

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO

SÔNIA APARECIDA ZARDENUNES

**ESPERANÇA E PROJETO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE  
TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E  
EDUCAÇÃO POPULAR EM  
PORTO ALEGRE**

Dr. Airton Luiz Jungblut  
Orientador

Porto Alegre  
2011

**SÔNIA APARECIDA ZARDENUNES**

**ESPERANÇA E PROJETO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS  
E EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTO ALEGRE**

Pesquisa Etnográfica apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a Qualificação da Dissertação.

Professor Orientador: Dr. Airton Luiz Jungblut

Porto Alegre

2011

### Ficha catalográfica

Z36e Zardenunes, Sônia Aparecida  
Esperança e Projeto: um estudo etnográfico sobre trajetórias individuais e Educação Popular em Porto Alegre / por Sônia Aparecida Zardenunes. – 2011.  
171 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

Orientação: Prof. Dr. Airton Luiz Jungblut.

1. Educação popular. 2. Educação - Etnografia.  
3. Inclusão Social. I. Título.

CDU 37.014.2

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Sônia Aparecida Zardenunes

**ESPERANÇA E PROJETO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS  
E EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTO ALEGRE**

Pesquisa Etnográfica apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a Qualificação da Dissertação.

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Arlei Sander Damo

---

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

---

Prof. Dr. Airton Luiz Jungblut

---

## **DEDICATÓRIA**

Há que se ter coragem para a vida.

Há que se ter determinação e amor em si próprio.

As trajetórias são árduas quando se vive o cárcere simbólico de ser um desigual.

Esse trabalho é dedicado às mulheres e homens que, pela educação, vêm libertando-se dos grilhões da opressão e da não vida.

Com respeito e reverência: aos sujeitos cujas histórias pude conhecer nessa pesquisa.

## **AGRADECIMENTO**

Merli e Dora: Meus dois maiores exemplos de humanidade e atitude coletiva.

Airton Luiz Jungblut, meu orientador: as palavras inscritas nesse texto tiveram como inspiração seus conhecimentos e sua sabedoria. Orgulho-me por ter partilhado da sua importante missão que é a docência.

Marcia: pelo seu espírito confiante.

Mãe e vó Tunica: mulheres guerreiras, mulheres de luz. Minhas fontes da vida.

Charles e José: Sem seu amor eu nada seria.

## RESUMO

A presente pesquisa, de cunho antropológico, se desenvolveu a partir da identificação de um grupo pertencente à classe popular dedicado à realização de um curso de pós-graduação em Educação Popular. A etnografia realizada teve como objetivo o entendimento, a partir da análise de trajetórias de vida, sobre os valores, crenças e experiências que levaram os indivíduos deste grupo a empenharem-se no campo da educação. Utilizou-se como técnica de pesquisa a Observação Participante com o grupo, em sala de aula, e entrevistas, realizadas individualmente, com quatro desses alunos.

As noções êmicas de "Educação Popular" emitidas pelos pesquisados foram acessadas enquanto possibilidade de elucidação dos processos de busca de empoderamento social por eles vividos. Conceitos tais como *projeto* e *agência* foram, também, utilizados como instrumentos analíticos para jogar luz sobre os caminhos percorridos por esses agentes em suas construções, individuais e coletivas, assim como para promover um diálogo entre suas percepções e o que se constituía plausível deprender, a partir da análise de suas práticas e realizações.

Palavras-chave:

Educação – Educação Popular – Projeto – Trajetória.

## **ABSTRACT**

This anthropological study was developed as a result of observation of a group belonging to a lower social class who were dedicated to attaining a graduate degree in popular education. The ethnography which was carried out had as its objective an understanding, from the analysis of life trajectories, of values, beliefs and education. The participant observation technique was used with the group during class. Individual interviews were also undertaken with four of the students.

The emic notions of popular culture, expressed by the researched individuals, were examined as possibilities for the elucidation of their empowerment processes. Concepts such as project and agency were also used as analytical instruments to reveal the paths traveled by these agents in their individual and collective constructive processes, as well as to promote a dialogue between their perceptions and what can be plausibly understood from those perceptions, based on an analysis of their practices and realizations.

Key Words:

Education - Popular Education - Project - Trajectory



## **LISTA DE SIGLAS**

AEPPA - Associação de Educadores Populares de Porto Alegre

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

IPA – Instituto Porto Alegre

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

ONG – Organização Não Governamental

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC - Pontifícia Universidade Católica

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 LIVRE DE AMARRAS – DILEMAS E GANHOS DA SOCIEDADE COMPLEXA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O INDIVÍDUO COMO UM SER SOCIALMENTE EMPODERADO ...</b>	<b>28</b>
<b>1.2 QUANDO A HISTÓRIA TEM PRÉVIA DETERMINAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 BIOGRAFIAS QUE DEFINEM O SELF-TRAJETÓRIA .....</b>	<b>38</b>
<b>2 EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTÂNCIA DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS .....</b>	<b>43</b>
<b>3 A ETNOGRAFIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 RECONHECENDO O GRUPO: QUANDO O OBJETO DE PESQUISA SE TRANSFORMA EM SUJEITO .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 UMA AULA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 UMA “VIVÊNCIA” HISTÓRICA .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4 OS ÚLTIMOS ACORDES .....</b>	<b>75</b>
<b>4 CONTANDO A HISTÓRIA DA VIDA.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 IDAS E VINDAS DE UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>99</b>
<b>4.3 PROJETOS DE VIDA, FÉ E PERSEVERANÇA .....</b>	<b>120</b>
<b>4.4 UMA TRAJETÓRIA DE FÉ E QUESTIONAMENTOS.....</b>	<b>141</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a investigar as trajetórias de vida de determinadas pessoas, residentes em zona de periferia de Porto Alegre, analisando suas histórias de vida, seus valores e suas crenças a partir da perspectiva em que esses se assumem como promovedores de um projeto de desenvolvimento, pessoal e profissional, baseado na educação.

O grupo analisado é composto por alunos do curso de Pós-Graduação em Educação Popular<sup>1</sup> – Gestão de Movimentos Sociais e são todos educadores sociais de baixa renda.

O interesse pelo tema se deu quando, em contato com o grupo, identificou-se o quão fecundo seria abordar analiticamente as questões que permeavam as construções individuais e coletivas a partir dos referenciais das Ciências Sociais.

O acompanhamento do curso de Pós-Graduação iniciou-se a partir de um convite para a condução da cerimônia de abertura do mesmo, em 2008. Além dos sessenta e oito alunos matriculados (ao todo setenta e cinco alunos iniciaram o curso, porém alguns se matricularam posteriormente à cerimônia de abertura), estavam também presentes os professores e algumas autoridades políticas. O curso foi considerado pela mídia e pelos públicos que dialogavam com o assunto “Educação Popular”, uma iniciativa pioneira e que sinalizava esperança ao permitir a inclusão

---

<sup>1</sup> O termo “Educação Popular” desenvolvido no curso baseia-se na teoria de Paulo Freire, constituindo-se de um método aplicado de educação, em que a participação e a consideração das informações e construção pregressa são fundamentais. “Educação Popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE e NOGUEIRA apud MELLO, 1989 p. 19).

social de classes populares<sup>2</sup> através da educação em nível de Pós-Graduação. Foram publicadas notas em jornais sobre a proposta e o formato de construção do curso. O cenário que se construía, somado às expectativas visíveis na fala dos docentes e discentes, contribuiu para minha atenção em relação ao assunto e ao curso, em especial.

É importante esclarecer que a proximidade com tal grupo foi possível graças a uma relação pessoal com as Diretoras da Instituição Brava Gente. Esse fato facilitou minha inserção e análise do referido grupo. De outra forma, tal inserção, poderia não ter sido viabilizada.

Porto Alegre, cidade onde se desenvolveu essa pesquisa, concentra diversas iniciativas relacionadas à inclusão social. Essa Capital é considerada referência no que tange ao apoio a projetos comunitários, sendo, em muitos casos, incubadora de empreendimentos inovadores na área social. Como ilustração dessa afirmação, tem-se o Orçamento Participativo<sup>3</sup> que é referenciado mundialmente por seu caráter inclusivo e agregador. Pode-se citar também como exemplo o Fórum Social Mundial, que no ano de 2010 reuniu 35 mil pessoas de todo o mundo discutindo alternativas ao neoliberalismo e ao capitalismo (Fonte: <<http://www.fsm.procempa.com.br/wordpress>> Acesso em: 24 out.2010). Trata-se, portanto, de uma cidade em que há um terreno fecundo para ações que envolvam a participação da comunidade e a discussão crítica dos problemas sociais. Estando o grupo investigado inserido nesse cenário de

---

<sup>2</sup> O termo "classe popular" será utilizado ao longo deste trabalho para designar a classe D (ganho mensal entre R\$ 768,00 a R\$ 1.114,00) e classe E (renda domiciliar inferior a R\$ 768,00), conforme regras adotadas pela Fundação Getúlio Vargas. Fonte: <<http://www.fgv.br/ibrecps/clippings/lc2427.pdf>> Acesso em: 7 fev. 2011.

<sup>3</sup> Orçamento Participativo é um processo em que a população pode escolher, através do voto, quais os projetos de maior relevância para a comunidade, ou seja, aqueles em que devem ser concentrados os investimentos. Fonte: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op>> Acesso em: 28 out. 2010.

engajamento comunitário, a sua história está atrelada a iniciativas públicas e privadas constituídas para atender as demandas sociais de classes populares concentradas na Capital.

