosso mundo cotidiano), o que poderia ser positivo no processo de formação torna-se negação e assim pode ser considerado até violento.

Para compreender essa relação de dominação, Dussel nos apresenta a categoria exterioridade, que é a afirmação do *outro* que, ao irromper a totalidade, abre a possibilidade de negar a negação. A *exterioridade* é o lugar do *outro*, é *outro* mundo possível.

3 OUTROS MUNDOS, OUTROS SUJEITOS: SER OU NÃO-SER.

“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar”.
(Eduardo Galeano)

A vida cotidiana como um *espaçotempo* de produção de totalidade de sentido situa os sujeitos como o centro de tal totalidade. Cada um, com sua singularidade, percebe e compreende o mundo a partir do seu lugar, do centro desse horizonte que se estende diante dele. O horizonte pode ser entendido como aquilo que somos capazes de perceber do lugar no qual nos posicionamos e ao mesmo tempo uma linha aparente que parece unir o céu e o mar. A mim, traz a ideia de uma “finitude infinita”, uma vez que do meu lugar, vejo um determinado campo visual que é finito, mas ao unir céu e mar, dá-me a ideia de infinito.

“Finitude infinita”, essa é a ideia que meu cotidiano me traz com sua imprevisibilidade, sua riqueza de sentidos construídos nas interações entre os sujeitos que partilham deste *espaçotempo*, reforçando a ideia de que outros mundos são possíveis. No mundo onde vivemos, conforme nos traz a estudante no relato de sua experiência com o professor, que aparentemente, surpreende-se com o seu resultado na prova – e ela conclui que tal surpresa dá-se por ser negra -, somos classificados socialmente pela cor da nossa pele, pelo sexo, pela idade que temos, pelo trabalho que desempenhamos.

Enfim, nesse “mundo”, somos colocados em uma posição hierárquica a partir de rótulos que nos definem sujeitos com mais ou menos direitos. Apesar da falácia de que somos todos iguais perante a lei, o que há posto é a subalternização de sujeitos reproduzindo a *colonialidade do ser, do saber e do poder* (QUIJANO, 2005).

A utopia, como busca, leva-nos ao encontro daquilo que ainda não existe, mas está como possibilidade, permite-nos pensar em outros mundos, outros sujeitos, outras formas de viver, outras oportunidades. Assim, compreendo os

sujeitos das classes populares na universidade assumidamente como professor@s na edificação de uma educação das classes populares.

Na construção do caminho de uma pesquisa *com* o cotidiano há obstáculos, como na tessitura de uma trama há “nós”, que surgem por vezes como possibilidades de unir o que está desconectado ou como um embaraço que aparentemente impede a “harmonia” esperada do desenho. Assim também se deu na constituição desta pesquisa.

Ao serem partilhadas as experiências, muitas delas foram se mostrando como “nós” reforçando, recuperando ou alterando os sentidos – das experiências e das tramas – para os sujeitos que a narravam e em mim, pesquisadora, foram provocando reflexões acerca da formação de professor@s no curso de Pedagogia, a partir das demandas e expectativas trazidas para universidade por esses sujeitos. Em alguns momentos, tais partilhas surgiam como “nós” que pareciam desarmonizar o desenho da trama.

A opressão, a classificação e a prontidão, como palavras que despertadas do ato de *escovar* as palavras e relatos em busca do aparentemente não dito – como estratégia metodológica utilizada neste trabalho – serviram-me como sentidos do vocábulo experiência e que ao serem despertadas acordaram consigo outras palavras com sentidos opostos ou complementares que no movimento cotidiano emergiram interligadas: *opressão**libertação*, *classificação**igualdade* e *prontidão**inacabamento*.

Sentidos que nos acompanharam na problematização de questões que amparam este estudo: a constituição da nossa autoimagem; o reconhecimento do lugar que ocupamos na sociedade e o processo de formação de professor@s na universidade e fora dela, muitas vezes marcados por experiências de subalternização, reproduzindo as relações de colonialidade.

Apesar de diferentes, as experiências coloniais trazem marcas de elementos comuns, o principal deles é o domínio de uma sociedade metropolitana sobre uma sociedade colonial. Essa relação de dominação submete espaços, conhecimentos e sujeitos a uma classificação hierárquica, colocando o distinto na condição de inferior.

Quando Quijano (2005, 2010) nos fala sobre as diferentes formas da reprodução da *colonialidade* após o fim do colonialismo, destaca que uma delas é a

colonialidade do ser. Nesse caso, o autor está trabalhando com a ideia de ser como identidade. Ou seja, os seres são subalternizados no contexto da existência social por uma classificação que define, a partir de um conjunto de caracteres próprios que diferenciam um grupo de outros, ser possível determinar uma hierarquia, definindo grupos como superiores e inferiores.

Porém, acreditando na viabilidade de “outros mundos possíveis”, compreendo a utopia em conformidade com Galeano, como a possibilidade de caminhar em direção ao que ainda não existe. Ao tentar aproximar-me do horizonte, ele se afasta de mim, porque é ampliado, levando-me a explorar o que está além da minha primeira visão. Lá na frente estão *outros mundos*, *outras* totalidades de sentido.

É a utopia que me faz perambular nessa direção, construindo o caminho ao caminhar. Diferente da ideia sustentada de que a *utopia* é algo impossível de se alcançar, como nos apresentou Thomas Morus, como um projeto imaginário, irrealizável, o que alimenta a crença de que a condição na qual estamos inseridos é a única realidade possível, ou seja, um mundo justo seria uma idealização aceitável somente como abstração.

Apoio-me na perspectiva da *utopia* freireana, como utopia concreta, relacionada aos sonhos possíveis, à “futuridade construída”. Sinônimo de *esperança*, que se constrói pelo *inédito-viável*, pela *palavra-ação*, pela *práxis*. Para Freire (2004), a utopia exige o conhecimento crítico. Ela não é irrealizável, não é idealismo, é a relação entre a denúncia e o anúncio, por isso a utopia é um compromisso histórico que nos coloca em ação.

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na *práxis* histórica que o anteprojeto se torna projeto (p. 27/28).

Ao denunciar o velho, já se anuncia o novo. São os *inéditos-viáveis*, como “sonhos coletivos” a serviço da coletividade, em busca da construção de um mundo que potencialize o que de mais humano existe em nós: a capacidade de satisfazer nossas necessidades (re)criando outras possibilidades. Pois, assim, como nós, o *inédito-viável* é sempre um devir, é algo inconcluso, inacabado e, por isso, pode ser vislumbrado. É inédito porque ainda não existe, mas é viável, porque há

possibilidade de sua concretização (FREIRE, 2004).

Os *inéditos-viáveis* surgem das *situações-limites* (FREIRE, 2004). A roda de conversa que deu início ao encadeamento dos gestos; que foi constituindo a pesquisa, “girou” em torno das expectativas d@s estudantes sobre a formação profissional e partiu da ideia levantada por uma estudante que disse esperar encontrar outra visão de mundo a partir do curso de Pedagogia. Angustiado com o seu processo de formação, a mesma estudante que traz a questão que nos motiva a pensar mais sobre o assunto, ao desmembrar sua fala, aponta-me uma *situação-limite*, nesse caso, o encontro com o *outro*:

A gente tem que se **relacionar com as pessoas**, vocês estão entendendo? Em qualquer graduação a gente tem que ir amadurecendo, a gente tem que mudar não só na vida profissional.

[...] Eu vejo assim, por exemplo: se chega uma criança autista na minha turma e **eu não sei lidar com isso**, a faculdade não me formou para isso, posso ter doutorado, mas virar as costas?

[...] então, é isso que eu estou falando. O que a gente espera é que na formação humana, independente da formação profissional, o que a **gente espera é evoluir**.

[...] porque o discurso quando a gente chegou aqui era: eu gosto de criança! O que mudou pra você desde quando chegou aqui? Não em relação a conteúdo, a prática e teoria, mas ao seu modo de ver o mundo? **Por que a gente não precisa ver a criança, a gente precisa reconhecer a gente na pessoa do outro, a gente precisa fazer uma boa ação**. Porque, às vezes, a gente consegue associar teoria e prática porque trabalha, **mas não tira a trava da criança**, não sei.

[...] de ter preocupação com o outro, independente do porquê você entrou na minha vida, se você trabalha comigo, seja porque você trabalha no mesmo lugar que eu, você trabalha próximo ou porque a gente vai junto no ônibus. Eu acabo tendo uma parcela na sua vida. Então, alguma coisa tem que mudar pra você, pra mim. Não é no que eu te falo, mas nas ações que eu tenho. Então, eu estudei normal para ver que ações eu poderia ter para **tentar transformar o outro**. Sei lá, perto da minha casa eu vejo muitas crianças, meninas que tiveram filho cedo... E eu sempre ficava me perguntando: será que é falta de informação? São questões que você levanta em relação ao outro, **se compara, porque a gente cresce e infelizmente é na comparação**. E você começa a se comparar. É a sua formação e, isso fica na sua cabeça e eu acho que é isso que acaba construindo a gente.

(Trecho da roda de conversa – maio de 2013 – as falas são todas da mesma estudante).

Utilizando-me das estratégias de *escovar* relatos, *despertar* palavras e exercitar a *escuta-ausculta* em busca de ouvir e compreender o que está nesse

relato, destaco duas ideias. A primeira ideia diz respeito ao encontro com o *outro*, que se inscreve no encontro estabelecido na relação professor/a e estudantes e a segunda que deriva da primeira, a questões metodológicas. Ouço da fala dessa estudante a percepção de que faltam ao curso conteúdos e metodologias que atendam ao não “previsto”, nesse caso, sinaliza a criança autista e junto com ela sinaliza um incômodo diante das situações que parecem obstáculos.

Compreendo na fala da estudante que o obstáculo, o nó, a *situação-limite* (FREIRE, 2004), se apresenta como o encontro com a criança autista. No entanto, o que essa *situação-limite* denuncia é a ausência de conteúdos e metodologias na formação de professor@s que possibilitem pensar a escola fora dos padrões de uma “normalidade” supostamente possível.

A problematização da situação dada como *situação-limite* que a estudante exemplifica com a criança autista é uma situação que nos coloca na fronteira entre o que somos capazes de fazer e o que poderemos fazer. É a fronteira entre o *ser* e o *Ser-mais* (FREIRE, 2004). Dessa forma, compreendo o *inédito-viável* (idem) como a problematização dessa situação. Ele surge a partir do incômodo em relação à situação aparentemente obstaculizante, entretanto, para ultrapassarmos tal situação não nos basta termos consciência dela, são necessários os sonhos e os projetos.

A estudante parece saber disso também e sai em busca de subsídios que propiciem a reflexão sobre tais questões, por isso procura a formação profissional. A narrativa é iniciada com a constatação de que a condição de professor@s nos coloca na relação direta com outros sujeitos. Compreendo que a estudante esteja se referindo a uma relação de encontro entre os sujeitos *cara-a-cara* (DUSSEL, 1996), *olhos nos olhos* – o que a leva a questionar as formas de condução desse relacionamento entre eles. A seguir, surge a questão metodológica: como lidar com tal situação? Como ensinar uma criança autista?

Essa situação leva-me a refletir sobre a necessidade de discutir as relações de subalternidade presentes na escola e, assim, na formação de professor@s. Para compreender as relações presentes no relato, não imediatamente perceptíveis, busco diálogo com a teoria que vem me inspirando e fundamentando a discussão acerca da subalternidade dos sujeitos, dos seus saberes e das suas formas de vida. Subalternidade que se mantém na (re)produção de identidades que se submetem,

porque assimilaram e assumiram a perspectiva do colonizador.

A partir do diálogo com a Filosofia da Libertação⁶⁰, de Enrique Dussel, levanto no relato da estudante os seguintes elementos que contribuem para as reflexões que realizo. São eles: a ideia de evolução atrelada a de **empatia**, seguida da ideia de **boa ação** e da docência como possibilidade de **transformação do outro**, finalizando com a ideia de **comparação** entre os sujeitos. Nesse diálogo, aproprio-me da categoria *proximidade*, conforme nos apresenta Dussel.

3.1 A PROXIMIDADE COMO FUNDAMENTO DE OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

A *proximidade* é definida por Dussel como a primeira experiência dos seres humanos, já que ao nascer nosso primeiro contato necessário é com outro humano. É, portanto, uma situação ética originária. Nas palavras do autor, “é a palavra que expressa a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza ao homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais distantes, magnânimos” (1996, p.33).

Como nossa primeira experiência, a *proximidade* é o ponto de partida de toda a responsabilidade pelo *outro*. Nessa perspectiva, é a palavra que expressa a essência do humano, *o cara a cara*, o encontro recíproco entre filho-mãe, homem-mulher, povo-cultura.

Nessa relação, estamos necessariamente implicados, seja tal relação entre duas pessoas, entre muitas pessoas, entre comunidades, seja inclusive numa situação entre um ser humano e outro ser vivo⁶¹. Tal compreensão ajuda-nos a perceber que se trata de uma relação recíproca, uma relação de encontro. Ao dirigir o olhar para o outro se é olhado também.

Pensar o olhar como recíproco me faz compreender que podemos nos descobrir no olhar do outro quando nesse choque os olhares se encontram. A

⁶⁰Na Filosofia da Libertação o autor nos apresenta seis categorias - a *proximidade*, a *totalidade*, a *exterioridade*, a *mediação*, a *alienação* e a *libertação* - para afirmar a necessidade da *negação da negatividade*, que é a afirmação da negação da ideologia que nos negou.