As mulheres e homens que formaram o corpo discente da Especialização, além de trabalharem com educação nas comunidades a que pertencem - vilas caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo - possuem outras características que os uniram. Grande parte desses alunos cursou Graduação em Educação Popular<sup>4</sup> através de bolsas PROUNI<sup>5</sup>, cotas sociais em instituições de ensino público (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS) e privadas (Instituto Porto Alegre - IPA, Pontifícia Universidade Católica - PUC, entre outros). O vínculo entre esse grupo surgiu no trabalho de militância social em Organizações não Governamentais (ONGs) ou mesmo em projetos municipais e estaduais de educação. As entidades a que pertenciam esses alunos promoveram a busca de qualificação para esses profissionais. Foi a partir dessa mobilização que conseguiram graduar-se em um curso de formação em Educação, subsidiado por essas instituições, cuja finalidade era a de promover qualificação para crianças, jovens ou adultos, pertencentes às classes populares.

No entanto, ao término do curso os graduados entenderam a importância de continuar aprofundando seus estudos e, assim, dar continuidade ao aprendizado da Graduação. Foi com essa orientação que

---

<sup>4</sup> A Graduação em Educação Popular foi um curso oferecido em parceria com Organizações Não Governamentais, a Prefeitura de Porto Alegre e a Pontifícia Universidade Católica - PUC, para atender especificamente a necessidade de formar educadores que deveriam atuar em educação nas suas comunidades.

<sup>5</sup> Prouni: trata-se de um programa do Governo Federal - Programa Universidade para Todos - que visa distribuir bolsas de estudos em universidades privadas para alunos em situação de carência financeira.

alguns dos alunos se mobilizaram e buscaram um curso de pós-graduação. Nenhum curso ofertado no mercado, porém, atendia plenamente às especificidades de seus interesses.

Além de adequar-se à sua disponibilidade financeira – que era bastante limitada - o curso deveria ser edificado a partir da Educação Popular, corrente educacional teórica que dava sustentação ao seu trabalho e viés presente em seus discursos, como oportunamente se pôde identificar ao longo da pesquisa. Diante de tais premissas o grupo constatou que seria necessário construir um curso que pudesse atendê-los em suas particularidades.

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), da qual fazia parte esse grupo de alunos, seria a instituição a conferir o respaldo necessário para as primeiras articulações em busca de apoiadores. O projeto, portanto, deveria ser construído de forma coletiva entre a AEPPA, os alunos e o futuro corpo docente, em total diálogo para um projeto adequado aos interesses do grupo em formação.

Levando em consideração que no cenário educacional brasileiro a maioria das pessoas que chegam a uma faculdade é oriunda da classe média e da classe alta<sup>6</sup>, o fato desse grupo – com suas características sócio-econômico-cultural - ter chegado a finalizar um curso de Graduação poderia ser considerado pouco provável. Devido a esse contexto, a consecução de um curso de especialização se caracterizava um desafio

---

<sup>6</sup> O termo “classe média” utilizado nessa pesquisa designa a população pertencente à classe C: famílias com renda domiciliar entre R\$ 1.115,00 e R\$ 4.806,00. “Classe alta” designa famílias com renda domiciliar superior a R\$ 4.807,00, conforme regras adotadas pela Fundação Getúlio Vargas. Fonte: <<http://www.fgv.br/ibrecps/clippings/lc2427.pdf>> Acesso em: 7 fev.2011.

ainda maior. Ao articular suas primeiras ações, buscaram apoio de instituições privadas e públicas que pudessem subsidiá-los. No entanto, foram muitas as propostas negadas e o grupo manifestava ansiedade em dar continuidade aos seus estudos. Sem desejar ficar por mais tempo distante da sala de aula, começaram a organizar-se contando apenas com suas próprias posses. O investimento na mensalidade e até mesmo as questões mais práticas, como a sua mobilidade eram, portanto, pontos importantes a serem considerados. Além disso, a maioria dentre o grupo era constituída de mães, pais e trabalhadores cujo tempo era restrito e que, portanto, deveria ser também negociado. Encontraram, todavia, na força da organização coletiva a forma para viabilizar seus objetivos. Determinados à realização do projeto, os alunos precisavam de uma coordenação pedagógica que formatasse dentro dos padrões educacionais as suas intenções enquanto Educadores Populares.

Encontraram, então, nas professoras Merli Leal e Dora Castagnino o apoio técnico e o incentivo de que precisavam. Ambas se identificaram com o ideário da proposta e passaram a desenvolver o projeto pedagógico do curso. Havia, entretanto, uma série de questões a serem atendidas, como por exemplo, a obrigatoriedade de que o curso tivesse uma instituição credenciada junto ao Ministério da Educação (MEC), a fim de certificá-lo. Muitas faculdades e universidades foram procuradas e recusaram o projeto. O grupo não dispunha de recursos, nem tampouco estrutura e o valor que cada aluno poderia pagar era ínfimo (antes mesmo de saberem quanto seria necessário para viabilizar o curso, os alunos acordaram entre si que cem reais era o teto máximo que poderiam pagar).

Após uma visita ao Instituto Superior de Educação Ivoti<sup>7</sup> tiveram a resposta que precisavam para dar continuidade ao projeto: o Instituto credenciaria o curso de pós-graduação junto ao Ministério da Educação (MEC).

Assim as professoras Merli e Dora desenvolveriam o projeto pedagógico e, junto aos alunos, buscariam um espaço para ministrar as aulas.

Foi assim, em março de 2008, em uma sala emprestada por uma associação de trabalhadores da educação, na Avenida Alberto Bins, no Centro da Capital, que o grupo de educadores populares de Porto Alegre iniciou seu curso de pós-graduação (especialização). A constituição desse projeto foi o primeiro de muitos desafios e conquistas do grupo.

O principal requisito para que o aluno pudesse ingressar no curso era ter concluído uma graduação. Não existiam limitações quanto à renda dos ingressantes, no entanto, professores, afrodescendentes e sócios da AEPPA teriam direito a um desconto de dez por cento da mensalidade (cumulativo). O ingressante deveria, também, apresentar um "Memorial Descritivo" que consistiria na sua apresentação pessoal e profissional e no seu argumento de interesse no referido processo seletivo. Os memoriais recebidos relatavam histórias de vida e intenções com o curso. Setenta e cinco matriculados iniciaram o semestre, sendo sessenta e oito mulheres e sete homens. Pôde-se constatar que havia um perfil que caracterizava uma maioria no grupo: afrodescendentes, pertencentes à classe popular, residentes na periferia da capital, vinculados a Organizações não Governamentais ou a órgãos do governo que atuam na educação. Outros

---

<sup>7</sup> O Instituto, fundado em 1998 na cidade de Ivoti, tem orientação religiosa evangélica e foco na licenciatura.



perfis pessoais e profissionais se somaram a esse grupo principal, mas eram minoria.

Segundo o relato dos alunos, a estrutura disponível para as aulas não era exatamente ideal: dispunham apenas de uma sala de aproximadamente oito metros de comprimento por quatro metros de largura. Não havia mesas ou cadeiras. Os alunos, junto às duas professoras, mobilizaram-se e conseguiram emprestados cavaletes e tábuas, cadeiras, um projetor e um notebook. E assim deram início ao curso. A sala era simples, sem nenhuma decoração nas paredes, apenas um quadro branco que apoiaria a exposição em aula. Grandes janelas permitiam a vista de uma das ruas mais movimentadas do centro da cidade e facilitavam a iluminação diurna.

Apesar dessa pesquisa ainda não estar sendo desenvolvida nos meses que antecederam ao início do curso, ou seja, durante a sua concepção, acompanhei com certa proximidade todas as etapas, através do contato com as professoras diretoras do curso, o que se configurou em um ponto favorável para a realização desse trabalho devido ao acesso facilitado ao grupo e às aulas. A partir do segundo semestre de 2009 passei a frequentar as aulas, que ocorriam sextas-feiras à noite e sábados durante todo o dia. As oportunidades utilizadas para observação e inserção no ambiente aconteciam aos sábados, quando se dava o acompanhamento das atividades e, eventualmente, a realização de algumas delas.

Ao longo das aulas o envolvimento com o grupo demonstrou que havia uma riqueza de aspectos a serem entendidos sobre o mesmo e também sobre os indivíduos que o compunham. Em sala de aula se apresentavam suas histórias de vida – e a cada relato surgia um conteúdo potencial a ser aprofundado sobre a formação daquelas pessoas.

Os questionamentos da pesquisa versavam, principalmente, sobre o papel da educação nas suas vidas. Interessava-me entender suas escolhas de vida, os objetivos que os instigavam e, principalmente, ao longo do acompanhamento do grupo, um aspecto se destacou, que foi o posicionamento de muitas daquelas pessoas, com relação à sua responsabilidade social. Percebeu-se um discurso que permeava todas as situações e esse dizia respeito à dedicação, à preocupação e à consciência sobre a sua importância enquanto agente de transformação da sociedade.

Foi na Antropologia que se identificou a oportunidade de esquadrihar e entender os sistemas simbólicos daqueles indivíduos. Da Matta (1978, p. 3) argumenta que "... a Antropologia é aquela (disciplina) onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (ou sub-universos) de significação...". Seria necessário, portanto, adentrar o espaço dos pesquisados e construir um saber advindo de suas práticas e intenções.

Conforme Geertz (1989) é a partir do diálogo com o outro que se apreende as suas significações. Assim tal informação pode sugerir que "o objetivo da antropologia é o alargamento do discurso humano" (p. 24), mas também que busca, a partir dessa comunicação, o entendimento das questões relacionadas ao sujeito ou ao grupo analisado.

Definiu-se, a partir do reconhecimento dos autores, que a presente pesquisa, assumidamente de cunho antropológico, deveria utilizar-se da etnografia, com a técnica da observação participante.

Segundo Geertz (1989), a etnografia é descrita na bibliografia disponível como a prática de "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante" (GEERTZ, 1989 p. 15). O autor

salienta, no entanto, que não se pode obter do método etnográfico o seu melhor resultado se não constituí-lo enquanto uma possibilidade de aprofundar o contexto em que se está inserindo. Para o atendimento desse propósito é importante que a etnografia se consolide como uma “descrição densa” (p. 15). O autor diferencia a descrição superficial da descrição densa, evidenciando a importância da segunda para a etnografia. A apresentação dos fatos levando em consideração apenas o exato fato em si é considerado uma descrição superficial. Já na descrição densa, realizada pelo etnógrafo, a mesma deve considerar, além do fato ocorrido, também a complexidade de significações presentes, que podem estar sobrepostas e emaranhadas em contextos desconhecidos. O desafio do pesquisador é entender quais questões estão envolvidas e, somente após esse esclarecimento, apresentar a descrição.

O embasamento suscitado a partir dos autores contribuiu para a condução de uma etnografia que otimizasse as informações coletadas e que atentasse para as situações que pudessem dificultar a fidelidade da descrição das informações pesquisadas. Identifica-se que, ao resgatar suas histórias de vida, os informantes podem apresentá-las de modo a criar, consciente ou inconscientemente, determinada coerência entre os fatos, buscando demonstrar um sentido entre suas intenções e ações. Cientes da possibilidade de tais arranjos, a incursão em campo foi conduzida buscando promover condições de analisar as informações sob outros pontos de vista que não apenas o relato dos entrevistados. A pesquisa buscou, também, com o maior detalhamento possível, registrar, das formas mais diversas, as incursões em campo e as conversas com os informantes. Ao todo realizaram-se cinco encontros com o grupo, nas aulas do curso de Pós-Graduação, durante os sábados, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. Além disso, foram realizadas entrevistas com cada um dos informantes (em média três encontros com cada um). Além dos

alunos, foram entrevistadas também as diretoras do Instituto Brava Gente, organização que viabilizou a Especialização.

Uma das técnicas utilizadas para a coleta dos dados foi a realização de entrevistas apoiadas por roteiro semiestruturado em que se buscou, principalmente, acessar as narrativas que descreviam as trajetórias biográficas dos informantes-chave. Para que se pudesse acessar novamente o conteúdo e analisar com profundidade as informações, parte das aulas foi gravada, assim como todas as entrevistas. Além desses registros, muitos momentos foram fotografados e filmados.

Como algumas questões levantadas nessa pesquisa dizem respeito a informações pessoais dos entrevistados, suas identidades serão preservadas e os nomes utilizados são, portanto, fictícios. A primeira entrevista foi realizada com Ana, 54 anos, presidente da ONG Baobá, que se dedica ao estudo e educação da cultura africana no Brasil. A escolha dessa mulher, negra, assistente social e agora já pós-graduada em Educação Popular, foi feita a partir da observação e das interações que se pôde realizar nas aulas da Especialização. Ela é uma das poucas matriculadas que não fazia parte do grupo que concebeu o curso e cuja formação não era em Educação. No entanto, julgou-se pertinente sua participação, devido a sua liderança no grupo e a sua história de vida, que trazia aspectos relevantes para os temas que se pretende abordar.

A próxima informante escolhida foi Bruna. É possivelmente, no grupo, a mais envolvida com as práticas da educação. Mostrou-se colaborativa para com os propósitos dessa investigação e sua trajetória de vida demonstra claramente a orientação na busca pela educação, apesar das dificuldades enfrentadas. Constituiu-se ao longo do curso uma importante liderança no grupo, sendo responsável pela organização de várias atividades e pela secretaria do curso.

Mesmo tendo perscrutado o grupo por determinado tempo, buscando identificar dentre aqueles as pessoas que pudessem contribuir com os interesses dessa pesquisa, Juliana não foi percebida, de imediato, como um desses elementos relevantes. Sua atuação em sala de aula limitava-se ao contato com um grupo mais específico: o grupo das “senhoras”, que formavam como que um reduto das alunas com idade acima de 45 anos, que eram também as mais “temidas”<sup>8</sup>. No entanto, em uma situação específica vivida em sala de aula (descrita adiante, nessa pesquisa), pode-se verificar sua identificação com a educação e uma dedicação incontestante ao aprendizado e ao seu desenvolvimento enquanto Educadora Popular, o que certamente colaboraria para o entendimento dos propósitos mobilizadores desses alunos, em busca do ensino.

João foi o único representante masculino escolhido para essa amostra. Em sala de aula suas contribuições eram pontuais, porém perspicazes e, em algumas circunstâncias, definitivas. O aluno, pelo que se pôde depreender, representava, no grupo, uma voz consciente e equilibrada. Suas percepções conferiam ponderação e conhecimento às discussões. João não se limitava ao relacionamento com grupos específicos, possuía mobilidade entre esses. As informações sobre ele demonstravam uma trajetória de crescimento na educação e de dedicação às causas sociais, desempenhada ao longo de toda a sua vida.

Tendo esclarecido o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e também a orientação metodológica, faz-se importante salientar quais são os interesses da pesquisa.

O que se tem como objetivo geral dessa pesquisa é descrever, a partir de trajetórias de vida, os valores, crenças e experiências vivenciais

---

<sup>8</sup> Alguns aspectos característicos do grupo são aprofundados no capítulo 4.

que conduziram os sujeitos analisados para atuarem no campo da educação. Tal objetivo implica que se buscará identificar se a educação foi utilizada como propulsor da constituição de si e como essa escolha interferiu nas estratégias em torno da realização dos objetivos determinados pelos informantes. Assim também se pretende analisar se as escolhas feitas pelo sujeito foram influenciadas pela sua formação educacional e se o ideário discursivo presente na Educação Popular está presente nas suas práticas cotidianas. E, outrossim, confirmar a hipótese de que a educação foi utilizada como instrumento de empoderamento social<sup>9</sup> e busca de reconhecimento dentro de um determinado grupo social.

Para responder às questões suscitadas acima se faz de fundamental importância que a pesquisa esteja bem fundamentada tanto metodológica como teoricamente. Embora se tenham as contribuições alcançadas através das observações e das entrevistas realizadas, o presente trabalho coteja outros estudos já realizados e textos que permitam um diálogo esclarecedor acerca das questões aqui elencadas.

Visando, então, dar conta dessa análise, o texto que segue está estruturado em quatro capítulos. Na Introdução, apresentou-se o contexto da pesquisa, assim como seus objetivos e metodologia utilizada. O primeiro capítulo discorre sobre a investigação bibliográfica a respeito do sujeito: suas *trajetórias*, *agência* e *reflexividade*. O que se propõe é o conhecimento dos temas importantes para essa investigação, e que constituem, em parte, o indivíduo contemporâneo. Esse propósito será perseguido a partir da abordagem de autores que possam contribuir com o esclarecimento das situações observadas no campo pesquisado. O

---

<sup>9</sup> Empoderamento social – termo associado a movimentos em que se pretende dar ao sujeito condições de atuar autonomamente.

segundo capítulo pretende apresentar os principais argumentos constituintes da Educação Popular, metodologia de ensino utilizada no curso de Pós-Graduação e tema do mesmo. O reconhecimento das questões formativas do conceito de Educação Popular pode oportunizar melhor entendimento desses indivíduos que se encontram dedicados ao tema. O resultado da incursão em campo é apresentado no terceiro capítulo onde se contemplará a descrição da observação participante realizada em sala de aula apresentando, então, as percepções e os discursos constitutivos dos alunos, registrados no diário de campo. O quarto capítulo apresentará, a partir das entrevistas realizadas, fragmentos das histórias de vida dos alunos investigados. Serão identificados seus projetos e trajetórias, buscando entender, a partir da "autobiografia", os objetivos e valores desses agentes. O último capítulo deverá trazer o resgate dos referenciais teóricos que embasaram o projeto, interagindo com as questões identificadas na pesquisa de campo.

Propõe-se, então, a partir do capítulo seguinte, conhecer o referencial teórico que embasou essa pesquisa e que pretende dar conta do esclarecimento das questões destacadas como objetivos desse trabalho.

## **1 LIVRE DE AMARRAS – DILEMAS E GANHOS DA SOCIEDADE COMPLEXA**

Caracterizar o momento histórico atual apresenta-se como uma tarefa desafiadora. A sociedade se reorganiza constantemente em movimentos aparentemente aleatórios. Apesar de muitos teóricos contemporâneos dedicarem-se ao estudo da atual organização social e do sujeito que nela opera, os resultados são quase sempre verdades imediatas e, por isso, revisitadas com frequência. A complexidade de formas, padrões, comportamentos, culturas, interesses e tendências, levam à seguinte conjectura: o que se tem atualmente é uma sociedade globalmente heterogênea.

Pressupõe-se que o entendimento do todo – sociedade – deva passar pelo reconhecimento das partes – indivíduos e grupos. Assim, esse trabalho que analisa um grupo de pessoas dedicadas à educação, tem o propósito de encontrar nesses sujeitos, nesse recorte, enfim, uma manifestação de parte constituinte da sociedade atual. Por isso o sujeito se faz presente de forma contundente e necessária.

Teóricos e cientistas sociais vêm discutindo que a sociedade se encontra em um período de ausência de modelos sociais que favoreçam o seu reconhecimento. De acordo com Taylor (2000), a configuração social não mais se concentra nos modelos tradicionais reconhecidos até o século XIX. Naquela sociedade, considerada tradicional, instituições como família, igreja, casamento, entre outras, assumiam papéis decisivos nas escolhas pessoais. Na busca, portanto, do entendimento desse novo arranjo social, o indivíduo ganha evidência e passa a ser, enquanto singularidade, objeto importante nessa análise. O que se identifica, no entanto, é que desprovidos, na contemporaneidade, de sólidos organismos que



orientavam, anteriormente, crenças e comportamentos, os sujeitos se vêem a mercê de si mesmos. Beck (2010) argumenta que a condição determinante da atual sociedade é que os indivíduos podem criar suas próprias biografias e, mais que isso, são exigidos a efetivamente criarem:

Na sociedade individualizada, o indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às suas capacidades, orientações, parcerias, etc (BECK, 2010, p. 199).