⁶¹ Casos de humanos que foram “criados” por animais. No texto, vou me deter nas relações entre seres humanos, mas tal decisão não tem por intenção excluir os animais definidos como irracionais nessa relação.

expressão cotidiana de *olhos nos olhos* é utilizada quando queremos captar além da fala do outro. É comum em uma conversa reclamarmos do sujeito que ao falar conosco não nos olha nos olhos. Tal ausência do olhar parece nos colocar diante da superficialidade da conversa, o que pode causar desconfiança. O sujeito que não olha nos olhos ao falar pode estar mentindo, sendo falso.

Apesar de reconhecer que a verdade ou realidade apresentada é somente uma possibilidade de enxergar o que está diante de nós, a mentira, nesse caso, é uma falsa interpretação como verdade. Quando Dussel nos apresenta a *proximidade*, compreendo que sua intenção está em demonstrar que a maneira como organizamos e fundamentamos nossas relações podem ser diferentes e tal compreensão muda tudo, o que nos leva a perceber quão falsa é a “verdade” que sustenta o pensamento eurocêntrico moderno/colonial.

A ideia de falsidade que identifico apoiada no conceito de *proximidade* de Dussel me encaminha a sua crítica à ontologia moderna, considerada pelo filósofo, a *ideologia das ideologias* porque se fundamenta na negação dos sujeitos não-europeus.

A ontologia como parte da filosofia que estuda o *ser* prevalece com o advento da modernidade e tem como base a relação de dominação do ser humano sobre a natureza, já que o compreende como o único ser racional, portanto, superior a todas as demais criaturas. Por ser um pensamento eurocêntrico porque tem como centro a Europa, mas que diante da conquista de outras terras foi possível tornar-se mundial, passou a ter como expressão do *ser*, o homem europeu (DUSSEL, 1996).

Nessa perspectiva, assim como a natureza, são as colônias consideradas como territórios passíveis de serem dominados, pois constituídas por “povos em estado de natureza”, “selvagens”, podem e “precisam” ser dominados, colonizados, civilizados para “aprenderem a pensar” e a “viver” como o *ser*. Essa perspectiva é um dos fundamentos do pensamento eurocêntrico e é também a lógica/ideologia que baliza o projeto de escola moderna que traz em seu interior a promessa da emancipação.

Dussel (1995;1996), ao nos propor a categoria libertação, a diferencia do conceito emancipação, termos que muitas vezes são usados como se tivessem sentidos afins. No entanto, para o autor, a emancipação é um termo cunhado dentro

dessa lógica/ideologia e sua proposta está em possibilitar ao sujeito a saída individual das negatividades, mas não possibilita a saída do *outro* como coletivo.

O *outro* é aquele que *não-é*. *Ele* aparece no relato como a criança autista, como criança que não se adequa ao modelo de aprendizagem com o qual a escola trabalha, como a menina-mulher que foi mãe cedo, como o “selvagem”, aquele que precisa ser civilizado. Assim, diante da proposta de emancipação, o objetivo da escola é “transformar” o *outro*. É retirá-lo da situação de negatividade, levando-o à emancipação que neste caso, seria levá-lo à aproximação do *ser*.

Diferente dessa lógica/ideologia que se fundamenta na relação de dominação do homem (o *ser* – e dessa forma é o homem no masculino mesmo) sobre a natureza (e sobre todos os povos e sujeitos “em estado de natureza”) que propõe a emancipação como possibilidade de avançar em direção ao “desenvolvimento de si”, individualmente, ou seja, tornar-se aquilo que cada ser humano pode vir a ser, outra perspectiva, como nos apresenta Dussel (1996), tem como base a relação de dominação entre homens, portanto, uma relação entre dominadores-dominados.

Tal perspectiva nos permite perceber que nosso lugar tem sido o de “dominad@s”, mas que essa relação não é natural como nos apresenta a *ontologia* moderna. Assim, descobrimo-nos como sujeitos que não somos – e não seremos – o *ser*, porque somos o *outro*, aquele que *não-é*. Dessa forma, como não somos o *ser*, essa possível transformação proposta pelo projeto de emancipação, não nos é suficiente. Nossa necessidade é libertar-nos do pensamento que nos nega e nos coloca na situação de dominad@s naturalmente, já que para a *ontologia* moderna somos seres em “estado de natureza”.

A introjeção desse pensamento é o que alimenta as relações de subalternidade. Olhando-nos pela perspectiva do colonizador, não somente os saberes do “novo mundo”⁶² no qual estamos situados é subalternizado, mas as pessoas, individuais e coletivas que pela vida cotidiana estão mais afastadas do “centro”⁶³. Reproduzimos a relação de subalternidade, centro-periferia mundial em nossas relações internas entre os conhecimentos mais próximos do centro e os mais próximos dos saberes populares. Como não estamos no centro, na perspectiva da

⁶² O “novo mundo” aqui, faz menção ao Continente Americano.

⁶³ Refiro-me ao centro mundial questão trabalhada no capítulo anterior.

totalidade eurocêntrica, o discurso do centro não fala de nós e ao repeti-lo tornamo-nos falsos.

Dussel nos fala de uma perspectiva mundial, no entanto, seu pensamento me auxilia a compreender as relações cotidianas que pela introjeção do pensamento eurocêntrico subalterniza os sujeitos, classificando-os socialmente e tem como critérios dessa classificação características que aproximam os sujeitos do *ser*, da lógica do “centro”. Quanto mais próximo do *ser*, mais alto será o nível na escala de classificação e vice-versa. Assim, além das características naturais como a cor da pele e o sexo, por exemplo, o sujeito que não realiza o caminho “esperado” do desenvolvimento vai ficando cada vez mais longe do topo de tal classificação. Nessa busca pelo tornarmo-nos o *ser*, vamos fortalecendo o processo de subalternização, tornando-nos falsos.

A palavra falso pode aparecer como sinônimo de hipócrita ou hipocrisia, do grego *hypokrinein* ou *hypokrisía* que significa “fingir”, “representar um papel”, “dissimular” (NASCENTES, 1955). Na antiga Grécia, estava relacionada aos atores de teatro, pois nas apresentações fingiam ser outras pessoas, o que eles faziam no palco era uma hipocrisia.

Considerando a atuação ou a representação de um papel como a possibilidade de viver aquilo que não se é, percebo que a impossibilidade de encarar o *outro*, de olhar nos olhos do *outro*, muitas vezes, pode ser falsidade. Isso ocorre não porque o sujeito esteja mentindo conscientemente, mas porque uma situação anterior o coloca em uma situação de negação, uma situação que o faz representar o que ele não é, o *ser*, pois o *ser* pensante, nessa perspectiva, é o europeu.

Diante dessa ideia de falsidade, há dificuldade de se olhar nos olhos quando há submissão de um sujeito ao outro. Pode ser que um sujeito que ao não se reconhecer como *ser* ou como o *outro*, viva na indefinição de si e tenha dificuldades de estabelecer uma relação *olhos nos olhos*. No entanto, isso não significa que ao não encarar, ele esteja deixando de olhar o outro que o interpela. Ele o olha também e seu olhar, apesar de poder não ser direto, é recíproco porque se dá na troca e sincrônico porque é simultâneo também. Há ainda a “impossibilidade” de se olhar nos olhos quando, ao encarar o *outro* que é diferente de mim, encontro-me nele e envergonho-me de não me assumir como *outro*.

Nesta pesquisa, essa impossibilidade de encarar o *outro* aparece como uma característica natural do humano em processo de desenvolvimento, o que leva à ideia de que olhar o *outro* e reconhecer nele seus direitos é uma evolução do humano. Tal ideia de evolução do humano contraria ao que Dussel nos diz, e se fundamenta na perspectiva que o autor nos propõe negar. Considerando que a nossa primeira e última experiência é a *proximidade*, a primeira pergunta é: por que o *outro* é um problema? Por que olhar o *outro*, o autista, deixar ser tocado por ele, seria para a estudante (e para nós) uma evolução do humano?

Mais adiante, a estudante chama a atenção para a necessidade de reconhecer-se na pessoa do outro. É de **empatia** que estamos falando aqui? Sua fala parece-me confusa, atrapalhada entre empatia e o discurso religioso da **boa ação**. Empatia, diferente de ser simpático ou antipático, é um sentimento capaz de compreender o que o outro sente.

A compreensão do sentimento de empatia dá-se na relação entre os sujeitos. Compreendo a empatia, neste caso, apoiada no conceito de classe definido por Thompson (1987). O autor ao inserir o elemento experiência na sua definição de classe transcende do lugar social e da dimensão econômica elevando-a à relação de empatia com o *outro* que se dá porque há conexão entre os sujeitos pelas experiências vividas, experiências de classe.

“Não vejo” – diz Thompson (1987a, p. 9) – “a classe como ‘estrutura’, nem mesmo como uma ‘categoria’, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. ” Ao promulgar que a “classe ocorre efetivamente (...) nas relações humanas”, o autor parece querer dizer que são os sujeitos que “fazem” a classe. No entanto, ressalta que “a classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada ” (Thompson, 1987b, p18). Ou seja, a classe é o produto de um complexo de interesses antagônicos.

Para o autor, “a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica” (Thompson, 1987a, p. 9), “como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura” (idem, pp. 9-10). “Classe” é ao mesmo tempo um “conceito de junção” e um conceito de interação.

Thompson ao apresentar a noção de classe como um conceito de interação,

assinala que a tal relação está encarnada em pessoas e em contextos reais. Mas alerta-nos que a noção de classe não pode ser compreendida como algo puramente subjetivo, ela acontece em um determinado tempo e lugar nas relações humanas

quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (1987 a, p.10).

A empatia aparece como uma compreensão emocional do sentimento do *outro*. Neste caso, a percepção da experiência do *outro* que não sou eu, mas partilha de experiências familiares às minhas contribuem para que tal compreensão seja exercida.

O que o *outro* sente? Como o *outro* se sente? Deslocado? Impossibilitado de ser quem é porque o projeto pensado *para* ele é o da normalização? É preciso normalizar o *outro*, transformá-lo no modelo de “aluno ideal”, o mais próximo do centro. Essa é a visão que parece sustentar a formação docente que está ancorada na perspectiva que fundamenta a escola moderna.

Dessa mesma forma, ancoradas na perspectiva eurocêntrica, ideias de **evolução** e **boa ação** são algumas das ideias que atravessam discursos que aceitam e defendem a diversidade, mas não o que é distinto. Aceitando a diversidade, o discurso já não é mais tão violento, mas se constitui em uma forma mais sutil de dominação, como a transformação do *outro* no que é considerado “civilizado”, ensinando-o a “pensar” e a “viver” conforme o *ser*.

Aceitar o distinto é reconhecer que tal distinção se forma a partir de uma norma. O distinto não é um dado *a priori*, mas algo que se constitui em uma relação. Assim, a ideia de distinção, traz consigo a ideia de “normalidade”, constituindo o que é distinto como subalterno. Aceitar o distinto, portanto, seria reconhecer que a “normalidade” não existe.

As ideias de **evolução** e **boa ação** me remetem ao discurso religioso cotidiano. Devemos ser boas pessoas, realizar boas ações para evoluirmos e assim aproximarmo-nos cada vez mais “daquele que nos fez à sua imagem e semelhança”.

Ser capaz de sentir o que o *outro* sente é diferente de realizar uma boa ação. A ideia de boa ação aparece como sinônimo de misericórdia, indulgência ou caridade, palavras que se *escovadas* nos levarão a muitos significados, alguns deles

que podem nos levar a certa confusão. Olhar o outro e solidarizar-se com o que ele vive e sente não é boa ação. A boa ação parece estar mais próxima da ideia de clemência, de uma ação que me leve à absolvição de uma pena. A boa ação, o bom comportamento me remete a uma recompensa.

As ideias de **evolução** e **boa ação** amparadas na lógica/ideologia que nos nega é reforçada ainda pela ideia de transformar a vida do *outro* que comparada ao modelo de viver proposto pela perspectiva eurocêntrica deve ser alterada, transformada.

Ao mesmo tempo em que, no cotidiano, nos vemos tocados por **empatia** a questionar as práticas e relações pedagógicas, reconhecendo a impossibilidade de alcançar as necessidades dos diferentes sujeitos com os quais nos deparamos, tal questionamento, quando ancorado no pensamento eurocêntrico – pensamento sob o qual tod@s nós somos/fomos formad@s – não é capaz de ultrapassar a simples crítica. A crítica, sustentada dentro da lógica eurocêntrica, acaba por encontrá-la como solução. Assim, parece-me que o discurso religioso ganha força, por ser ele um discurso conhecido, no qual há uma possibilidade de reconhecer o *outro* como alguém de direitos.

No entanto, o *outro entre nós* é aquele que *não-é* como nós. Os direitos foram pensados na tentativa de igualdade, ou seja, parte dela e para ela. Se é do distinto que falamos, quais são os direitos para o distinto? Dussel (1996) nos alerta sobre o distinto que, desde sempre fora *outro*, por isso só pode ser reconhecido como sujeito de direitos, quando a alteridade se antecipa à lógica/ideologia que nos define como *não-ser*.

A presença do autista na escola nos provoca. É o *outro* que nos interpela. Por estar na escola, é nossa responsabilidade, e seus dilemas passam a ser nossos. Sua presença é resultado de sua árdua e histórica luta contra a subalternidade que o destitui de muitos dos seus direitos, entre eles, o de fazer parte da escola. Porém, as possibilidades que a escolarização oferece não estão desligadas dos limites que a vida social impõe.

Alicerçadas no projeto da modernidade, a sociedade e a escola, de maneira geral, obedecem à lógica da negação do *outro*. Sendo o *outro* um sujeito da negação, a tarefa é transformá-lo. A formação de professor@s ancorada no projeto

hegemônico de educação produz um lugar próprio para o *outro*. Não o entende, não o compreende, não o reconhece como alguém que possui direitos em partilhar o espaço escolar.

A minha *escuta-ausculta* me permite compreender na fala “é preciso tirar a trava da criança”, que essa criança idealizada que, por vezes, é buscada na formação de professor@s não corresponde à realidade. Essa é a “trava”, o impedimento que devemos negar: buscar o modelo idealizado que nos impede de oferecer uma escola de qualidade, reforçando as relações de subalternização. A ausência de uma escola de qualidade é parte indissociável do processo de subalternização do *outro*.

As experiências partilhadas com essa estudante me animam a ampliar o diálogo com a Filosofia da Libertação, buscando compreender o pensamento elaborado por Dussel para explicar o lugar da América Latina no cenário mundial e as relações cotidianas que a formação de professor@s me coloca.

Emergem, assim, outras categorias tratadas pelo filósofo que vão abrindo outros caminhos na pesquisa. São elas: *a exterioridade e a totalidade*.

3.2 A EXTERIORIDADE EXISTE E O OUTRO SOU EU QUE SEREI PROFESSOR/A



Figura 12: Tirinha, Armandinho.

O ser compreendido como existência nos deixa, ao mesmo tempo, a simples e complexa pergunta do menino Armandinho: “como é possível alguém não ser alguém?”. A expressão “estudar para ser alguém na vida”, o estudo como possibilidade de transformação do sujeito, na lógica aparentemente ingênua da criança aparece como transformar em alguém aquele que *não é*. É a criança denunciando o que os adultos não ousam questionar.

Retomo a escovação do relato que destaquei da roda de conversa, no qual a estudante traz a ideia da docência atrelada à tentativa de mudar a vida das pessoas, recupero a ideia de **transformação do outro** – expressão utilizada no relato. A lógica que propõe o estudo como possibilidade de transformar-se em “alguém” é a lógica/ideologia que nega sujeitos e suas formas de vida por não se “adequarem às normas consideradas corretas”, válidas ou as mais “desenvolvidas”. Tal lógica, ao propor um modelo idealizado de *ser* e de viver no mundo, produz a ausência. Todo sujeito e todo povo que não demonstrar um conjunto de elementos considerados necessários para encaixarem-se dentro de um padrão preestabelecido passa a ser visto como sujeito/povo, de falta (SANTOS, 2006), o *outro*.

O *outro*, na sua condição de *não-ser*, justifica as mais diversas formas de violência, em direção ao movimento de tornar-se “alguém”: é a mulher, vítima da dominação machista; é a criança vítima da dominação adultocêntrica; é @ negr@ colocad@ na classificação social como raça inferior; são os povos indígenas considerados atrasados, “preguiçosos”, já que não se identificam com a forma de organização social e econômica considerada a mais desenvolvida.

Quando falamos do *outro*, falamos de tod@s que não cabem nas metanarrativas, inclusive dos sujeitos das classes populares. Sujeitos negados na condição de *ser* pelas formas de viver, pelas maneiras como se relacionam com os outros seres da natureza, como se relacionam entre si. Por não reproduzirem a organização da vida como a perspectiva eurocêntrica (do colonizador) propõe, precisam “aprender” a viver.

O *outro*, na perspectiva de Dussel, não é o diverso de mim, mas o diverso do *ser*. Assim, o *outro* sou eu também. Dussel (1996), ao propor a *exterioridade*, levamos a refletir sobre a necessidade de *negarmos a negação*, ou seja, para existirmos como alguém que *é*, na diferença do *ser* da ontologia, precisamos negar aquilo que antes nos negou: a *totalidade*.

A *exterioridade* é definida por Dussel (1996) como a *metafísica da alteridade*, o que existe além da *physis*, que pode ser compreendida como a totalidade. A *exterioridade* é o que não “cabe” na totalidade eurocêntrica. No entanto, apesar de negada, a *exterioridade* existe, é o *outro* e será professor/a. O trecho a seguir leve-me a pensar como a não compreensão de que somos o *outro* nos coloca na

situação de sermos algozes de nós mesmos. O relato a seguir trata de outra *situação-limite*.

Os estudantes da turma do oitavo período – sujeitos conscientes da pesquisa- estavam reunidos na aula de avaliação, quando uma estudante, que trabalha em uma escola pública do município como zeladora e, portanto, conhece o cotidiano desta escola, diz: “É muito difícil, na prática, **dialogar com as famílias** sobre as aprendizagens das crianças. As famílias, praticamente, agridem a escola todos os dias. Estão lá somente para cobrar, nunca para contribuir com o desenvolvimento de seus filhos”.

Ao ser questionada, pela professora, sobre o que significava contribuir para o desenvolvimento das crianças, ela exemplifica: “as famílias não colaboram com a escola, pois não se interessam pela aprendizagem das crianças. Quando são solicitadas pela escola que acompanhem as tarefas, não fazem, quando a escola as chamam para solicitar uma parceria, não aparecem, mas estão lá para cobrar. Não fazem a sua parte, mas estão lá para cobrar o tempo todo. As famílias, de uma maneira geral, **não respeitam a escola**. Você já viu como as mães chegam na escola para falar com a diretora?”

Ao ouvir o relato da colega, uma estudante, diretora de um Centro de Educação Infantil, concorda e diz: “é muito difícil, quando você está **do outro lado** defender as famílias”. (O comentário gera um pouco de confusão na turma, alguns estudantes concordam, outros discordam). Depois de muitas opiniões e exemplos sobre desrespeito entre a escola e as famílias, a estudante que iniciou o assunto diz: “você conhecem bem a história do meu filho na escola, nesta mesma escola em que eu trabalho. **Quantas vezes precisei interferir, tive que questionar as práticas das professoras, porque só viam o que queriam ver**. Quantas provas, precisei levar à diretora e argumentar a correção?”.

Complementando a fala da colega, a estudante diretora do Centro de Educação Infantil, diz: “meu filho também teve muitos momentos difíceis na escola. Ele já foi reprovado várias vezes e hoje diz que só vai terminar a escola porque é obrigado, mas não tem nenhuma vontade de estudar. Ele está totalmente fora da idade. **A escola fez muito mal para o meu filho**”.

[...]

Eu sou filha de pais que trabalhavam muito, mas me orientavam. Hoje o que a gente vê na escola e eu estou falando do centro de Educação Infantil que eu coordeno. Ele não é valorizado **como um espaço de educação**, mas como um **depósito para deixar o filho para ir trabalhar**. No meu caso, na minha área, a gente tem que lembrar o tempo todo que ali é espaço de desenvolvimento. Mas, o dia que a mãe não **vai trabalhar a criança fica em casa**. Marca o médico no meio da tarde e não avisa. Aparece para pegar a criança a qualquer hora... **São pais que não valorizam a escola porque não passaram por ela, não conhecem, não têm cultura**.

(Registro retirado do caderno de campo - relato em sala de aula -

2015)

Em resposta à colega outra estudante discorda:

Meu pai era analfabeto e muito do que sei sobre política e economia aprendi com ele. **Acho que você está muito equivocada sobre cultura** e sobre o que é papel da escola, o que é escolarização. Você ao mesmo tempo em que diz que a mãe só leva a filha para a creche quando vai trabalhar, estava falando um pouco mais cedo das crianças que já saem da creche dormindo e nem possuem contato com a família. **Talvez, por isso, a mãe quando pode ficar com ela, não leve a criança para creche.** Já pensou nisso?

(Registro retirado do caderno de campo - relato em sala de aula - 2015)

A conversa apresentada levou-me a pensar sobre como a ideia de totalidade interfere nas relações estabelecidas no processo de escolarização. O lugar institucional da escola, fundamentado na perspectiva da totalidade eurocêntrica como totalidade de sentido, não reconhece o *outro*. Como a totalidade eurocêntrica é fechada em si mesma, o que está fora (além) dela, nessa perspectiva, não existe. Assim, só há uma possibilidade de responder à escola, seja nas relações estabelecidas entre as famílias e a escola, seja o resultado esperado. No entanto, quando assumimos o nosso lugar, o tomamos como o centro e assumimos nossa vida cotidiana como o lugar de produções de múltiplas totalidades de sentido, somos capazes de “enxergar” a *exterioridade*.

Sentimos. Ao viver, sabemos. É o saber da *experiência-feito*, é o saber de quem tem marcado na sua história os motivos que nos levam a questionar essa relação entre professor/a e estudante⁶⁴, entre escola e família, mas temos dificuldade em posicionarmo-nos a favor de nós mesmos, já que somos sujeitos negados e manter essa negação, foi o que nos foi ensinado.

Ao escovar esse relato desperto novamente a palavra **empatia**, que diferente dos sentidos que a acompanharam no relato anterior, ficou agora de maneira mais explícita para mim, a presença da lógica/ideologia que precisamos negar, porque percebo a defesa de uma lógica/ideologia por sujeitos que são por ela negados. Assim vejo professor@s que defendem a escola porque se aproximam dessa lógica

⁶⁴ p. 39. Refiro-me ao relato no qual a estudante queixa sobre a cobrança do professor sobre a leitura, desconsiderando seu tempo de amadurecimento para compreensão do texto.

pela função que ocupam. Parece não serem capazes de ter empatia com as famílias nessa relação conflituosa entre família e escola.

Demonstram assumir papéis, como profissionais da educação, apoiados na lógica/ideologia fundada pela escola. Assim, famílias são representadas como o *outro* da educação. São “violentas”, “agridem” e não respeitam a escola. São aqueles que precisam da escola para fazerem de seus filhos “alguém na vida”.

A representação de papéis (a falsidade) como representação daquele que *não-é* dificulta a prática da **empatia**. Representando e defendendo um determinado “papal de professor/a” reforçamos a hipocrisia que nos impede de *olhar nos olhos*, de encontrarmos-nos no *outro* e com o *outro*.

Há muitas possibilidades de ser professor/a, parece-me que cada vez que atrelamos à docência a ideia de emancipação, de transformação sem considerar que tal transformação passa pela libertação das condições que nos negam, reforçamos o “falso” e passamos a defender uma lógica que nos nega.

Com Dussel (1996), percebo que a ideia de emancipação veiculada como “saída”, como evolução e que é, por muitos defendida como uma das tarefas da escola, seja um dos motivos dessa negação, porque reforça a negação daquele que está na *exterioridade*, o *outro*, já que a ideia de emancipação está fundada na lógica/ideologia eurocêntrica. A *exterioridade*, o *outro*, ao assumir o papel de professor/a, parece não se reconhecer nesse lugar. Afinal, como pode o *outro*, aquele que *não-é*, ser professor/a. Se o lugar da docência não é o lugar do *outro*, se sou professor/a, logo, não sou mais o *outro*.

Essa questão nos é colocada cotidianamente. Tensionad@s pela espera da prontidão e a percepção da condição de inacabamento que a nega, vamos colocando em diálogo as nossas experiências que nos marcam e nos ensinam, e as teorias que falam sobre nós.

No cenário desta pesquisa, muit@s estudantes trazem para o curso de pedagogia, experiências de sucessivas interrupções do seu processo de formação e as *táticas* (CERTEAU, 2001) utilizadas para chegarem e manterem-se na universidade. A presença desses sujeitos marca a chegada do *outro* na universidade, mas para, além disso, expõe o *outro* na escola ocupando o lugar da docência.

Apesar de Arroyo (2013) nos trazer a informação de que “a maioria dos docentes das cadeiras de Instrução Pública no Império, depois na República vinham de coletivos populares” (p.73), há um imaginário ou idealização de um modelo de profissional da docência. Afinal, esse sujeito que tem como tarefa a guarda e a difusão da tradição não pode ser alguém sem um passado digno de ser contado.

É comum ouvir pessoas se reportarem a uma escola do passado como uma escola melhor do que a escola dos dias atuais, desconsiderando que a escola de outrora também não foi capaz de ensinar a todos sem distinção. Quando nos reportamos à formação de professor@s do passado, não estaríamos alimentando também um imaginário em relação a esses profissionais?

Claro, se hoje há maior inserção das camadas mais pobres da sociedade na escola, ao compararmos os coletivos populares de hoje e de ontem, veremos grande diferença. A questão que aqui se coloca é: esse professor/a, “cult@”, de “boa educação” e “formação”, que traduza essa “cultura” e “formação” valorizadas e defendidas como modelo, existiu? Sim, em algum momento existiu e ainda existe, em menor proporção e, por isso, não sustenta mais a representação da “professora primária”. No entanto, parece que ainda a temos como o modelo idealizado de professor/a.

Nesse movimento de formação, os sujeitos vão convivendo com suas incertezas muito marcadas pelas incoerências percebidas e algumas “certezas” comprovadas pelas marcas deixadas pela vida cotidiana. Nas muitas incertezas vivenciadas pelos sujeitos das classes populares na universidade, é o sujeito que, no espaço da universidade, torna-se uma ameaça às certezas que foram construídas. É o *outro*, o excêntrico, o diferente, o excluído. É o sujeito das classes populares que não corresponde ao modelo prescrito de sujeito moderno. E, em comparação com um modelo predefinido de sujeito idealizado, é visto como o aquele que *não-é*. No entanto, é o sujeito que será professor/a.

Temos uma perspectiva de formação de professor@s apoiada em um modelo monocultural, baseado no que Dussel (2006) denomina *cultural imperial*, que invisibiliza outras culturas, outras formas de viver e de ser. Apoiados nessa cultura, o que a periferia mundial repete é a visão do centro que nos vê como o *não-ser*, portanto, seres de falta.