Duarte (2008) comunga, também, com o posicionamento de que a modernidade pressupõe a instituição do individualismo. Para o autor, que estudou três famílias (ao longo de três gerações), pertencentes à classe média brasileira, vários são os aspectos que elaboram a construção deste "eu" autônomo, porém todos indicam que o ator desse momento histórico coordena suas escolhas e orienta sua vida de acordo com conceitos e percepções que vai formatando ao longo da sua existência, não sendo amparado exclusivamente pelos valores transmitidos em família, ou na comunidade.

No entanto, mesmo que tenham à sua frente uma infinidade de escolhas a serem feitas, esses indivíduos ainda carecem de inserção nos seus grupos de referência. De acordo com Bauman (2005), a humanidade se depara, nesse contexto, com um sentimento ambíguo, pois, do mesmo modo como busca a segurança de sentir-se acolhido pelo outro, necessita engendrar as opções imprescindíveis para a sua participação efetiva nesse ambiente. Se por um lado a liberdade abre caminhos, por outro promove a intimidação, fazendo com que cada um trave as próprias batalhas pessoais, únicas e dependentes exclusivamente de seus recursos.

Mesmo que essas afirmações dêem conta de um comportamento generalizado em torno das práticas sociais presentes, será identificado, ao longo do trabalho, que os indivíduos analisados absorvem apenas em parte tais valores. Para os mesmos algumas questões relativamente tradicionais voltam com frequência e importância, como a família e a comunidade, por exemplo. De acordo com Velho (1994) não há como desconsiderar que a sociedade apresenta variações em seus graus de individualização. Algumas organizações ainda mantêm valores coletivos em detrimento dos singulares. "... à medida que o indivíduo se destaca e é cada vez mais sujeito, muda o caráter da sua interação com as instituições pré-existentes, que não desaparecem necessariamente, mas que mudam de caráter" (VELHO, 1994 p. 98).

Bauman (2005) evidencia ainda a dicotomia vivida pela atual sociedade. A realidade como se conhece atualmente é um mundo onde são cada vez mais restritos os espaços para a solidariedade ou para pensar no outro. De acordo com o autor, o que se identifica é que escassez de instituições sólidas e de padrões comportamentais e, portanto, torna-se natural uma visão individualista em que o centro das intenções repousa no *self*.<sup>10</sup> Por mais plausível que seja essa ideia ao observarmos uma sociedade cheia de múltiplas escolhas e caminhos tão distintos, chama a atenção o exemplo específico das pessoas que constituem o objeto de estudo desse trabalho. Nos contatos com o grupo foi possível identificar o discurso de uma construção coletiva e a intenção de promover a conscientização e a responsabilidade individual – valores que eles pretendem disseminar, principalmente, para a comunidade em que atuam.

---

<sup>10</sup> Self é uma das formas de denominação do sujeito ou Agência utilizado por Taylor (1985).

Outro aspecto relevante percebido no contato com o grupo e, posteriormente, com os sujeitos, é que a maioria desses não possuía na família, entre os amigos ou na própria comunidade, exemplos que os estimulassem a buscar a educação. Ou seja, não havia na sua orientação pelo conhecimento formal um conceito pré-estabelecido ou uma tradição que pudesse ter sido herdada. O que se pode sugerir é que os informantes promoveram uma mudança significativa entre sua história referencial e a postura atualmente assumida, sendo que tal mudança pode ter sido possível graças à disponibilidade de opções que os indivíduos contemporâneos podem acessar. Essas alternativas dispostas à construção dos projetos de vida são abordadas na teoria de “campo de possibilidades” (VELHO, 1994, p. 97), em que o conceito evidencia a gama de escolhas que os indivíduos têm à sua frente na construção da sua *trajetória*.<sup>11</sup> Para o autor, a tradição e a modernidade convivem e são acessadas de acordo com as construções diárias do sujeito: quando mais exacerbados são os valores individuais, maior será a mudança de interação desse sujeito com as “unidades englobantes” (p. 98), como família, religião, valores coletivos, entre outros.

A noção de *campo de possibilidades* permite compreender que as estruturas sociais se encontram flexibilizadas ao acesso do indivíduo, diferentemente do que acontecia em sociedades tradicionais. A mobilidade de classes, por exemplo, é uma característica da contemporaneidade. Ou seja, o que outrora caracterizava um determinado cidadão (uma opção religiosa convergente com uma posição social na comunidade, articulada com o trabalho formal, e que estaria de acordo com uma família estruturada) na atualidade se dilui, favorecendo a mescla de atitudes, permitindo ensaios e, até mesmo, escolhas antagônicas. Como ilustração do proposto pode-se referenciar uma das alunas da especialização: 30

---

<sup>11</sup> O conceito de *trajetória* será apresentado adiante, neste capítulo, a partir de Velho (1994).

anos, casada, negra, sem filhos (não pretende tê-los), moradora do bairro Lomba do Pinheiro, periferia da Capital, graduada em Educação, pós-graduada na Especialização em Educação Popular e Auxiliar de Serviços Gerais em uma creche na mesma comunidade em que reside. Essa configuração pessoal pode causar estranhamento mesmo nos dias de hoje. No entanto, é uma possibilidade do atual cenário social.

As teorias acerca do *individualismo* e da *reflexividade*, desenvolvidas por Giddens (2000) e Beck (2010), e comentadas por Domingues (2002), destacam que a sociedade contemporânea promove, através de suas características de elevação do sujeito (em detrimento do coletivo social), a necessidade de cada vez mais o indivíduo constituir-se através de suas próprias articulações, com seus próprios saberes e estabelecendo as próprias condições de adaptar-se à nova realidade vivida. Assim, para que esse sujeito singular possa navegar no labirinto de espaços e possibilidades vislumbrados, ele aciona a *reflexividade*.

O tema sobre a *reflexividade* empresta relevância ao presente trabalho uma vez que considera que os autores de suas decisões (biográficas) têm a necessidade de colocar-se no mundo, de expor-se e, conseqüentemente, necessitam desenvolver uma avaliação crítica sobre muitas das escolhas que lhes cabem tomar.

A modernidade é entendida por Giddens (2002) como um momento que, em certa medida, superou a era tradicional, no entanto, ainda não a abandonou completamente. Segundo o autor, a alta modernidade, ou o mundo de hoje, é caracterizado pela *reflexividade* que constitui o “eu”, que é tensionado por uma gama de possibilidades e de influências.

A *reflexividade*, abordada pelo autor, considera que o indivíduo utiliza-se dessa condição, aliada a sua “reserva de conhecimento social”

(p. 17), a fim de elaborar sua conduta ao longo da trajetória. Apesar de ressaltar que o indivíduo possui uma “camada” de inconsciência entre sua ação e a fala sobre essa ação, o autor relaciona a reflexão ao “caráter intencional ou propositado do comportamento humano...” (p.15).

Esse caráter intencional, no entanto, não é uma garantia de que os propósitos desses indivíduos sejam atingidos. Apesar de já haver encontrado diferentes formas de adaptarem-se aos desafios da vida social contemporânea, lançando mão de ferramentas como a *reflexividade* na sua tomada de decisões, as pessoas ainda convivem com as incertezas que permeiam suas ações e escolhas. Esses atores são, portanto, constantemente confrontados com possibilidades que os conduzirão a diferentes resultados, seja a partir das limitações advindas de suas próprias condições, seja pelo tolhimento advindo da estrutura englobante. Desprovidos de certezas e da “fé”, valores presentes na sociedade orientada pela tradição, que lhes atribuía a segurança de uma vida predestinada, atualmente as pessoas têm que constantemente revisarem suas escolhas e rearranjarem suas rotas e seus objetivos sem, no entanto, possuírem plenas condições para tal (GIDDENS, 2002).

Para Domingues (2002), o conceito de *reflexividade* não pode ser embotado uma vez que se constitui a partir de rearranjos possíveis nos projetos de vida. As escolhas não são sempre racionais e pré-concebidas, mas resultado de uma negociação com tensões advindas do meio. A *reflexividade* convive com ajustes que vão se dando nos contextos vividos. Ora ocasionada a partir da sua identificação e intencionalidade, ora processada involuntária e espontaneamente a partir de ações já reconhecidas e/ou repetidas.

...é que a racionalidade não pode ser pensada de forma racionalista em princípio, mas como um processo em que as idéias surgem e desaparecem, formulações sobre a vida e o destino se entrecruzam de formas contraditórias, valores distintos se manifestam e desejos se sobrepõem (DOMINGUES, 2002, p. 67).

Individualização, valorização do caráter pessoal, possibilidades de trânsito em diferentes esferas sociais: características da sociedade contemporânea que conferem o foco no sujeito. A seguir, a partir da narrativa de Sherry B. Ortner, especialmente, buscar-se-á analisar os limites do poder desse indivíduo social.

### **1.1 O INDIVÍDUO COMO UM SER SOCIALMENTE EMPODERADO**

Ao adentrar no universo de pertencimento dos alunos de Educação Popular aqui analisados, a percepção inicial foi de estranhamento com relação à postura, aos discursos, ao *ethos* instituído, enfim, que permeavam as narrativas dos mesmos.

Há que se considerar, entretanto, que a bagagem cultural do pesquisador pode subsidiar conceitos pré-estabelecidos de como deveriam ser os agentes e suas manifestações. No entanto, ao se propor analisar um recorte social relativamente distante do seu próprio, deve-se desvencilhar-se de convicções a fim de que se promova um entendimento verdadeiro e fiel do cenário que se coloca. Ciente dessa premissa, buscou-se uma investigação que possibilitasse transformar o estranhamento em apropriação.

Essa contextualização se fez necessária devido à questão emergente do reconhecimento da pessoa dentro do grupo. Originalmente se previa fazer uma abordagem mais ampla do universo pesquisado, privilegiando o todo do grupo em detrimento de cada sujeito. No entanto, ao longo do trabalho, percebeu-se a riqueza de informações que residia nas distinções individuais. Juntas elas formavam um coletivo social singular bastante instigante.