No entanto, se me aceito como o *outro*, reconheço-me como distinto, nego a totalidade e a partir de outra “totalidade de sentido”, saio do lugar da ausência. É dessa forma que compreendo a diferença entre os conceitos de emancipação e libertação propostos por Dussel e que são muitas vezes utilizados como termos sinônimos. Como a emancipação é um conceito eurocêntrico, ele não nos serve, pois na perspectiva eurocêntrica só existimos na negação. Para explicar tal diferença, Dussel utiliza-se de uma metáfora:

La semilla crece y se hace árbol, y el árbol crece y se hace flor, pero la flor estaba en potencia en la semilla: ésta es la antigua doctrina de la potencia y el acto. Pero el acto no es nuevo, sino que es el despliegue de la potencia; el paso de la potencia al acto es un paso dialéctico. Veamos otro ejemplo: de la semilla sale un árbol y, en un momento dado, un jardinero viene y efectúa un injerto; este injerto no estaba en la semilla, sino que pende de la libertad del jardinero que lo realizó. El injerto, entonces, ya no es dialéctico, sino que surge desde una alteridad, de algo otro que la potencia de la semilla. Estamos ya en una meta-física que no tiene que ver con la anterior ontología (metafísica que, digámoslo de paso, no es griega ni tampoco moderno-europea, sino que produce un total trastoque de todos los elementos griegos y modernos) (DUSSEL, 1995, p. 115).⁶⁵

Compreendo, a partir do trecho exposto, que a emancipação nos permite “evoluir”, desenvolver dentro do que nos foi reservado, em nosso caso, o lugar do *não-ser*. Por esse motivo, Dussel nos encoraja a lutarmos pela libertação, só ela é capaz de nos tirar da condição de *não-ser*, não em busca de tornarmo-nos o *ser*, mas de tornarmo-nos o legítimo *outro*. A emancipação ameniza a violência, mas não transcende o sistema da totalidade. Ela se contenta com a saída, pelo sujeito individualmente, das negatividades. Pensar a saída de si e do *outro*, pela coletividade, é libertação, um movimento ético-crítico, conforme já nos ensinou Freire quando nos demonstra que na relação oprimidos/opressores ambos têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica da opressão. A superação da

⁶⁵ a semente cresce e faz-se flor, mas a flor estava em potência na semente: esta é a antiga doutrina do ato e potência. Mas, o ato, não é novo, é apenas o desenvolver da potência; a passagem da potência ao ato é dialética. Vejamos outro exemplo: da semente, sai uma árvore e, em dado momento, um jardineiro efetua um enxerto; este enxerto não estava na semente, mas surgiu da liberdade do jardineiro que o realizou. O enxerto, então, já não é dialético, mas surge de uma alteridade, de algo diferente que a potência da semente. Já estamos numa metafísica que não tem a ver com a anterior ontologia (metafísica que, digamos de passagem, não é grega, nem tampouco moderna - europeia, mas produz uma total revisão, contrapondo quase todos os elementos gregos e modernos). (Tradução de Hugo Allan Matos, p.67). Disponível em: <https://nefilam.files.wordpress.com/2011/09/uma-introduc3a7c3a30-c3a0-filosofia-dalibertac3a7c3a30.pdf>

contradição opressores/oprimidos é o sinônimo da libertação de todos (FREIRE, 2004).

A emancipação não rompe com a opressão. Esta, por ser um conceito eurocêntrico, realiza seu propósito em relação aos sujeitos do centro. Para os sujeitos da periferia mundial, só a libertação é capaz de romper com as relações de opressão, porque a libertação é um elemento da *exterioridade*, pois está além da totalidade que se reproduz e quebra a lógica/ideologia. A libertação é, portanto, a negação da lógica/ideologia.

Assim, compreendo que o pensamento de Enrique Dussel contribui com a formação de professor@s ao apresentarmos a *exterioridade* como o lugar no qual o *outro* é. A *exterioridade* como o que está além da totalidade eurocêntrica é a possibilidade de constituição de outros mundos, o mundo das “periferias”. Mundos esses, invisibilizados pela cultura imperial.

Compreender o nosso lugar no mundo, nesse caso, a *exterioridade*, é fundamental para que possamos pensar nosso processo formativo, independente da formação profissional. No entanto, ao pensarmos a formação de professor@s vindos das classes populares e que frequentemente retornarão ao trabalho com elas, nos desafia a pensar uma formação que se volte ao compromisso com as classes populares.

Esse compromisso dá-se primeiro pelo reconhecimento de que a alteridade precisa antecipar a lógica/ideologia que nos nega, pois, o distinto desde sempre fora *outro*. Assumir a alteridade é contrariar a proposta de um projeto de escola hegemônico no qual se reproduz a totalidade e coloca o *outro* na *exterioridade*, reforçando o processo de subalternização do *outro* pela ausência de qualidade da escola ofertada a esse sujeito.

A empatia sinalizada na pesquisa emerge como potência a ser desenvolvida na formação de professor@s porque, ao exercitarmos a possibilidade de nos “reconhecermos no outro” como nos diz a estudante, ainda que não sejamos capazes de olhar, entender e sentir como ele, buscar refletir sobre as diferentes experiências do *outro* amplia nossa compreensão da *exterioridade*.

A *exterioridade* como *espaçotempo* onde o *outro* é, possibilita-nos pensar a produção de processos pedagógicos que possam se integrar ao movimento de

transformação, não do *outro* no *ser*, mas das condições de injustiças e desigualdades colocadas na escola (tal qual na sociedade) como situações naturais.

Quando não compreendemos quem somos, o *outro*, defendemos o que não nos protege. É a “falsidade” representada pelo papel assumido do docente que, ao chegar ao lugar do professor, não se reconhece mais como o *outro*, porque “emancipou-se”.

No entanto, a chegada das classes populares ao curso de formação de professor@s em grupos tensiona o lugar da docência e fragiliza a proposta de emancipação, provocando-nos buscar outros projetos de formação nos quais o diálogo com as experiências desses sujeitos sejam partilhadas e consideradas. Tal movimento vai anunciando nuances de libertação.

3.3 ORALIDADE E ESCRITA: COLONIALIDADE DO *SER*, DO *SABER* E DO *PODER*

O relato, a seguir, “ajuda-me a olhar”⁶⁶ para todo caminho feito até aqui e a perceber outros rumos adiante. A estudante denuncia como as instituições educacionais contribuem para a desvalorização de conhecimentos, das formas de conhecer, de viver e, conseqüentemente, dos sujeitos das classes populares, reproduzindo a *colonialidade do ser, do saber e do poder* (QUIJANO, 2005). Quando digo instituições educacionais, penso a escola e a universidade, sobretudo, quando tratamos de um curso universitário que forma professor@s. A experiência relatada, a seguir, emerge como uma *evidência* do movimento de resistência dos sujeitos das classes populares que chegam à universidade e da possibilidade de pensarmos outra formação de professor@s em diálogo com esses sujeitos.

A disciplina que mais me causou inquietação foi a disciplina de Literatura Infantil. O professor perguntava aos alunos quem lia para nós quando éramos crianças. Que livros eram lidos? Eu ficava quieta torcendo para que ele não me perguntasse, porque ninguém lia para mim. Eu ficava pensando: meus colegas ouviam histórias quando pequenos e eu não. Só depois, agora no fim do curso que me dei conta: eu ouvia história. A história que a minha mãe contava. A história da mãe d’água. Minha mãe contava que para ela aparecer tinha que ficar escuro, e eu ficava esperando anoitecer para ver a mãe d’água. Mas, eu não reconhecia isso como história. Eu ficava

⁶⁶ Peço ajuda ao cotidiano tal qual o menino pede ao pai- epígrafe que abre a apresentação da tese.

pensando e cheguei a ficar magoada com a minha mãe. Como ela não me contava histórias?
(Relato extraído de uma conversa com uma estudante - 2015)

A ausência de experiências leitoras a partir do texto escrito faz a estudante acreditar não ter ouvido histórias na infância e disso se envergonhar, se esconder. Esse relato faz-me refletir sobre o sentimento da estudante, no momento da disciplina, diante da sensação da ausência de cuidado e atenção da mãe quando chega a expressar ter ficado até magoada por não ter tido as mesmas experiências que seus colegas. Fiquei me perguntando sobre qual a relação da sua mãe com o texto escrito. E as mães que não sabem ler? Ou que não frequentaram a escola? Não cuidam ou preocupam-se menos com seus filhos, por não possuírem muitos mecanismos que lhes possibilitem compreender a lógica desse espaço?

Sabemos que o acesso à escrita para determinados segmentos sociais se faz quase primordialmente na escolarização formal. Vivemos em um país que, até algumas décadas atrás, contava com um número muito reduzido de pessoas que podiam frequentar a escola, logo, poucos eram os sujeitos que entravam em contato com os atos da língua escrita de maneira sistematizada.

Apesar de muitas tensões no processo de democratização da educação, pelo fato de vivermos uma democracia cercada pelos velhos autoritarismos e populismos de um lado e do outro a intencionalidade de aumentar os índices visando a cumprir metas internacionais, não podemos desconsiderar a presença de políticas distributivas necessárias e importantes que oportunizaram a chegada e a permanência das classes populares à escola e à universidade.

Isso me faz retornar à minha infância na escola pública, na década de 1980. Estudávamos eu e meus dois irmãos em uma escola muito bem conceituada na cidade. Ao recuperar minhas memórias sobre a minha escolarização, faço uma interpretação de uma exigência que nos víamos “obrigados” a cumprir. Hoje, na leitura que faço, que é uma das leituras possíveis, percebo essa escola de maneira muito sutil – ao menos naquele momento – fazendo uma prévia classificação d@s estudantes. Tal classificação dava-se pela aquisição do material escolar solicitado e pelo uso impecável do uniforme.

Era solicitado para o uso diário d@s estudantes um tênis de uma

determinada marca. Lembro-me como se fosse hoje, pois tinha aversão ao calçado que achava muito feio e sempre reclamava de ter que usá-lo. Tal situação ficou registrada em minha memória (acredito) pelas vezes que ouvia minha mãe comentando sobre a exigência da escola acerca do calçado e sobre o seu valor. Naquele momento, eu não era capaz de compreender como o uso daquele calçado poderia ser uma seleção/classificação de sujeitos para a escola, mas quando reparava que as crianças que moravam no mesmo bairro que eu e que também estudavam em escolas públicas utilizavam outros tipos de calçados, não compreendia por que precisávamos, eu e meus irmãos, ganhar um calçado do qual não gostávamos e que parecia estar acima do valor dos demais sapatos que normalmente usávamos. Por que o sapato da escola, que era tão feio, precisava custar mais caro do que outros objetos que para mim, pareciam mais “importantes”?

Hoje, compreendo a “importância” dada por minha mãe àquele calçado. Adquiri-lo era o primeiro “teste” pelo qual tínhamos que passar para permanecermos nessa escola: provar ter condições de obter e manter o uniforme e o material escolar muito bem organizado.

Essa é uma situação apenas, mas que concretiza um dos muitos mecanismos utilizados pela escola, há algumas décadas, para classificar socialmente os estudantes e, diante disso, selecionar os sujeitos com os quais ia efetivamente trabalhar, fosse por meio de testes de seleção para entrada, por cobranças de uniforme e material escolar ou outras práticas cotidianas que servem para distinguir os estudantes. Apesar da inibição de tais práticas nas escolas atualmente, sabemos que a classificação, marcando as diferenças sociais ainda está presente na escola, como está na sociedade. O que não é, nem nunca foi, diferente na universidade.

Percebo nas experiências relatadas como a negação do *ser* vai se constituindo nos pequenos atos cotidianos como expressão da totalidade moderna pela maneira como os processos pedagógicos vão se constituindo e pela predominância da lógica do *não-ser*, expressa pela mãe que não conta histórias, pelas crianças que não possuem o tênis solicitado.

Ao pensar sobre a situação descrita no relato d@ estudante, voltei-me para a disciplina, à qual se refere, e pude verificar que esta traz em seu início a discussão sobre a oralidade e a escrita. Entretanto, o que eu escuto do que @ estudante me

diz é que o que poderia ser um sinal sobre a desvalorização e subalternização da oralidade e dos conhecimentos socializados a partir dela, torna-se uma evidência quando percebemos que a discussão acerca da relação entre a oralidade e a escrita realizada não parece ser o suficiente para que os sujeitos, futur@s professor@s compreendam que ambas as formas compõem a língua de um povo.

A estudante ao não identificar suas experiências com as histórias orais, como experiências válidas com as histórias para aquele contexto, reforça em mim, a questão levantada por Dussel (1996), quando nos atenta que fazer a crítica fundamentada na perspectiva que a sustenta, além de insuficiente, leva-nos a reforçar o que criticávamos.

Certeau (2001) nos diz que com a modernidade, a prática escriturística, assumiu um valor mítico. Passou a representar o ‘progresso’, dicotomizando-se com a oralidade que se tornaria sinônimo de atraso. “‘Oral’ é aquilo que não contribui para o progresso, e, reciprocamente, ‘escriturístico’ aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental” (p.224).

Essa ideia da escrita atrelada ao progresso e oralidade ao atraso, coloca a oralidade na situação de ser um estágio da língua. Interpretação que apesar de não ser assumida claramente parece permear o ambiente escolar e universitário. Quando o sujeito se inicia nas “letras” a prática oral passa a ser subalternizada, de menor valor.

Pensando as questões acerca da oralidade e da escrita e como tais questões aparecem na formação de professor@s, fui buscar apoio em Gnerre (2012) que nos diz que “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar” (p.8), o que rompe com a visão simplista de que a escrita é o registro da fala. No entanto, compreender a diferença entre oralidade e escrita não as coloca em polos opostos. São práticas diferentes, mas que, após a invenção da escrita, compõem a língua (CERTEAU, 2001; GNERRE, 2012).

Anterior à discussão sobre a relação, hierarquia e diferença entre a oralidade e a escrita, parece necessário problematizar o porquê há hierarquia entre os conhecimentos. Como definimos aqueles que possuem mais valor do que os outros? Considerando que a oralidade esteja mais próxima do “estado de natureza” –

“qualquer selvagem” possui – e a escrita demarque o lugar da cultura, pois demanda ter passado por um processo de ensino, vejo a hierarquia determinada pela mesma lógica/ideologia que nos nega, apoiada na perspectiva que se fundamenta na relação de dominação do homem sobre a natureza (DUSSEL, 1996). Ao ensinar a escrever, ensina-se “a pensar”. Assim, o *outro* ao passar por tais processos vai se “aproximando” do modelo do centro, ainda que não saia do lugar da *exterioridade*.

No relato, percebo que @ estudante fala sobre como os sujeitos que não se identificam com as formas de conhecer definidas pela escola, como a única forma possível, podem se sentir e reagir. Corroboro com a ideia de que nem os sujeitos, nem as práticas respondem de maneira unívoca, a situação que pode ser definida como uma *situação-limite* anuncia um *inédito-viável*.

O movimento foi iniciado com o reconhecimento da *situação-limite*, com “receio” da exposição, a estudante sente-se inferiorizada com a sensação de que algo muito importante na infância ficou lhe faltando. Assim, “escondia-se”, “evitava tocar no assunto” porque para ela parecia que os conhecimentos que trazia não possuíam valor e, portanto, ela não tinha “conhecimento”.

No entanto, sua percepção/sensação de “inadequação”, de não-pertencimento em diálogo com sua condição de incompletude somada aos desejos e projetos em direção a um sonho: “ser professora”, provoca um *inédito-viável*. O que a possibilitou em algum momento questionar o que havia sido colocado inicialmente, não pelo professor, mas pela lógica/ideologia que torna seres humanos, não-ser.

Esse momento, vivido pela estudante e relatado ao final do curso é trazido por mim à reflexão, como um movimento que denomino de *encontroconfrontoencontro*. Assim o defino porque apoiada em Dussel compreendo que inicialmente foi necessário o encontro com a situação que nega o *outro*, ou seja, que a nega (nos nega). Ao perceber, sofre, porém, seu movimento de resistência a leva a perceber que não se trata de “faltar algo”, mas de ser negada a experiência que possui. Dessa forma, encontra-se com a negação e a **confronta**, recuperando o **encontro** com sua experiência compreendendo o valor dela, não mais se envergonha, ou se esconde, mas orgulha-se emocionada ao resgatar as experiências da infância.

O confronto aparece como embate, porque se vincula a relações de poder. Para que haja o *cara a cara* (DUSSEL, 1996), a experiência primeira, para nós

“sujeitos negados”, há de se antecipar ao encontro, o confronto, não a outra pessoa, mas com a ideologia que nos nega. Dussel nos ajuda a compreender a necessidade de negarmos a negação anterior, a que nos nega *ser*.

Esse *encontroconfrontoencontro* entre lógicas vivenciadas por professor@s e estudantes em formação de professor@s pode favorecer a negociação de saberes na escola (BRANDÃO, 1982) e favorecer a compreensão da complexidade dos fatos da vida. A partilha de experiências pode ser um rico momento de descoberta de sentidos e da descoberta de si como o *outro*.

A relação entre professor@s e futur@s professor@s é mediada pela aula, que quase sempre possibilita o **encontro** e o **confronto** entre a lógica/ideologia desses sujeitos, seja pelos diferentes espaços que ocupam, seja pelas distintas experiências e possibilidades de leitura que estas os coloca. Como qualquer fenômeno da vida humana, a aula é repleta de significados e sentidos, no **encontro** e no **confronto**, surgem partilhas e negociações. Pensar o *encontroconfrontoencontro* é reconhecer a aula como um espaço de construção conjunta entre estudantes e professor@s. Esta, por sua vez, pode ser entendida também como a tensão necessária, que desestabiliza os diferentes saberes e possibilita pensar o novo.

Ao negar a oralidade, nega-se também um conjunto de sujeitos que, por desconhecerem ou conhecerem pouco a língua escrita, deixam de participar efetivamente de vários momentos sociais nos quais predomina a linguagem escrita. Negam-se ainda conhecimentos que, não escritos, são vistos como de menor valor.

A dicotomia conceitual entre a oralidade e a escrita estende-se à dicotomia entre os sistemas de escrita alfabéticos e não-alfabéticos, entre sujeitos da escrita e sujeitos da oralidade, entre conhecimento e não-conhecimento. Dicotomia como uma modalidade de classificação que, ao separar os conceitos, os qualifica em comparação um com o outro. No entanto, como comparar o que é diferente? Quais são os elementos que constituem ambos os casos que podem servir de critérios de comparação?

No caso da oralidade e da escrita, Gnerre (2012), em seu livro “*Linguagem, escrita e poder*”, problematiza a imposição da escrita, muitas vezes apresentada como direito e, dessa forma encarada como necessidade de tod@s, justificando

“cruzadas de caráter maniqueísta e redentor”, transformando a alfabetização numa “nova missão colonizadora” em busca de possibilitar ou oferecer “dignidade aos que viviam na vergonha da oralidade” (p.59).

Tal situação se expressa no sentimento da estudante ao sentir não ter experiências sobre o assunto, já que as histórias que conhecia não eram lidas. Entre a pergunta realizada pelo professor e a compreensão da estudante, está antes uma “verdade” que precisa ser negada para que possa entrar na negociação de saberes. Não sabemos se, durante todo o curso, o professor dissera quem lia histórias, ou quem contava histórias. Mas, a compreensão foi de que, se não havia leitura de histórias, não havia histórias.

Conforme Certeau (2001),

Nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua *prática* iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística (p.227).

A força da escrita na sociedade capitalista é tão grande que se cria uma instituição para cuidar do ensino dessa prática. Com a sua expansão da escrita e o acesso que dela decorre atualmente com as novas tecnologias, vão se criando novos modos de ser e de estar no mundo, tornando-se um dispositivo de poder, o que faz, portanto, a escolarização pela alfabetização tornar-se uma necessidade e um direito de tod@s.

A organização das sociedades ocidentais em torno da escrita levou-nos a acreditar que tod@s desejam ser alfabetizad@s, que tod@s desejam ler o que nos dizem as letras e, quando se manifestam contrário a esse desejo, há algo errado. São julgad@s como sujeitos “preguiçosos”, justificando toda a injustiça que possam sofrer.

Gnerre (2012) provoca-nos a pensar o papel das grandes campanhas pela alfabetização. Afinal,

a alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamentos “pré –industrial” se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado (p. 44/45).

O que vamos confirmando que, anterior à negação do sujeito individual, existe

a negação de formas de organização da vida que não colaborem para a legitimação daquela que pretende ser universal. Segundo Bagno (2013), o preconceito linguístico é antes um preconceito social. A língua aparece como uma forma complexa e sutil de controle e repressão dos sujeitos na sociedade.

Por isso, é necessária uma discussão anterior que problematize que, assim como o conhecimento não é abstrato, mas se dá na relação com os sujeitos cognoscentes, como nos ensinou Freire, “a língua como uma essência não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas” (BAGNO, 2013, p.18). Dessa forma, a língua é viva, dinâmica e transforma-se conforme as necessidades do povo.

Com essa indagação, deparo-me com outro relato acerca da relação entre a oralidade e a escrita:

Será que o fato de a escola não valorizar a oralidade tem a ver com a relação de poder?

Dar a fala é não controlar o que o outro diz. A fala geralmente é coletiva e a escrita é geralmente solitária. Não estou dizendo que considero a fala mais importante que a escrita. Acho que elas não deveriam se anular e sim se complementar. A escola deveria aproveitar os pontos fortes dos alunos e ajudá-los em seus desafios. Conheço a minha dificuldade com a escrita e a maioria das vezes, acho que devo me calar, porém é muito difícil. Acredito que o mesmo deva acontecer com as alunas mais quietas.

Será que a turma de Letras tem poucos alunos, pois poucos conseguem ter intimidade com a língua a ponto de quererem ser “especialistas” na língua?

(Relato retirado da autoavaliação de um/a estudante do 5º período-2016)

Nesse relato, a estudante diz conhecer a sua dificuldade com a escrita e que percebe, por vezes, não ser capaz de colocar por escrito as reflexões que realiza precisando da oralidade. Mas, sinaliza também que, às vezes, percebe que deve se calar. O que ela nos diz, quando nos apresenta tal reflexão? Por que se calar?

No início de seu relato, a estudante nos fala sobre o caráter coletivo da fala e a solidão da escrita. Ao pensar sobre o que me disse a estudante em diálogo com o que diz Certeau (2001) sobre os “aparelhos escriturísticos” da modernidade, compreendo que a sua percepção da necessidade de calar-se pode se dar por duas interpretações: a primeira delas porque ao expressar sua ideia pela fala, abre espaço e convida outros sujeitos à discussão. A fala porque é comunicação *cara-a-cara* é, ao mesmo tempo, verbal e gestual. Ao falar, direciono-me necessariamente

ao(s) ouvinte(s), toco-@s o que faz dela recíproca e viva. Concreta e não abstrata. É palavra viva que circula no cotidiano.

Os “aparelhos escriturísticos” da modernidade isolam o povo dos poderes econômicos e administrativos, apagando a força da palavra falada, podendo dar a impressão de que o povo não se posiciona, de que o povo não está compreendendo e assim, não fala ou que sua fala é a reprodução da mídia (CERTEAU, 2001).

A oralidade – tão acuada, seja na sociedade, seja nos espaços formais de educação – propõe o diálogo o que, muitas vezes, não é o objetivo. Ao retomar ao relato, leio-o considerando o caráter produtivista presente nos ambientes educacionais preocupados com o cumprimento de conteúdos pautados numa lógica bancária (FREIRE, 2004) da educação, deixando de lado a reflexão e as possíveis relações feitas individualmente pelos sujeitos entre os conteúdos discutidos e suas experiências de vida.

No entanto, apesar de reconhecer que a oralidade se encontre hierarquicamente abaixo da escrita nas instituições educacionais – espaço da escrita –, há ainda que destacar outra hierarquia possível, entre oralidades: aquela mais contextual, próximas às vozes do mundo (CERTEAU, 2001) e aquela que ocorre depois das “letras”. Uma oralidade construída, após a formação escriturística, insere o sujeito em outro nível de oralidade.

A segunda interpretação na qual vejo possibilidade de pensar a necessidade de calar-se da estudante dá-se pelas regras, tanto dos ambientes educacionais quanto dos atos da linguagem. Regras que vamos aprendendo e internalizando, assim, reconhecemos quando estamos nos estendendo demais, quando é hora de falar e quando não, e qual o tipo de linguagem deve ser usada em cada momento. Dependendo do momento, se percebo não ter condições de me colocar por falta de uma linguagem apropriada, nem o faço. Quanto mais nos aproximamos dos “aparelhos escriturísticos”, menos falamos.

Quando a estudante fala da possibilidade de complementação entre a linguagem oral e a escrita e, mais adiante, sinaliza uma realidade local acerca do número reduzido de estudantes que buscam o curso de letras, compreendo que nos sugere que a sensação de desconhecimento da língua escrita, como língua oficial, afaste-nos dela. Conforme Bagno (2013), “existe na mentalidade dos brasileiros que

ninguém no Brasil fala bem o português” (p.76). Há uma supervalorização da Língua Portuguesa (nossa língua, apesar de bastante distinta da língua falada em Portugal) como a língua de Camões, o que reforça nossa condição de colonizados que recebem como “doação”, inclusive a língua. O autor vai destacar três características da sociedade brasileira praticamente inalteradas desde a época do Brasil colônia: “a política autoritária, economicamente oligárquica e culturalmente elitista” (p. 86).

Mas é Gnerre (2012) quem vai além ao dizer que a questão não está somente na língua, mas nos conteúdos traduzidos por essa língua.

Nesta perspectiva, é ilusão, ingenuidade ou má fé pensar que seja útil “traduzir” de línguas ocidentais para línguas indígenas textos de escola que em si representam os resultados complexos de uma tradição histórica e linguística específica que produziu formas de organização do saber e formas ou modalidades linguísticas destinadas a expressá-las [...] Nestes casos nos deparamos com uma operação que, na sua essência, precisa ser lida nesses termos: comunica-se aos indígenas que a língua deles pode transmitir os mesmos conteúdos que as nossas línguas transmitem, nas mesmas macromodalidades, comunica-se então que a distância entre eles e nós não é tão enorme e que, conseqüentemente, também eles podem “civilizar-se”, isto é, chegar a ser algo semelhante a nós. (p.106)

As relações de dominação do *centro* sobre a *periferia* se reproduzem também ao importar os saberes e as formas de organizá-los, impondo sobre um grupo a cultura do outro, fazendo-os crer que somos tod@s iguais e, portanto, precisamos dos mesmos conhecimentos.

Diante disso, faz-se pertinente escovar a expressão **conhecimento na modernidade**. A palavra conhecimento, comumente difundida na modernidade, refere-se a situações teóricas e objetivas que sistematizadas são definidas como ciência. Concordo com Santos (2006) ao afirmar que a experiência social circulante no mundo é muito mais ampla e variada do que aquela apresentada pela tradição científica. Entretanto, por ser desconsiderada e até acreditada como não-válida pela maneira que se apresenta, diferente dos cânones científicos, tal experiência vem sendo desperdiçada ao longo dos anos.

Porém, considerando que a lógica/ideologia que ampara o pensamento moderno se pauta na ideia de conhecimento científico, escová-lo dentro desse recorte, apesar de limitado, não é impedimento para despertar outras palavras.

Palavras que povoam a sua exterioridade. Assim, ao escovar a palavra conhecimento, desperto a palavra **saber/saberes**, que pode se referir a situações tanto objetivas quanto subjetivas, tanto teóricas quanto práticas. Dessa forma, parece-me que o saber está para além do conhecimento. No entanto, a relação entre conhecimento e saber no contexto do trabalho docente, comumente, aparece referindo o conhecimento à teoria e os saberes à prática.