O contato com autores que enlevavam o tema consolidou, então, o propósito de se entender como se davam as construções daqueles indivíduos tão distintos em seus ideais e com tantas proposições a respeito da sua importância no mundo.

Giddens (2000) desenvolveu importantes análises acerca do indivíduo e suas relações com o mundo que o envolve. O conceito de *agência* (ou ação), por ele desenvolvido, dialoga com os interesses dessa pesquisa, pois considera as individualidades e seu poder de interferência na sociedade. O autor define que “o conceito de agência [...envolve] a ‘intervenção’ num mundo-objeto potencialmente maleável, [...e relaciona-se] diretamente com uma noção mais generalizada de *práxis*” (p. 15). Defende ainda que a *agência* não se refere aos atos desconectados do sujeito, mas que é desenvolvida de maneira coerente com a sua conduta, ou seja, por mais impactantes que sejam os tensionamentos a que o indivíduo está exposto, ele buscará agir em harmonia com as atitudes que o definem enquanto sujeito.

A abordagem de Ortner (2007), assim como de Giddens, contribuiu para o entendimento da teoria da *agência*. A autora propõe que *agência* é a capacidade do agente de atuar e modificar a realidade. O conceito está atrelado, para a Ortner, a teoria de “jogos sérios” (2007 p. 45), que permite analisar como as pessoas articulam suas relações, ora

tensionando, ora cedendo espaços, a fim de atingir um fim por elas estabelecido, consciente ou inconscientemente.

Com uma análise ilustrada por diferentes exemplos, desde vivências antropológicas até críticas que perpassam literaturas tradicionais, Ortner considera que todas as pessoas possuem *agência*, em maior ou menor intensidade – seja para a ação, seja para a resistência.

A pesquisadora salienta que a consolidação da *agência*, além de variar em cada pessoa, depende de fatores externos como a cultura, o contexto social e também, muito importante, a relação estabelecida com as outras *agências* que interagem com a mesma. Ou seja, o ator social a que ela se refere não tem o controle total sobre as consequências ou a efetividade do seu intento.

Nem os 'indivíduos' nem as 'forças sociais' têm 'precedência', mas há, contudo, uma relação dinâmica, forte e, às vezes, transformadora entre as práticas de pessoas reais e as estruturas da sociedade, da cultura e da história (ORTNER, 2007, p. 50).

A proposta de Giddens (2000) sobre a construção da ação – ou *agência* – concorda com o apresentado por Ortner. Para o autor o agente não se forma isoladamente, mas é afetado pela estrutura, tanto quanto interfere na mesma. O que cria, portanto, uma dependência dialógica entre ambos.

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as



influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (GIDDENS, 2002, p. 9).

Para definir os limites do conceito de *agência*, Ortner traça um delineamento dos aspectos formativos e influenciadores do processo. Assim, trazendo a contribuição de outros autores, ela aborda questões como *intencionalidade, projeto e poder*.

A *intencionalidade* é tomada como uma premissa para a *agência*. Apesar de assumir que os propósitos dificilmente atingem exatamente o objetivo idealizado na concepção dos mesmos (devido a interferências do meio e mesmo de outras *agências*), Ortner defende que há, no ser humano, uma construção que é proposital, presente e ativa quando da elaboração do problema: a *intencionalidade*.

Essa característica da *agência* pode ser relacionada ao conceito de *projeto* de Velho (1994) - que se pretende abordar, com mais ênfase, adiante nesse capítulo. O que se identifica é que a *intenção* é responsável por direcionar certas escolhas e atribuir racionalidade aos desejos de realização futura.

Em muitas ocasiões da pesquisa, foi identificada, no grupo analisado, a presença da *intencionalidade*. Na própria mobilização para que fosse viabilizada a criação do curso de Pós-Graduação isso fica expresso. Também individualmente esses sujeitos buscaram meios para atender às suas motivações e inquietações, especialmente no que se refere aos seus propósitos de formação acadêmica (objetivos que atendiam, primariamente, aos interesses dessa pesquisa). O que se pôde depreender nas entrevistas é que, em certos casos, angariaram maior êxito que outros e, não raramente, tiveram que rever seus projetos ou mesmo abandoná-los.

O poder conferido à *agência* é abordado geralmente em uma relação de oposição. Nesse caso utilizado pelo agente para impor-se sobre outra *agência* ou sobre algo. Laura Ahearn (2001) considera, no entanto, que o *poder* não se limita às questões de contradição (ou resistência). Essa seria uma das facetas das relações que são empreendidas pelos indivíduos, que possuem motivações complexas e contraditórias. Em algumas situações, como exemplifica a autora, o poder expressa-se como dominação, imposição ou mesmo, resistência.

Giddens (2000) defende que ambos – *poder* e *agência* - estão diretamente relacionados. O autor, no entanto, faz uma ressalva nesse conceito: para ele, a *agência* (ou *ação*) é uma das possibilidades de atuação do poder, que pode se valer da sua condição para operar e impor-se junto à sociedade.

Houve determinadas circunstâncias no acompanhamento dos alunos do curso de Pós-Graduação em que se percebeu que seus discursos buscavam expressar *poder* pessoal (ou empoderamento social) diante de determinadas situações. Tal conduta foi identificada em contextos diversos mas, invariavelmente, nesses momentos havia um resgate de suas edificações pessoais para impor-se diante de alguém ou algo. Essas manifestações continham, pelo que se pôde identificar, a apresentação de uma *agência* aparente e fortalecida. Mas tal atitude remete também ao conceito “Sabe com quem está falando?”, explorado por DaMatta (1997). Na abordagem do tema, o autor reflete sobre essa maneira peculiar do povo brasileiro de utilizar-se do que considera um “poder” a ele conferido em razão de um título, de um sobrenome reconhecido ou mesmo de um cargo, para sobrepor-se em uma situação de negociação. No caso dos entrevistados, a distinção utilizada recorria ao conhecimento e ao diploma adquiridos na graduação e na pós-graduação.

Há que se salientar que o conhecimento, para a Educação Popular, é a única forma possível de o sujeito transpor as limitações impostas pelo distanciamento social que inibe sua atuação na sociedade. O conhecimento, ou a educação, é percebido como estratégia de “libertação”<sup>12</sup> e autonomia social, ou seja, como estratégia de distinção. De acordo com essa teoria, a educação confere *poder* ao indivíduo. Pode-se, a partir dessa constatação, sugerir que os alunos expostos a essa linha pedagógica, são instigados a fazer do conhecimento um impulsionador para a utilização do *poder* e, conseqüentemente, para o fortalecimento de sua *agência*.

Vem de Sewell (1992), uma relevante contribuição para o contexto que se está analisando:

É (...) importante (...) insistir em que a agência exercida por diferentes pessoas está longe de ser uniforme, em que a agência difere enormemente tanto em tipo quanto em extensão. Os tipos de desejos das pessoas, as intenções que elas formam e toda espécie de transposições criativas que realizam variam intensamente de um mundo social para outro. As estruturas (...) empoderam diferentemente os agentes. As estruturas, assim como as agências humanas que elas conferem, estão carregadas de diferenças de poder (SEWELL, 1992 p. 20).

Conhecendo as limitações sociais, culturais e financeiras a que foram submetidos os alunos pesquisados, não há como não considerar, sob vários aspectos, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Moradores de periferia, formados em escolas públicas, tendo acesso circunscrito ao

---

<sup>12</sup> A Educação Popular tem como princípio, de acordo com seu idealizador, Paulo Freire (2005), a “libertação” dos indivíduos subjugados. Tal cerceamento advém das diferenças de classe social e econômica e que carregam, junto a esse, uma série de outras conseqüências que conduzem à possível inferiorização desses sujeitos.

conhecimento, tiveram que empreender importantes esforços na realização de seus objetivos. Destarte, pode-se depreender que a *intencionalidade* nesses agentes deverá estar muito fortalecida para que as suas limitações possam ser superadas. Reiterando as considerações desenvolvidas sobre os “agentes”, Ortner defende que “uma teoria forte de agência (...) deve ser estreitamente ligada a questões de poder e de desigualdade” (2007 p. 57).

A autora define que, na *agência*, ambos os campos, *intencionalidade (projetos)* e *poder*, não se formatam assimetricamente, mas ora interagindo e ora integrando-se. O que diferencia o conceito de *poder* é que se este ocorre de cima para baixo é caracterizado como *dominação*, no entanto, se acontece de baixo para cima tem-se a *resistência*.

A partir das contribuições de Velho (1994), passa-se a analisar a proposta de *projeto* que se acredita ser importante para a análise das práticas exercidas pelos alunos em questão.

## **1.2 QUANDO A HISTÓRIA TEM PRÉVIA DETERMINAÇÃO**

No início desse capítulo se buscou, a partir dos autores cotejados, apresentar em parte (de acordo com os interesses da pesquisa) a composição da sociedade contemporânea. Nesse traçado, identificou-se que os sujeitos têm liberdade de definir suas escolhas – e muitas vezes o que se espera desse indivíduo é que realmente se posicione perante as alternativas que se forjam - e conduzir suas ações orientadas por essas determinações. O que define, no entanto, quais caminhos o sujeito se

utiliza para construir sua trajetória é o *campo de possibilidades* (VELHO, 1997). O *campo de possibilidades* é constituído pelas variáveis que dialogam com o indivíduo, como a cultura, a história pregressa, a sociedade, as estruturas do meio e outras.

Tendo o agente que promover as escolhas que orientarão a sua vida, tais definições são conceituadas por Velho (1994) como *projetos*. O autor defende que é a partir da memória, que constitui subsídios para o sujeito reconhecer o seu próprio passado, que se estabelecem os *projetos* que definirão o seu futuro, baseados em metas e objetivos pré-determinados. *Projeto*, então, se caracteriza na "conduta organizada para atingir finalidades específicas" (VELHO, 1994, p. 40).