Guiada por Freire (2004), compreendo que o conhecimento não existe no abstrato, mas sim como resultado de processos de aprendizagem. Os seres humanos como sujeitos inacabados, no seu processo em busca do fazer-se, cria cultura, ou seja, modifica o mundo e inventa modos de viver. Dessa forma, a cultura, a sociedade, os modos de ser e de viver dos sujeitos individuais são resultados da construção de um conhecimento humano que é construído cotidianamente. Portanto, não faz sentido pensar em um conhecimento descolado das pessoas. São os seres humanos que na relação entre si e o mundo tecem o dito conhecimento.

É pela necessidade/desejo do sujeito de modificar o seu entorno que o conhecimento vai sendo tecido. Em *Educação e Mudança*, Freire nos diz que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (1993, p.29). Essa superioridade entre o que é conhecimento e o que é saber encontra eco na visão cientificista que supervaloriza o conhecimento científico, menosprezando qualquer tipo de conhecimento que não responda aos critérios de sistematização colocados pelo método científico.

Freitas (2001), em “*Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de Professores*” aproxima as proposições de Freire e Boaventura de Sousa Santos na compreensão de que atrelado a todo conhecimento está uma forma específica de ignorância. Freire (2008), em “*Pedagogia da Esperança*”, deixa clara tal ideia quando dialoga com os camponeses: “fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia” (p.49). Ambos os autores coincidem na necessidade de valorização do senso comum, que para Santos (2010), é aquele “conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (p.55) e, para Freire, é o *saber da experiência feito*.

A dicotomia colocada na valorização-desvalorização, seja do senso comum,

seja da oralidade, é uma forma de colonialidade. No ato de escovar a palavra conhecimento, despertam-se ainda as palavras **ignorância** e **experiência**. Na concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2004), o saber está contido no conhecimento erudito ou científico. No entanto, na concepção dialógica da educação, o que há são diferentes saberes, não hierarquizados e nem classificados entre valorizados ou não valorizados. Com Freire (2013), aprendemos que a sabedoria resulta da experiência sociocultural. Para o autor, é a partir da escuta da experiência que se estabelece uma relação de horizontalidade que supera a marca autoritária e dicotômica entre quem ensina e quem aprende.

A subalternização dos saberes das classes populares é ativamente produzida pela monocultura do saber eurocêntrico, é uma forma de injustiça epistêmica. Ao não serem reconhecidos pelo cânone euro-ocidental é tornado como expressão de ignorância e incultura (SANTOS, 2006). A produção de ausência de saberes produz também justificativas para transformar diferenças em desigualdades, para desqualificar e invisibilizar sujeitos, reforçando-os como não-ser, como os que, ao se apropriarem de determinados conhecimentos e modos de vida, poderão “ser alguém na vida”, poderão ser considerados povos desenvolvidos.

Aliado às concepções de progresso, modernização, crescimento, produtividade, consumo, o desenvolvimento como norma hierarquiza povos e saberes. Os que estão fora dessa ordem são tratados como ultrapassados, improdutivos, subdesenvolvidos. O desenvolvimento, ao impor suas prioridades culturais com a pretensão de civilizar os outros povos, quando na realidade destrói, furta com sua humanidade, diversidade e identidade por meio da colonização dos recursos, da história, do passado e do futuro desses povos (DUSSEL, 1996).

O desenvolvimento é um modo de forçar os “não desenvolvidos” a se adaptarem aos modelos socioeconômicos e culturais do Ocidente (SANTOS; MENESES e NUNES, 2005), é, portanto, uma forma de colonialidade.

3.4 OUTRAS LÓGICAS, OUTRAS POSSIBILIDADES, OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

Enquanto pela forma hegemônica do conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade.

Boaventura de Souza Santos

A palavra solidariedade remete-me à ideia de partilha, que pressupõe abertura ao outro. Para partilharmos algo, é necessário anterior ao ato da partilha uma relação de confiança, de amparo. O relato, a seguir, fala das dificuldades, que poderiam ser percebidas como *situações-limites*, encontradas por uma estudante para frequentar a universidade.

A única dificuldade que tenho é sobre a comida, nem sempre está pronta, para eu comer e arrumar a marmita, e às vezes chego tarde e tenho que fazer, mas como não tenho dinheiro para almoçar fora, rezo e faço, não por gosto, mas por “necessidade”, às vezes peço minha irmã para arrumar a marmita na casa dela, e ela sempre arruma.

Estudar é para mim uma escolha muito importante que fiz, e sempre soube que teria dificuldades, pois moro sozinha, meus pais são falecidos, e minhas irmãs já tem suas preocupações. Acredito que todo esforço e sacrifício vale muito a pena, pois o desejo de estudar supera essas coisas, claro que o diploma enche os olhos, mas o conhecimento que adquiri durante este tempo de estudo, mesmo com sono, ninguém tira de mim.

(Registro extraído de uma autoavaliação feita por um/a estudante)

Dessa partilha, destaco o apoio recebido da irmã. Apesar das preocupações e, certamente todas as ocupações que a irmã tem, segundo a estudante, sempre que lhe solicita auxílio, ela ajuda arrumando a marmita para o dia seguinte. Essa rede de solidariedade muito presente entre os sujeitos das classes populares, surge como resposta às demandas que tais sujeitos precisam enfrentar no dia-a-dia para lidarem com a realidade excludente da qual fazem parte.

Um novo mundo, uma nova consciência social é estimulada pela solidariedade entre os sujeitos que buscam outras práticas para resolverem seus problemas. Se o Estado e parte da sociedade desconsideram as necessidades, e

mais do que isso, para o bem-estar de poucos, ampliam as dificuldades de muitos, a garantia de sobrevivência desses muitos está intimamente relacionada à solidariedade entre eles, o que nos aponta para a construção de outras possibilidades de vida. Assim, a solidariedade parece surgir como uma forma de conhecimento (SANTOS, 2006).

A solidariedade surge como união entre sujeitos para ajuda mútua e luta pela sobrevivência e melhoria do conforto coletivo, objetivando transporte, educação, segurança, lazer, entre outras conquistas e buscas. Assim, outros modelos de sociedades vão se constituindo a partir de usos e de costumes comuns e de recuperação de práticas tradicionais, que vão se apagando ao serem substituídas por ideias expressadas em palavras, cujos sentidos, além de múltiplos, têm por vezes, o sentido mais coloquial apoiado na perspectiva eurocêntrica, indicando noções de progresso, desenvolvimento e justiça, colocando ao sujeito dificuldades de questioná-las. No entanto, o relato a seguir demonstra outro movimento em direção a outras compreensões.

A mãe de duas meninas gêmeas de dois anos e meio e estudante do curso de pedagogia relata sobre como a sua orientação, intencionando fazê-las aprender a dividir, tornou-se uma dificuldade. Diz: “de tanto insistir é para dividir”, as meninas agora, tudo o que recebem, imediatamente dividem. E não trocam, nem sequer, brincam juntas, realmente dividindo o brinquedo. Outro dia, elas sentaram para desenhar. Peguei um estojo com 5 canetinhas hidrocor e dei para elas. Uma das meninas pegou e dividiu 3 para ela e duas para a irmã. Assim, cada um passou a desenhar com as cores que eram ‘suas’. Intervi e uma delas respondeu: tem que dividir, mamãe. Percebi a necessidade de mudar o discurso. Não se trata de dividir, mas de compartilhar, de brincar junto.
(Registro do caderno de campo – estudante do 3º período – grupo de estudos- 2015)

O relato traz a reflexão realizada pela mãe – estudante do curso de pedagogia. Ao observar o comportamento de suas filhas e ao escutar o que disse a criança percebeu que o equívoco estava na orientação dada. O conceito de divisão significa separar em partes iguais dando a cada uma, uma parte. Como são crianças ainda muito pequenas não dividem exatamente igual, mas, compreenderam a mensagem que lhes fora passada: utilizar a parte que coube a cada uma.

A divisão em partes iguais é sinônimo de relações justas, pautadas na lógica que organiza a sociedade em torno de tal virtude. Ensinar desde cedo a dividir é

uma prática aparentemente coerente e correta. No entanto, causou desconforto na mãe-estudante quando percebe que a “justiça” afasta as filhas. Como a situação deu-se entre irmãs, talvez a percepção tenha sido mais clara, caso fosse entre crianças da mesma idade, mas que não possuíssem laços familiares, quem sabe tal situação não tivesse sido tão claramente percebida.

Nesta pesquisa, @s estudantes relatam situações que expõem tensões entre a opressão vivida e o desejo de libertação. Ao colocar essas experiências em diálogo com Freire e Dussel, destaco a inserção dos sujeitos das classes populares na formação de professor@s como um movimento significativo para pensar a formação docente.

Com @s estudantes – sujeitos da pesquisa – encontrei indícios de que o reconhecimento de suas experiências vividas em múltiplos *espaçotempos* em que se constituem e onde vivem em suas diferentes culturas são extremamente importantes na composição de seus conhecimentos, especialmente sobre ser professor/a, seja nas dimensões social, ética, política ou técnica.

Com Dussel, compreendo que a partilha das experiências desses sujeitos atreladas ao processo formativo demonstre potência para a realização do que estou denominando de *encontroconfrontoencontro* – movimento individual e coletivo que propicie aos sujeitos periféricos se aproximarem da cultura imperial em busca de um diálogo intercultural.

Assim, Dussel e @s estudantes apresentam-me como proposta à formação docente comprometida com as classes populares o desafio de partir de um diálogo intercultural entre a cultura periférica e a cultura imperial. Tal proposta já vem sendo bem elaborada na perspectiva da educação popular quando alicerça seu método no necessário encontro com o *outro*.

A educação popular incorpora a alteridade quando fundamenta seu trabalho no exercício do diálogo e notadamente no diálogo entre saberes, reforçando o caráter coletivo, reflexivo e solidário, bem como pela instituição de uma aprendizagem problematizadora, buscando a negociação cultural, configurando núcleos de resistência dos saberes populares.

4.SER AQUILO QUE A GENTE É: O OUTRO

(Considerações finais)

No caminho desse estudo pretendi refletir sobre a formação de professor@s partindo dos sujeitos em formação, nesse caso, estudantes do curso de Pedagogia, em que trabalho, oriundos das classes populares. Ao revisitar a tese, retomei os principais temas abordados na reflexão que fui capaz de realizar a partir da problematização da realidade vivida, portanto, o que apresento não se trata de conclusões, mas de considerações possíveis e em estado de inconclusão, o que me leva a apontar limites que identifico e sugestões de encaminhamentos futuros.

Começo com a questão disparadora e o título do trabalho que demonstram reconhecer os sujeitos da pesquisa como parceiros nesse processo, que se propôs levantar a partir das demandas e expectativas d@s estudantes contribuições para (re)pensar a formação de professor@s. Nesse processo de voltar ao texto, retomo sua epígrafe:

Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além.

(Paulo Leminski)

Trago a poesia para dizer o que nos diz a Filosofia: para irmos além é preciso assumir quem realmente somos. Iniciamos um caminho partindo do **sentimento de humilhação** provocado por uma educação/formação dominadora, reforçando as relações de subalternidade na formação de professor@s. Como sujeitos da periferia somos provocados a “desejar” não ser quem somos, por uma falsa compreensão de transformação, no sentido de tornarmo-nos o *ser*: esse foi o motivo da pesquisa.

Essa percepção de uma falsa compreensão de transformação deu-se a mim pela negação das experiências dos sujeitos das classes populares na universidade, por se tratarem de experiências mais “afastadas” das experiências do centro. Ao não terem, com frequência, suas experiências consideradas no processo formativo, emergem nesse processo, aspectos de uma educação não-libertadora, parecendo pretender introjetar nesses sujeitos a percepção de que não possuem experiências,

ou que suas experiências não contribuam para o conhecimento que buscam na universidade.

Entretanto, um olhar menos direcionado para o projeto hegemônico de formação e uma escuta mais atenta e profunda porque conectada ao outro e a mim, demonstraram que em busca de se adequarem ao ambiente universitário e à formação de professor@s @s estudantes foram encontrando diversas possibilidades e realizando movimentos que indicam tensões e contradições provocando fissuras nesse projeto.

Essa travessia que realizei em busca de compreender a formação de professor@s a partir das demandas e das expectativas desses sujeitos, levou-me a problematizar a realidade encontrada e a questionar a epistemologia hegemônica que fundamenta a formação de professor@s, diante da inserção das classes populares na universidade.

Diferente do que outras pesquisas apontam ao afirmarem que a inserção dos sujeitos das classes populares no curso de pedagogia dá-se em busca de ascensão econômica e pela facilidade no ingresso, os sujeitos da pesquisa demonstraram tal inserção motivados também pela ampliação do universo cultural, social e pelo compromisso, talvez não tão consciente para @s própri@s estudantes, com o *outro*. Tal compromisso aparece para mim, por exemplo, quando a estudante destaca, como relevantes em seu processo de formação, a criança autista, a menina que se torna mãe antes da hora “prevista”, bem como quando “sentem na pele” as injustiças por uma classificação que se apresenta como “natural” colocando os sujeitos em diferentes posições sociais definidas pela cor da pele, pela idade, pelo sexo, pelo tipo de trabalho que exercem entre outros. Traços da reprodução de subalternização pelas relações de colonialidade presentes ainda nos dias de hoje, conforme nos demonstra Aníbal Quijano.