Boutinet (2002) elenca historicamente a mudança por que vem passando a sociedade até chegar ao projeto. Segundo ele, na sociedade tradicional o que se evidenciava era uma organização regida pela hierarquia e, portanto, conforme denomina, "de acúmulo de homens" (p. 115). Já na sociedade moderna industrial o foco se transfere para a fabricação e consumo de objetos, que passam a fazer parte da necessidade social. De acordo com o autor:

A sociedade pós-industrial que se delineia nos últimos anos se apresenta cada vez mais uma sociedade de acúmulo de projetos, todos aqueles que habitam e modelam nossa cultura tecnológica. Integrando, a seu modo, suas duas antecessoras, ela pretende agora valorizar tudo o que diz respeito à concepção criativa (BOUTINET, 2002, p. 117).

Nas primeiras incursões em campo, ao observar o grupo analisado nessa pesquisa, muitas questões foram surgindo e que puderam ser esclarecidas a partir da noção de *intencionalidade* e de *projeto*.

O estranhamento experimentado nos contatos iniciais nas incursões foi sendo amenizado ao entender que aqueles agentes, mesmo que limitados em suas realidades e estruturas, poderiam empreender, de acordo com Ortner, *intenções* e buscar conscientemente a realização de seus *projetos*, conforme Velho.

Os *projetos* não são necessariamente individuais. Alguns podem envolver a família e outros grupos de referência. É importante considerar também, inclusive para o entendimento de diferentes resultados, que mesmo fazendo parte de um todo, os sujeitos da organização podem aderir aos objetivos em maior ou menor grau, definindo para si, de acordo com seus próprios *projetos*, a relevância ou não do mesmo.

Alguns *projetos* coletivos têm aderência aos *projetos* individuais. Esses, então, tendem a preencher mais espaço nos esforços da pessoa. No entanto, à medida que o *projeto* começa a se distanciar dos interesses pessoais, o indivíduo vai substituindo o mesmo por suas próprias idealizações (VELHO, 1994).

Há, nessa definição do autor, uma questão a ser salientada. No contato com o grupo e também nas conversas individuais percebeu-se que a noção de *projetos* coletivos tomava grande parte dos esforços desses sujeitos, a tal ponto que o "eu" poderia ser considerado, em certos casos, suplantado pela comunidade em que estavam inseridos. Essa forma de priorização dos projetos e de organização social é recorrente no grupo e define, em grande parte, o *ethos* instituído e vivido pelos informantes.

A memória é também, de acordo com Velho, uma variável que interfere na construção dos projetos, atuando como organismo que dispõe e significa a *trajetória*. Assim, diante de um *campo de possibilidades*, a

memória atua seletivamente, fazendo com que os filtros possam redefinir o futuro a ser perseguido.

(...) creio que toda a noção de projeto está indissolúvelmente imbricada à idéia de indivíduo-sujeito. Ou invertendo a colocação – é indivíduo-sujeito aquele que faz projetos. A consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma *memória* que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos (VELHO, 1994, p. 101).

Tanto a noção de *intencionalidade* de Ortner, quanto a definição de *projeto*, estão diretamente relacionadas a uma perspectiva que reforça um sujeito com *agência*. De acordo com Velho, esse indivíduo negocia com a realidade a partir da memória que organiza os fragmentos de uma história já vivida. No entanto, como já se abordou anteriormente, essas construções não se dão singularmente, mas são o resultado dos diálogos estabelecidos entre o indivíduo e a sociedade (ou a cultura, para Ortner).

Devido ao tensionamento da pessoa com o contexto (realidade) em busca da realização de seus *projetos*, o indivíduo se depara com situações de conflito, em que emerge um confronto com valores sociais estabelecidos. Por essa razão a pessoa opera um constante ajuste de seus objetivos, reorganizando e ressignificando seus *projetos*. A questão da *reflexividade*, abordada em Giddens (2000) e Beck (2010), contribui com essa afirmação uma vez que defende que, deparando-se com uma informação não reconhecida anteriormente e que possa afetar seu projeto, o indivíduo utilizar-se-á da *reflexividade* como suporte para reordenamento da *trajetória*.

Velho (1994) apresenta ainda a noção de metamorfose do sujeito ou “potencial de metamorfose” (p. 29). O conceito visa entender o

comportamento em trânsito do indivíduo contemporâneo: mesmo sem abrir mão dos seus valores mais importantes, ele passa a usufruir, no *campo de possibilidades*, de outros valores, posicionamentos e interesses que vão interagindo com seus outros *projetos* e estão constantemente atuando na sua construção.

As narrativas sobre as construções ideológicas dos entrevistados nessa pesquisa refletem situações que perpassam definições, buscas e desistências. Alguns *projetos*, aparentemente, não davam conta dos objetivos traçados, no entanto, identificou-se que foram os caminhos possíveis em certo contexto vivido. Confirmando essas percepções, Velho esclarece que, apesar de ser orientado por um *projeto* maior, o sujeito convive com diversos outros *projetos* que estão a este associado, tendo ou não convergência de interesses, reafirmando assim a não linearidade das identidades atuais.

Com o embasamento necessário para entender como se dá o processo de projeção nos indivíduos, o próximo item busca dar conta de discutir os caminhos utilizados para atingir tais propósitos.

### **1.3 BIOGRAFIAS QUE DEFINEM O SELF – TRAJETÓRIA**

A *trajetória* de vida é o fator que define, para Velho, em que grau serão absorvidos os valores tradicionais ou individuais – relativos a contemporaneidade, sendo essa *trajetória* definidora da sociedade e não mais uma parte englobada pela mesma.



Nessa afirmação se identifica a relevância conferida pelo autor ao sujeito. Identifica-se, por outro lado, em autores citados por Ortner (2007), como o casal Comaroff, o receio de que a relevância atribuída atualmente ao indivíduo possa implicar em uma desconsideração quanto ao contexto em que o mesmo está inserido. Conforme os autores, o ambiente e as situações históricas que afetam a vida dos sujeitos são demasiadamente complexas para que se acredite que a pessoa triunfará apenas a partir de sua vontade e determinação, ou *intenção*. Segundo os Comaroff, é imperioso que se considere o ambiente e as relações estabelecidas para que se tenha uma percepção de todas as interferências a que é passível o sujeito.

Tanto em Ortner quanto em Giddens, no entanto, se identifica que a proposição de um sujeito com *agência* só tem sentido tendo em vista um "contexto", ou seja, o ambiente, estruturas, história, outras agências que atuam junto ao indivíduo em questão. Fique claro, contudo, que não se trata de negligenciar ou mesmo negar a interferência de determinadas forças externas, mas sim de evidenciar a condição do sujeito de mudança e interferência sobre o mundo.

Ao analisar a família Campos, cuja origem remonta à classe média que constituiu no século passado a cidade do Rio de Janeiro, Duarte (2008) reconheceu que a edificação das *trajetórias individuais* pode modificar um *ethos* já instituído dentro das organizações familiares. Na sua pesquisa, realizada com as três gerações da família, revela que a segunda linhagem iniciou um processo que conduzia seus membros à busca da educação formal. No entanto, as dificuldades financeiras, entre outras, atrasaram ou inviabilizaram o processo. Já na terceira geração, houve um investimento sistemático para que os filhos tivessem acesso a escolas particulares e, conseqüentemente, a uma educação mais qualificada. Conforme o autor, "a idéia norteadora era que a conquista de

melhores condições de vida dependia da carreira educacional” (DUARTE, 2008 p. 140).

A educação, como possibilidade de ascensão social vislumbrada pela família Campos, admite a construção de uma *trajetória* próxima à realizada pelos informantes dessa pesquisa. A semelhança, porém, limita-se à escolha da educação, pois os seus fins são divergentes, como se poderá identificar nas entrevistas realizadas.

Os integrantes da análise aqui pretendida, assim como os informantes retratados por Duarte, edificaram *trajetórias* a partir de suas *intenções*, mas também de acordo com as possibilidades do ambiente em que se inseriam. Em determinadas fases da sua vida, a condição sócio-econômica determinou sua *trajetória*, em outras situações tiveram condições de negociar com a realidade e aproveitar as oportunidades surgidas. Assim, promoviam rearranjos que traçavam novas direções aos *projetos* estabelecidos.

É evidente que existe uma básica diferença entre uma identidade, socialmente já dada, seja étnica, familiar, etc, e uma adquirida em função de uma trajetória com opções e escolhas mais ou menos dramáticas. A multiplicidade de referências, seja em termos de grupos ou de atitudes, às vezes aparentemente contraditórias, leva à problemática da fragmentação, para alguns autores, um dos indícios da *modernidade* (DUARTE, 2008, p. 97).

De acordo com Velho (1994), um dos motivos que contribui para a criação de uma sociedade tão heterogênea quanto a que se presencia atualmente é que as fronteiras entre as pessoas e o acesso à informação estão sistematicamente mais dinâmicos. O autor avalia que, mesmo que um grupo determinado participe de uma crença definida, divirta-se com as

mesmas pessoas e nos mesmos locais, assista aos mesmos programas e consuma artigos semelhantes, não há, mesmo assim, garantia de uma homogeneidade em suas escolhas. Isso se deve, principalmente, ao fato de existir a possibilidade de outras interações, interferências e relações que podem favorecer divergências de visão e de ação. As considerações promovidas pelo autor remetem a uma situação vivenciada na entrevista com Ana, uma das informantes dessa pesquisa. Ela destacou que a mãe, que sempre foi empregada doméstica na casa de “doutores”, imprimia na sua própria família os mesmos costumes que lá aprendia: a mesa do jantar deveria sempre ser servida com o máximo rigor, atendendo às regras de etiqueta, assim como também deveria ser o comportamento das pessoas à mesa, e outras situações que indicavam um comportamento não natural na família e na comunidade, mas que foram trazidos “de fora” a partir de relações estabelecidas. A doutrina aplicada na criação das filhas fez com as mesmas mantivessem e reproduzissem o padrão, posteriormente, com suas famílias.