A partilha das experiências d@s estudantes ofereceu pistas que me apontaram lacunas na constituição do curso. Apesar d@s professor@s buscarem problematizar o lugar que as classes populares ocupam na sociedade, as dificuldades enfrentadas e as desvantagens em relação a outros grupos para se inserirem e permanecerem no ensino superior, tal crítica não é suficiente para incluí-los na universidade. A crítica é superficial e é conduzida a partir de uma perspectiva

que reforça a colonialidade. São novamente @s professor/as falando d@s estudantes, falando sobre el@s, para el@s e não *com* el@s. Tal situação impossibilita o diálogo no processo formativo.

A relação entre os sujeitos – o que ensina e o que aprende – aparece neste trabalho atravessada pela opressão, apesar de há muito sinalizada por Freire a impossibilidade de dicotomia nessas ações, visto que não há aprendizagem sem ensino e nem ensino que não nos provoque aprendizagem. No entanto, tal opressão não é marca do curso, ela é antes uma marca das relações que conduzem nossa sociedade caracterizada pelas desigualdades e atravessada por processos de negação da alteridade.

Neste trabalho foi possível encontrar traços de uma dinâmica ensino-aprendizagem caracterizada pela opressão, na universidade, na formação de professor@s, quando na elaboração de um planejamento de trabalho pensado para formar @ pedagog@ desconsidera a dimensão de classe. A inserção desses sujeitos na universidade é um movimento de conquista de direitos das classes populares. O planejamento para tal inserção se dá forçado pela conquista deste lugar que vai se constituindo espaço das classes populares também.

Ainda que a universidade seja marcada como espaço que representa a “cultura imperial”- a cultura eurocêntrica, no movimento cotidiano de persistência e resistência, os sujeitos periféricos vão denunciando e anunciando outras possibilidades que vão desestabilizando o que parecia definido, tal qual é sinalizado por Boaventura de Sousa Santos (2016), pela ação das *certezas* e *incertezas ascendentes* e *descendentes* decorrentes do misto entre o medo e a esperança. No movimento cotidiano ora tocado mais pelo medo, ora mais pela esperança, os sujeitos vão fazendo seus caminhos, às vezes, sem tanta percepção disso, como pareceu-me ao ouvir a estudante me dizer que foi a Pedagogia que a escolheu, no entanto conclui, “a pedagogia é tudo o que eu sempre quis”. Ou seja, a escolha foi da estudante.

Nesse movimento d@s estudantes, emoções ou sentimentos vão dividindo o espaço com outras/outros que aparentemente a el@s se opõe. É o reconhecimento da sensação de opressão que vai fazendo emergir o desejo de libertação, a percepção da classificação perversa entre os sujeitos que vai fortalecendo a

necessidade de lutar pela igualdade de direitos prometida e não realizada. É a certeza do inacabamento, da transformação cotidiana da pessoa que somos que nos leva a brigar com a proposta de uma suposta prontidão que se estanca. Essa tão buscada prontidão sentida como necessidade de saber o que e como realizar o trabalho docente vai se firmando na certeza de que precisamos nos preparar todo dia, o tempo todo.

São @s estudantes que vão sinalizando suas necessidades e a partir do diálogo que vamos tecendo, tais necessidades vão se constituindo em metodologias da pesquisa. São as partilhas de experiências, são os passeios, o grupo de estudos, a ampliação de horizontes, a composição de um coletivo que se dá pela aproximação d@s sujeitos ao reconhecerem-se parceiros pela solidariedade vivida e pela partilha das experiências vividas coletiva e individualmente. Demonstrando-nos que há movimentos, rupturas, experiências de conquistas e processos de transformação trazendo possibilidades de um trabalho no sentido de uma educação libertadora como proposta por Freire.

Ao invertermos a lógica partindo das experiências desses sujeitos, como já nos ensinara Paulo Freire, a distância entre quem ensina e quem aprende vai diminuindo e se estabelecendo uma relação mais horizontalizada. Tendo as experiências cotidianas reconhecidas como válidas, o **sentimento de humilhação** que nessa pesquisa foi compreendido como a percepção das relações de opressão, vai dando lugar à compreensão de quem somos. Tal compreensão se alarga na percepção de nossa potência para atuar e transformar.

Sentimento de opressão que aparece inclusive em uma situação de expectativa positiva, quando a professora sugere que a estudante faça melhor, mas que demonstra à estudante uma incompreensão e uma sensação de estar sendo esperado dela outra resposta, uma resposta idealizada, pautada na expectativa de um modelo de sujeito. Novamente, parece-me que os diferentes sentidos dados à situação – pela professora e pela estudante – são resultados de uma experiência não dialogada, não partilhada.

A experiência, como já sinalizada por Benjamin, deixa a marca da “mão humana”, porque seu sentido dá-se pela ação do trabalho. É o *saber de experiência feito* (FREIRE, 2004), que pela narrativa provoca a reflexão dos sujeitos rompendo

com a ideia da experiência moderna como acúmulo de situações desligadas da reflexão. A experiência partilhada, dialogada permite aos sujeitos refletirem sobre ela e dela tirarem sua aprendizagem, diferente da experiência que é medida pelo acúmulo de informações e situações. Tal experiência como acúmulo aparece como uma demanda do mercado de trabalho que vai propondo regras e conteúdos à formação de professor@s dirigindo-a mais para o treinamento do que para a formação do profissional.

Nesse movimento, vou sentindo a necessidade de problematizar também o lugar no qual o curso se realiza: a cidade de Petrópolis, conhecida como a “cidade imperial”. A aparente ausência de reflexão acerca do papel da cidade em nossa formação, levou-me à uma escuta mais atenta buscando ouvir o que dizia o silêncio a esse respeito. Nessa busca, em diálogo com a teoria dusseliana, a relação Norte-Sul, Centro-Periferia emerge a partir de uma perspectiva mundial intencionando compreender como tais relações interferem em nossa vida cotidiana. É o Sul sociológico, situando-nos não no espaço geográfico, mas em oposição ao polo hegemônico do sistema colonial capitalista. Compreender essa oposição interfere na compreensão que fazemos das relações políticas, econômicas e epistemológicas.

Esse movimento de retorno do Sul e para o Sul encontra origem na América Latina na década de 1960, entre muitos movimentos importantes e destacam-se a presença do pensamento e método propostos por Paulo Freire, no Brasil. Um trabalho que tinha como motivação para a sua construção, o sonho. Nas palavras de Brandão (1985), quando se propõe a registrar o método, ele nos diz: eles “sonharam um caminho e começaram a andar” (p. 15). São as *situações-limites* apontando os *inéditos-viáveis*.

A inserção dos sujeitos das classes populares na universidade, não por sujeitos individualmente, mas em grupos, provoca uma reorganização do espaço criando fissuras no projeto hegemônico que é pautado na perspectiva da “cultura imperial”, a cultura do centro, criando *situações-limites*, que ao provocarem *inéditos-viáveis* produzem potência para repensarmos a formação de professor@s e a escolarização das classes populares. Eis um sonho que vinha aos poucos construindo materialidade no caminho realizado por esses sujeitos. Ainda que pouca

modificação no projeto do curso de pedagogia tenha sido possível, pegadas foram deixadas.

As *situações-limite* encontradas nesta pesquisa, quando lidas a partir de um referencial que parte da práxis do oprimido - como se propõe a Filosofia da Libertação- torna possível reconhecer que as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos sujeitos das classes populares, sujeitos periféricos, na universidade, lugar que obedece a lógica do centro, iniciam-se no “encobrimento do outro”. Ao não nos reconhecermos como *exterioridade* de uma totalidade que nos nega, buscamos nos tornar aquele que nunca seremos. Esse é o projeto de emancipação que a escola moderna promete e não consegue realizar. Estando-nos fora da totalidade na qual e para qual foi pensado o projeto emancipatório, inserido nele, seremos sempre sujeitos de ausência (SANTOS, 2006).

Dussel (1996) nos apresenta o projeto da modernidade constituído a partir de um mito, o “mito da modernidade”, que desloca a Europa para o centro mundial e coloca a civilização moderna como mais desenvolvida e superior, o que lhe permite como exigência moral desenvolver os mais primitivos, tornando justa e boa toda a violência necessária ao civilizador que acaba por tornar-se o herói e as vítimas o “holocausto de um sacrifício salvador”. O desenvolvimento, nessa perspectiva, emancipa a culpa do “bárbaro”. Assim, o sofrimento em nome de expurgar essa culpa torna-se inevitável.

Na perspectiva mundial, a América - como o Novo Mundo, foi inventada, retirada da história mundial antes das invasões, fazendo-nos crer que somos o que dizem de nós, por isso, somos seres inventados. Seres da periferia pensados e inventados pelo centro. Essa invenção oculta nossos movimentos, nossas experiências, tensões, produções que estão à margem do modelo no qual a modernidade inscreve os sujeitos periféricos.

Na pesquisa, o **sentimento de humilhação** inicial veio sendo deslocado para o **sentimento de periferia**. Sujeitos petropolitanos, por uma história contada, na qual se reforça a presença dos povos germânicos na colonização, criando a falsa impressão de ser uma cidade branca “europeia”. Invisibilizando, no passado, as lutas e conquistas dos colonos trabalhador@s que chegaram a essa terra em busca de uma vida melhor, a existência d@s negr@s escravizad@s no palácio imperial e a

resistências d@s indígenas que aparentemente foram se rendendo a cultura do “homem branco”. No presente, invisibiliza-se também a potência dos sujeitos pobres e os não brancos.

Dos muitos deslocamentos geográficos que @s estudantes realizam da periferia da cidade para o centro ou de outras cidades periféricas à Petrópolis, está também o deslocamento cultural que se dá na universidade diante da aparente ausência de experiências culturais, já que os conhecimentos com os quais vão interagindo na universidade não reconhecem suas experiências como potentes na formação de professor@s. A universidade como *lócus* do conhecimento prioriza a “cultura imperial”, porque se constitui em um *espaçotempo* fundamentado a partir da lógica eurocêntrica. Sendo a periferia mundial negada pelo centro, os saberes dos sujeitos que não são os saberes do centro, não possuem validade. Esse sentimento introjetado nos sujeitos levam-nos a não reconhecerem a si e à cidade como produtores de conhecimentos.

No entanto, essa é uma história, das muitas histórias, dos muitos mundos possíveis, de *outros* mundos e *outros* sujeitos.

Com Dussel, reconheço que a negação das experiências dos sujeitos das classes populares é antes a negação do *outro*, do sujeito da periferia. Uma negação amparada em uma filosofia que vai sustentar uma epistemologia que fundamentará e justificará toda a violência vivida no âmbito centro-periferia mundial e reproduzida dentro das periferias. Sendo o *outro*, aquele que está fora da *totalidade*, tudo se justifica para trazê-lo para esse lugar. No entanto, seu lugar é a *exterioridade*. É outro. É distinto. É o lugar onde pode ser forte.

Parece-me necessário partir da primeira descoberta: **o outro sou eu também**. Descoberta essa que se desdobra ao compreender como a transposição desse processo de subalternização construído no âmbito mundial, nas relações centro-periferia, e reproduzido em nosso contexto pelas “elites educadas no centro” vai constituindo outras formas de ser o *outro* entre nós. Assim, é a estudante negra que precisa se afirmar diante do bom resultado que não era esperado dela, é a criança autista que, conforme denúncia da estudante, é invisibilizada na escola, é a estudante que “nunca” ouviu histórias...

Dessa forma, a escola moderna fundamentada a partir da lógica/ideologia que nega aos sujeitos a condição de *ser* não consegue propor um projeto de escola para tod@s. O que vemos se reproduzindo é a ascensão individual dos sujeitos o que reforça a tão presente meritocracia. Uma escola que promete a emancipação dos sujeitos e que não a cumpre não porque não saiba como fazer, ou porque não seja possível realizá-la com tod@s, mas por uma impossibilidade anterior, a compreensão de que o projeto de emancipação eurocentrado não é o projeto possível para as classes populares.

No entanto, as contradições desse projeto vão sendo anunciadas pelas tensões causadas nos movimentos de resistências dos sujeitos periféricos. Essas contradições vão apontando as *situações-limite* que provocam os *inedito-viáveis*.

O *outro* entre nós, presente no espaço da universidade ou da escola, nos provoca a olhar para ele e para nós, nem que seja para perguntarmo-nos: por que ele está aqui? Essa presença gera uma desarmonia nesse projeto que tem como foco o modelo idealizado.

A pesquisa realizada me permite dizer que os sujeitos da pesquisa nesse processo demonstraram nuances de libertação, momentos de ruptura com a lógica que os nega. As partilhas de experiências oportunizaram a descoberta de sentidos camuflados nas palavras, permitindo-nos, ao *escová-las*, *despertar* outras e aos poucos descobrindo-nos como o *outro* e o *outro* entre nós.

Diante da descoberta primeira: descobrir-se o *outro*, o processo *encontroconfrontoencontro* vai se colocando em movimento. Partindo do encontro com a lógica/ideologia que nos nega, reconhecendo tal negação a confronta, podendo (re)encontrar-se com sua experiência. É dessa forma que compreendo Leminski: “ Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além”.

Como contribuições para se pensar a formação de professor@s, ess@s estudantes me levam a compreender como uma possibilidade, não a inserção de novos conteúdos, mas a constituição de uma formação orientada em outros princípios. Para isso, inspiro-me em alguns princípios da Educação Popular como: a partilha, a participação, a autonomia, a reflexão e o diálogo.

A partilha das experiências que ao serem narradas são ressignificadas, repensadas e revistas pelos sujeitos que as viveram e aos que escutam servem de estrutura para ancorar outras experiências ou apoiar as experiências vividas, encontrando outros significados nelas, fortalecendo a construção de um saber que se dá por experiências distintas daquelas que são valorizadas pelo projeto hegemônico de universidade e de formação docente. Afirmando a existência de saberes da periferia, possibilita a periferia se olhar a partir de si, conforme nos propõe Dussel.