Como as sociedades complexas atuais trazem como característica a expansão das suas fronteiras – redes de relacionamento *online*, facilidades na realização de viagens, cultura e informação abundantes – tornam-se bastante fluidas e constantes as relações entre diferentes grupos e segmentos, conforme apresenta Velho (1994). Essas trocas promovem também oportunidades de confrontos que configuram o emaranhado de características da sociedade hoje. Os indivíduos e suas *trajetórias* são afetados por esses repertórios de novos arranjos e possibilidades.

Os indivíduos modernos nascem e vivem dentro de culturas e tradições particulares, como seus antepassados de todas as épocas e áreas geográficas. Mas de um modo inédito, estão expostos, são afetados e vivenciam sistemas de valores diferentes e

heterogêneos. Existe uma mobilidade material e simbólica sem precedentes em sua escala e extensão (VELHO, 1994, p. 39).

A partir do exposto se pretendeu esclarecer algumas das questões que permeiam a construção dos sujeitos atores desse universo de escolhas da sociedade contemporânea. A partir do próximo capítulo, serão apresentados os principais conceitos norteadores da Educação Popular, vertente pedagógica que inspirou a criação do curso de Pós-Graduação frequentado pelos alunos entrevistados.

## **2 EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTÂNCIA DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS**

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada no ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais da educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento... (SILVA, 1999 p.15).

Apesar do tema educação não configurar-se como central ao propósito de pesquisa, esse é um assunto que permeia todo esse trabalho. Pode-se considerar que discorrer sobre educação, em especial sobre a Educação Popular, faz-se necessário para analisar dentro de sua *praxis* os sujeitos investigados nessa pesquisa.

O curso de Pós-Graduação em Educação Popular ainda estava em andamento durante parte das verificações realizadas, ou seja, os alunos foram acompanhados durante esse processo de cognição e estavam, portanto, inflamados pelos conceitos dessa educação que eles próprios denominam "não formal". Daí resulta a importância de entender quais são os preceitos contidos nessa proposta de ensino e, a partir de então, analisar como os indivíduos absorveram e passaram a praticar esses conceitos em suas vidas.

O conceito de Educação Popular em questão foi, ao longo da pesquisa, apresentado como tendo sido proposto por Paulo Freire na década de 60, surgindo, principalmente, conforme o próprio autor, como contraponto à educação institucionalizada pelas instâncias públicas de

poder. No conceito “freireano”, explicado por Silva (1999), não reside uma crítica à escola em si, mas sim ao formato pedagógico que, segundo o autor, não confere autonomia aos indivíduos, mas os tornam receptores de um conhecimento já estabelecido e não questionado através da construção entre as identidades ali presentes.

Maria da Gloria M. Gohn (2005) destaca que, com o movimento pela educação popular “freireana”, o que se buscava era a afirmação das pessoas que se encontravam marginalizadas pelas condições sociais e econômicas impostas no sistema capitalista. Conforme a autora, mais que buscar condições de habitação e sociabilidade, demandas presentes em um cenário de país terceiro mundista, o que se pretendia era conferir cidadania ao sujeito. Assim,

o princípio básico adotado da Educação Popular foi o desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas (GOHN, 2005, p.48).

Segundo Gohn, a Educação Popular que se consolidou na década de 80 (houve momentos importantes anteriormente, nas décadas de 60 e 70, porém distintos ) e que se reproduz até os dias atuais, tem como principal objetivo a sua consolidação enquanto modalidade legitimada de educação. A autora afirma que esse movimento não surgiu nas organizações estabelecidas da educação, mas nos movimentos sociais, nas periferias das grandes cidades, dentro das ONGs, Igrejas e outras entidades e grupos que buscavam com a proposta da Educação Popular promover a “educação viável”. Os principais beneficiados pela instauração dessa nova pedagogia seriam os adultos não escolarizados, crianças em

situação de risco social, ativistas de movimentos sociais, e outros grupos que tinham em comum a dificuldade ao acesso à escola dita “formal”.

As bibliografias consultadas sobre o tema e relacionadas nesse trabalho concordam que o modelo apresentado através da Educação Popular obteve repercussão nas classes sociais menos favorecidas e consolidou-se como uma alternativa à “educação formal”, na qual esses indivíduos têm dificuldade de inserir-se (por motivos diversos, mas principalmente pelo fato de que seu contexto social não favorece o desenvolvimento pleno do sujeito).

Buscando entender quais as promessas contidas nessa “nova pedagogia”, realizou-se inevitavelmente uma aproximação com as teorias de Paulo Freire, autor cuja identidade se funde com a da Educação Popular.

O que se percebe na investigação sobre os valores formativos da Educação Popular é que, devido ao seu caráter de antítese a uma educação já assimilada e constituída socialmente, a mesma precisou, além de construir-se enquanto modelo pedagógico, promover também uma explicação do porquê da educação “formal” não ter atendido, no passado, às necessidades das classes populares.

Em parte, devido a essa construção argumentativa que envolvia as esferas políticas, econômicas e sociais atuantes, a “educação crítica”, como é assim chamada por Freire (2005), obteve repercussão nos setores públicos e junto às minorias que se identificaram com a proposta.

A promessa contida na Educação Popular foi a de promover uma “educação libertadora” (FREIRE, 2005) que conferisse aos indivíduos de classes populares (marginalizadas, conforme o autor) condições, de atuar

e transformar a realidade, através do desenvolvimento da consciência crítica.

Na concepção de Freire, apresentada por Silva (1999), a educação não deve partir do pressuposto de que o conhecimento está fora do sujeito e do seu contexto e de que seria a aula o momento em que esse saber é acessado e transmitido àqueles indivíduos passivos, que se encontram à espera. A educação, ao contrário, deveria promover o desenvolvimento dos indivíduos que interagem, tanto professores quanto alunos, considerando suas características pessoais e o contexto em que se inserem. "Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade" (SILVA, 1999, p. 59).

O conhecimento, segundo Silva, é indissociável do "conhecer alguma coisa". Dentro dessa perspectiva não existiria um monólogo. Tratar-se-ia de uma perspectiva dialógica:

O mundo - o objeto a ser conhecido - não é simplesmente 'comunicado'; o ato pedagógico não consiste em simplesmente 'comunicar o mundo'. Em vez disso, os envolvidos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 1999, p. 60)."

Em alguns casos pôde-se constatar que o conhecimento construído no curso de Pós-Graduação veio abarcado pelas práticas do grupo junto aos movimentos sociais. Foi possível identificar que os alunos, em várias oportunidades, já aplicavam em seu dia a dia as teorias aprendidas em sala de aula. Exemplos dessa postura foram identificados nas narrativas dos indivíduos sobre suas atividades docentes junto à comunidade, em que seguiam as orientações pedagógicas da Educação Popular. A partir do exposto poder-se-ia sugerir que os alunos vivenciam em suas práticas



cotidianas as premissas da Educação Popular (ou algumas delas), fazendo eco à crença de que "...não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece" (SILVA, 1999 p. 59).

A Educação Popular, como apregoa Brandão (2001), possui especificidades em seu ideário que a distinguem sobremaneira da "educação formal", que atualmente é praticada nas instâncias de educação no país. De acordo com o autor, alguns princípios são norteadores imprescindíveis para que essa proposta se edifique. Dentre eles, Brandão destaca:

- Para a Educação Popular, não basta o conhecimento ser transmitido. Ele deve ser produzido em uma relação dialógica entre educando e educador, em um processo de transformação e crescimento em que ambos interagem e modificam suas percepções de mundo;
- A liberdade, condição necessária da "educação libertadora",<sup>13</sup> é premissa para a cidadania, sendo que a liberdade se estabelece a partir do conhecimento;
- A participação, o diálogo, a recusa da imposição e o reconhecimento das características contextuais do indivíduo (culturais, sociais e econômicas) constroem, junto aos demais valores elencados, o modelo de ensino da Educação Popular.

Ainda de acordo com Brandão,

---

<sup>13</sup> Educação Libertadora é empregada na literatura sobre o tema como sinônimo de Educação Popular.

Um alfabetizado consciente é um cidadão participante. Mas um cidadão conscientemente participante é um co-criador das próprias condições sociais de sua participação. Dito de outra maneira, ele é um desacostumado a rotinas impostas. Ele não participa de trabalhos sociais dentro de pautas e princípios "dados" de antemão a ele. Ele se reconhece como leitor autônomo e responsável das gramáticas de sua vida cultural, como criador solidário das próprias pautas e dos próprios princípios de participação, em todos os planos, de todos os jeitos (BRANDÃO, 2001, p. 40).

A Educação Popular atua intensamente sobre a construção individual, conferindo ao sujeito consciência de ser agente único de práticas e saberes (FREIRE, 1992). Para o autor, a individualidade é reconhecida a partir do entendimento das diferenças e é a partir dessas que se constrói uma sociedade mais justa.

Rodrigues (1996) contribui com as afirmações acima destacando que a democracia pretende promover a igualdade de vozes. No entanto, segundo a autora, o que a Educação Popular busca não é a concordância ou o senso comum, mas sim a possibilidade de manifestar-se de acordo com seus próprios princípios:

Não significa termos a mesma voz, mas direitos iguais à voz. É através de nossas diferenças, buscar o fim das desigualdades. Reconhecer-se nessas vozes significa questionar-se, descobrir-se enquanto sujeito social (RODRIGUES, 1996, p. 121).

Segundo Freire (1992) o que constitui o homem como sujeito no contexto educativo é o fato de que este tem consciência de ser infinitamente "alguém" em construção, por isso inacabado. Esta característica conduz o indivíduo à reflexão sobre o mundo e a sua

inserção no mesmo. Como sujeito da sua própria educação, o ser humano deveria atuar de forma crítica e ativa na condução da própria formação, jamais sendo objeto da mesma. Essa formação, no entanto, necessitaria dar-se sempre de forma dialógica e coletiva, uma vez que ninguém educa ninguém, mas todos se educam mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Segundo o autor, todo saber teria caráter relativo, isto é, todos sabem um pouco e todos desconhecem um pouco. Portanto educar-se significaria interagir com os saberes do mundo. “Pessoas educadas (...) e motivadas enquanto ‘sujeitos do processo’ são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, *agentes*, que a educação deve ser pensada” (BRANDÃO, 1981, p. 83).