A participação, a autonomia e a reflexão dos sujeitos no processo de formação propondo estratégias conforme suas demandas incrementam as possibilidades de reconhecimento desses sujeitos que pensam sobre tal processo. Assim, uma formação pensada em diálogo com suas necessidades e suas experiências e com as necessidades e experiências da escola. Nos passeios, no grupo de estudos, nas partilhas em sala de aula, a reflexão como movimento individual e coletivo problematiza a formação de professor@s ao apontar as *situações-limites* que demonstram desqualificação da cultura popular.

Em Dussel (2006) encontramos a desqualificação da cultura popular cumprindo, no jogo moderno/colonial, relevante papel na produção da hegemonia da epistemologia moderna eurocêntrica colonial. A partir dessa epistemologia criam-se movimentos que empurram para as margens sociais todas as culturas fundadas sobre outras bases epistemológicas.

Na pesquisa, visualizamos como expressão da desvalorização da cultura popular e como fortalecimento da perspectiva eurocêntrica, a centralidade da escrita com desvalorização da oralidade no currículo; a prioridade de um discurso acadêmico generalizante desconsiderando a singularidade das experiências que se tornam referência para as aprendizagens no cotidiano das classes populares, a supervalorização do individualismo que sustenta a meritocracia em detrimento do coletivo como espaço de solução de problemas, além da primazia da aprendizagem como aquisição de um discurso em relação às aprendizagens como parte da experiência.

Porém, é o diálogo que me permite reconhecer a denúncia de *situações-limites* percebidas pel@s estudantes, nas quais eu encontro *situações-limites* do

próprio curso em decorrência da epistemologia à qual este é filiado. Ancorado em uma lógica/ideologia que produz o outro para negar a alteridade e transformá-lo no mesmo, acaba por criar espaços de encontro com o outro, possibilitando outros efeitos além dos propostos.

O texto e a pesquisa em si, como outros textos e pesquisas, apresentam limites. Considerando que trato das minhas reflexões acerca do que vivemos essas são considerações possíveis. Outras leituras são prováveis considerando, inclusive, as diferentes experiências vividas.

Fecho o texto com a sensação de ter deixado vários fios desamarrados. Dessa forma, muitos outros nós, poderão ser atados, o que me instiga a apostar na constituição de novas tramas a partir de novas junções, vazios e trançados.

Desses possíveis muitos fios soltos, recupero dois que visualizo bem entrelaçados. O primeiro que desprendo é o fio acerca das outras possibilidades de organizarmos a vida que vão emergindo do cotidiano: a solidariedade como forma de conhecimento e a distinção entre o dividir e o compartilhar. Situações que me levam a pensar como vamos reproduzindo as relações de *colonialidade* ao conduzirmos nossas relações cotidianas pautadas no discurso hegemônico que intenciona nos adaptar a um modelo socioeconômico e cultural.

Pensar a solidariedade como uma forma de conhecimento que organiza a vida, assim como a substituição da divisão em partes iguais pela partilha são pequenas fissuras que desarticulam o pensamento individualista e competitivo incentivado pela sociedade e pela universidade, muitas vezes.

Tais movimentos articulados ao processo de formação de professor@s possibilitam questionar as relações de colonialidade tão presentes no cotidiano. Em ambas situações vemos privilegiar o coletivo ao individual. Transpostas as relações de solidariedade e partilha para a formação de professor@s possibilita-se o desenvolvimento de processos pedagógicos que priorizem soluções coletivas, buscando romper com as classificações e hierarquizações entre os sujeitos.

O segundo fio desprendido e que compreendo necessário realizar sua *escovação* trata-se dos momentos em que a docência apresenta-se como uma representação da lógica/ideologia do centro. Sendo representante da “cultura imperial”, fundamentada no pensamento eurocêntrico, @ professor/a, sendo o *outro*,

por vezes, defende aquilo que @ nega. Porque estar no lugar da docência, parece tê-l@ retirado da condição de ser o *outro*.

Dessa forma, parece-me necessário problematizar a representação da docência, fortalecendo os momentos em que se constitui na perspectiva dialógica. Como há muito já foi tratado por Freire, ao destacar o papel d@ professor/a como o de problematizador do processo de aprendizagem que se dá a partir de relações dialógicas, fazendo com que @ professor/a ao ensinar também aprenda. Esse processo se realiza em um encontro democrático e afetivo entre estudante e professor/a. É portanto, um trabalho de abertura ao *outro*. É um trabalho de partilha.

Pensando nessa perspectiva a formação de professor@s das classes populares potencializa a educação das classes populares, pois são sujeitos que se reconhecem em um processo de *ensinaraprender* com o *outro*. A formação de professor@s baseada na perspectiva eurocêntrica, assim como o projeto de escola moderna, propõe a emancipação, não a sua libertação.

Compreendendo com Dussel que a emancipação não rompe com a negação, o que é possível com essa perspectiva é a aproximação dos sujeitos ao modelo do centro que se dá individualmente. Dessa forma, parece-me que concluída a formação, é possível que o sujeito não mais se reconheça como o *outro*, portanto, para assumir o papel de docente parece necessário defender a lógica/ideologia que o nega.

Assumir a perspectiva eurocêntrica e defender a lógica/ideologia que nos nega é apostar em uma educação/escola que reproduza as relações de colonialidade que fazem parte do projeto de subalternização das classes populares. No entanto, uma formação ancorada em outra epistemologia, fundamentada em um pensamento que possibilite outras interpretações, outras pedagogias (do oprimido, da esperança) outros mundos possíveis, nos coloca o desafio de seguir propondo outras formações de professor@s, apoiados numa perspectiva dialógica articulada à crítica à colonialidade trazendo a alteridade para o centro de suas preocupações comprometendo-se com o processo de libertação.

Uma formação ancorada nos princípios sinalizados anteriormente da educação popular: a partilha, a participação, a autonomia, a reflexão e o diálogo.

Movimentos que podem ser compreendidos por meio dos conceitos de proximidade e exterioridade de Dussel.

A *proximidade* (DUSSEL, 1996) como primeira experiência humana e como tal pode fundar outras relações entre os sujeitos, relações *cara-a-cara*, nas quais olhar o *outro* nos coloquem diante de nós mesmos e não mais diante de uma falsa ideia de *ser* que nos impede de ser quem somos.

Assim como a exterioridade (DUSSEL, 1996) sendo a “metafísica da alteridade”, aquilo que está além da totalidade eurocêntrica, serve-nos para compreensão de que somos o *outro* e temos um lugar no mundo, o nosso lugar.

Essas compreensões vão nos afastando do desejo de emancipação que ao contrário do que parece nos prometer – a transformação do sujeito – nos aprisiona porque nos encoraja a buscar a transformação dentro de uma perspectiva que não nos atende, a perspectiva do centro.

No percurso da pesquisa, fui impulsionada pelo diálogo com @s estudantes e com a teoria que afirma a potência do vivido pelas classes populares a estender a questão da pesquisa a outras que emergiam das suas experiências cotidianas. Experiências por uns, interpretadas como *carências* porque avaliadas a partir de um referencial que as nega e, por outros, como Valla (1998) como *intensidades* que a demonstrando a iniciativa, o lúdico e a autonomia dos sujeitos marcam a resistência das classes populares ao apresentarem outras possibilidades de respostas a velhos dilemas.

Esta tese reafirma ser formadora, a condição existencial das classes populares. São as experiências desses sujeitos ao longo do caminho que os vão formando e formando a mim, como pesquisadora, professora e coordenadora do curso de pedagogia.

O diálogo fez o caminho. Foi pelo diálogo com @s estudantes que com el@s me encontrei e pelo diálogo nos (re)conhecemos. Foi pelo diálogo que partilhamos nossos sonhos, nossas inquietações, as *situações-limites*, nossos medos e esperanças. Foi pelo diálogo com Dussel e Freire que fui percebendo as descobertas realizadas no diálogo com @s estudantes no processo de formação de professor@s.

A epistemologia do Sul e a teoria de Dussel, bem como o trabalho de Paulo Freire, nos ajudam a compreender porque nossos históricos movimentos de transformação não alcançaram ainda a libertação. No entanto, fortalecer a existência de um movimento potente, que tais teorias também nos ajudam a perceber, posto que é minoritário e muitas vezes pouco visível serve como combustível para dar continuidade a busca de outros caminhos que vamos abrindo ao caminhar.

Muito ainda temos que caminhar, muitos obstáculos a atravessar em busca da realização de nossos sonhos possíveis que pelas *situações-limites* e *inéditos-viáveis* vão se constituindo. A libertação é um processo que nos coloca em movimento rumo à utopia. Nas palavras de Freire: “a liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem presença, por mínima que seja, de liberdade. O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (2014, p.153).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAD, Vera. **Petrópolis Cidade Imperial: Nossas Montanhas, Nossa Gente**. Petrópolis: Prazerdeler editora, 2009.

ABNT. **NBR 6023:2002** – Referências – Elaboração, 2002.

_____. **NBR 6024:2003** – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação, 2012.

_____. **NBR 10520:2002** – Citações em documentos – Apresentação, 2002.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Barbosa de Oliveira, I. e Alves, N. (Orgs.) **Pesquisa nos /dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores – as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: Oliveira, I. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alli, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. Loyola: São Paulo, 2013.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura da história**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade")**: Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Ciasen. Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. **Introducción a la Filosofía de la Liberación**. Bogotá: Nueva América, 1995.

_____. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

_____. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: IN: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

_____. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad do México, 2006.

ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano In: GARCIA, R.L.(Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESPÍRITO SANTO, I. **História de Petrópolis**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L.(Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O Curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora: UNESP, 2014.

FREITAS, Ana. Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, June 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 29 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. access on 29 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

GARCIA, Regina Leite Garcia (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. Saber/saberes: a dúvida como método. Escola, Psicanálise e Transmissão. In: **A criança e o Saber**, n 23, Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 1999.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIBLIK, C. DEL PRIORE, Mary. O Castelo de Papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, conde d'Eu. Rio de Janeiro: Rocco, 2013, 320p. **Revista Diálogos Mediterrânicos** www.dialogosmediterranicos.com.br Número 5 – Novembro/2013 - [file:///C:/Users/fabia/Downloads/83-680-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fabia/Downloads/83-680-1-PB%20(2).pdf).

MACHADO, P.H. **Pão Terra e Liberdade na Cidade Imperial**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2015.

MEJÍA.M.R. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul: cartografias da educação popular**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado - questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1955.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 33-50, out. 2016. ISSN ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/momento/article/view/6108/3925>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola**, 2005. Disponível: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf> Acesso em 29 jul.2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S. e Meneses, M.P. (Orgs) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Ontologia (Freireana) (verbete) in STRECK, Danilo e outros (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. SANTOS, Boaventura de Souza (org.). 2ª Ed. São Paulo, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A incerteza entre o medo e a esperança. In: **Incerteza viva**. São Paulo: Fundação Bial de São Paulo, 2016.

_____; MENESES, M. P. Introdução. In: **Epistemologias do Sul**. Santos, B. de S.; M. P. Menezes. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; MENESES, M. P. G.; Nunes, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Santos, B. S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SALVIA, R. **A implantação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) no Contexto da Sistematização acadêmica da Cultura Católica no Brasil**. Petrópolis: Editora UCP, 2008.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. p. 259-276.

THOMPSON, E P. Prefácio. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 a.

THOMPSON, E P. Prefácio. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 b.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou Planetário de Erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VALLA, Victor Vincent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 2, p. S07-S18, 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1998000600002&lng=en&nrm=iso>. access on 29 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1998000600002>.

UFF. Manual para elaboração e normatização de dissertações e teses. Niterói/RJ: UFF, 2013.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sr(a). Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

A Universidade Católica de Petrópolis – UCP aceita receber o (a) doutoranda(a) Fabiana Eckhardt, para desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto de Tese " O Educar-se das classes populares: a reflexão dos estudantes do curso de pedagogia sobre o seu processo de formação", no período junho de 2014 a agosto de 2017.

Endereço da Instituição: R. Benjamin Constant, 213 - Centro - Petrópolis - RJ
Telefone: (24) 2444-4085 e-mail: proacad@ucp.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Regina Máximo
Pró-Reitora Acadêmica

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

Ciência do(a) orientador(a).

Eu, Maria Teresa Esteban do Valle, orientador(a)
do(a) Fabiana Eckhardt doutorando(a)
de que o(a) mesmo(a) realizará sua pesquisa na instituição acima citada tenho ciência

Orientador(a)

Campus Universitário do Gragoatá - bloco D - sala 512 - São Domingos - Niterói - Cep:
24.210-200 - Fone: 2629-2696 - Fax: 2629-2695

As perguntas abaixo relacionadas intencionam levantar informações a respeito dos sujeitos que compõem o 8º período do curso de Pedagogia. São informações que serão utilizadas para minha pesquisa de doutorado que tem como título provisório “o educar-se das classes populares: a reflexão de futur@s professor@s sobre o seu processo de formação”. Fique à vontade para respondê-las uma a uma, ou num texto único e, se preferir, deixar de responder alguma(s) perguntas.

Obrigada,

Fabiana Eckhardt

1. Quem é você? (Não precisa mencionar seu nome)
2. Onde vive?
3. Como foi sua trajetória escolar? Como foi o caminho da escola ao curso de Pedagogia? O curso de Pedagogia foi sua primeira opção?
4. O que você costuma fazer quando não está estudando?
5. O que você encontrou no curso de Pedagogia? O que você esperava encontrar e não encontrou?
6. Quais os principais problemas que você enfrentou para realizar o curso?
7. Como solucionou esses problemas?
8. Você em algum momento, teve expectativa de que algum desses problemas poderiam ter sido amenizados ou solucionados com o auxílio do curso de Pedagogia? De que maneira?