É possível analisar a construção do curso de Pós-Graduação a partir das premissas da Educação Popular apresentadas acima. No projeto educativo analisado, a questão de opção metodológica pela Educação Popular deu-se a partir das *trajetórias* dos educadores e educandos envolvidos, e não como uma exigência formal. O movimento para a construção do curso iniciou-se no seio do próprio grupo, que participou ativamente na execução do projeto. Os professores convidados deveriam atender à critérios estabelecidos de acordo, também, com as *intenções* e interesses dos alunos, como terem conhecimento de Educação Popular, por exemplo. Diante do contexto apresentado pode-se depreender que a concepção do curso de Pós-Graduação em Educação Popular constituiu-se um projeto genuíno de utilização da “educação problematizadora” preconizada por Freire.

Segundo Freire (2005), enquanto oprimido (ser subordinado ao sistema econômico e/ou social que limita sua atuação no mundo), o sujeito ainda não vive plenamente sua condição humana. A humanização do ser significaria a obtenção do conhecimento que oportuniza a liberdade. No entanto, segundo o autor, a liberdade não se constitui pela

possibilidade de realizar as suas tarefas cotidianas, mas implica que esse sujeito passa a ter condições de assumir a responsabilidade advinda do saber. Tal responsabilidade implicaria na consciência de que não se pode, ao adquirir a liberdade, passar a omitir-se. É, assim, imperioso que o indivíduo passe a criar, a questionar, a promover, a construir e interferir no mundo em que atua.

A consciência, a partir do conhecimento, de acordo com Freire, conferiria ao sujeito uma "obrigação" de atuação do sujeito na sociedade. O que se percebe é que a Educação Popular, apesar de voltar-se para as necessidades das classes populares, carrega em suas construções discursivas, claras prescrições para o empoderamento social e o *individualismo*, condição que atribui ao sujeito a responsabilização por suas ações, conforme já identificado em Beck (2010). Para Freire, o sujeito encontra na educação a condição de constituir-se de forma a atuar com autonomia em relação à realidade.

O empoderamento social do indivíduo, apresentado por Freire como sendo consequência da sua libertação, ou seja, o cessar da falta de conhecimento que subordinaria as classes populares, tem angariado êxito no grupo de alunos analisado. Preparados e estimulados pelo ideário da Educação Popular, os alunos passam a acreditar em si e no seu *poder*. Quanto mais segurança o conhecimento lhes atribui, mais confiam no seu próprio poder de manifestação. Assim, passam a acreditar na própria capacidade de *agência*, fortalecem seus posicionamentos e, conseqüentemente, diria Freire, passam a ter mais liberdade.

Percebe-se que o modelo de Educação Popular pretende dar visibilidade e fortalecer o sujeito. Tal pressuposto vem ao encontro das teorias a respeito da *individualidade* apresentadas anteriormente nessa pesquisa. Em uma análise reducionista seria possível sugerir que as

propostas da Educação Popular tiveram aderência das classes populares justamente por se dedicarem às carências dessas comunidades e indivíduos. Ao aprofundar a reflexão, entretanto, seria correto sugerir que as teorias constituintes da Educação Popular dão conta de outras questões, como por exemplo, o apoio a um sujeito (contemporâneo) que é cada vez mais exigido. Seria plausível considerar que um dos motivos da aceitação e apropriação dessa pedagogia pelos alunos estudados residiria no fato de que as suas premissas estão alinhadas às características de um indivíduo contemporâneo (*individualização, agência e poder*).

Ao apresentar, adiante, os relatos sobre os esforços etnográficos para compreender o universo de significados dos sujeitos aqui focalizados, os discursos pedagógicos devem ser novamente acessados, assim como as questões que se constituem como problemas de pesquisa.

### **3 A ETNOGRAFIA EM SALA DE AULA**

A primeira parte dessa investigação se deu através do acompanhamento do grupo de alunos do curso de Pós-Graduação em Educação Popular. Durante o segundo semestre de 2009, acompanhou-se as aulas realizadas aos sábados, na sede localizada no Bairro Centro de Porto Alegre.

A partir da observação e interação com os referidos alunos se buscou atender aos principais questionamentos que originaram o interesse pelo tema proposto, indagando, especialmente, sobre quais os fatos e as representações simbólicas que os impulsionaram a escolher a educação como valor para si mesmos.

Alguns encontros se apresentaram de maior importância para os propósitos da análise. Essas oportunidades serão descritas com maior detalhamento no texto a seguir. Os demais fragmentos das histórias presenciadas devem aparecer oportunamente ao longo desse trabalho.

#### **3.1 RECONHECENDO O GRUPO: QUANDO O OBJETO DE PESQUISA SE TRANSFORMA EM SUJEITO**

O primeiro contato oficial com o grupo, já na condição de pesquisadora, deu-se em sala de aula. Cheguei ao local acompanhada das professoras Merli e Dora, diretoras do Instituto Brava Gente, entidade que acolhia o curso. Logo, porém, ambas se envolveram em outras atividades

nas salas anexas e, não restando outra alternativa, dirigi-me à sala onde o grupo já se encontrava em aula.

Já nesse encontro reconheci minhas primeiras dificuldades como pesquisadora. As diretoras da instituição, que deveriam me apresentar e expor o objetivo da minha presença no grupo, não o fizeram oficialmente e tive que lidar sozinha com essa tarefa. Como os alunos e a professora ainda não sabiam qual o motivo da presença de uma estranha no grupo, assim que surgiu uma oportunidade solicitei ao docente a oportunidade de me apresentar formalmente. Dirigi-me à frente da turma e expliquei que estava fazendo um trabalho etnográfico para uma disciplina do Mestrado da Pontifícia Universidade Católica – PUC, esclarecendo que minha presença fora permitida pelas professoras Merli e Dora.

Esclareci, então, a intenção de fazer o trabalho sobre aquele grupo ao qual me dirigia e, assim, solicitei licença para que pudesse acompanhá-los. Alguns se manifestaram positivamente, já outros pareceram desconfiados com a proposição. Uma das alunas apresentou-se como Bruna, foi acolhedora em sua saudação e, imediatamente, se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário. Percebi, porém, que a maioria dos alunos permaneceu impassível. Naquele momento tive certeza que deveria ter muito cuidado ao me colocar junto ao grupo.

Bruna foi escolhida desde o primeiro contato, como minha principal informante.

Nesse primeiro encontro detive-me a observar o grupo. Poucas interações com os demais foram oportunizadas. Estava interessada, naquele momento, com questões relacionadas ao comportamento e também no que diz respeito à interatividade dos alunos com os temas e com os professores.

Um aspecto destacou-se já no primeiro instante: a informalidade das suas posturas. Pareceu-me que todos tinham algum tipo de relação extra sala de aula. Havia um ambiente de amizade. Levavam chimarrão e lanches que os alunos distribuíam entre si, enquanto o professor dava sequência à aula. O relacionamento com a professora foi outro ponto interessante. Apesar de tratarem pela denominação formal, havia certo grau de proximidade e falta de cerimônia que jamais percebi em outra sala de aula, especialmente em outros ambientes acadêmicos.

Causou-me estranhamento algumas situações ocorridas durante a aula. Apesar de manifestar grande envolvimento com os temas apresentados, os alunos demonstravam que as regras ali instituídas diferiam daquelas já reconhecidas em outros ambientes escolares. Ao longo da aula eram feitas várias interrupções, ora para atender ao celular, ora para tomar cafezinho. A conversa entre o grupo era constante, assim como a naturalidade de expressões e intervenções junto ao professor.

Tal comportamento despertou, desde os primeiros contatos com o grupo, a impressão de que os alunos reproduziam comportamentos sociais de suas rotinas fora do ambiente escolar, ou seja, não havia a formalidade natural para tal situação. A hipótese que se formulou é a de que aquele contexto da Especialização, que eles próprios organizaram e gerenciavam, era uma extensão de suas práticas cotidianas. Havia, no conjunto analisado, diferenças comportamentais e estruturais (ambiente) marcantes com relação à outras classes universitárias de pós-graduação. Essa percepção acompanhou todo o trabalho, manifestando-se em várias oportunidades que serão demonstradas ao longo do texto.

Em determinado momento pôde-se investigar algumas informações com Bruna. A informante relatou:



Eu tenho dois filhos. Trabalho de segunda a sexta, das 8h às 18h e estudo todos os dias. Faço 3 dias de aluna especial na UFRGS, 1 dia com grupo de estudo no IPA, 1 dia de grupo de estudo na PUC e a Especialização aos sábados.

A conversa com a aluna demonstrou que há claramente o cultivo de um *projeto*, orientado por uma forte *intenção* de buscar a educação. A interlocutora, que apresenta uma retórica e segurança incomuns naquele contexto, admite que, em determinadas circunstâncias se sente “deslocada” entre os colegas das universidades que frequenta como aluna especial. Segundo ela, os demais alunos parecem ter uma formação mais consistente que a sua, o que, de acordo com a própria análise, advém da frequência em escolas consideradas melhores do que as que ela mesma estudou. Pondera que tem dificuldade para acompanhar as atividades por não ter uma sólida base teórica.

Surpreendi-me pelo fato de que a aluna faz parte de um grupo de pesquisa em uma das universidades mais conceituadas do Estado e, no entanto, não se sente segura quanto ao conhecimento a ser acessado. Desprovida de um histórico que pudesse sedimentar conceitualmente seus conhecimentos e, conseqüentemente, sem a desenvoltura necessária para atuar em ambientes de pesquisa, era possível perceber o esforço significativo empreendido para conseguir acompanhar os grupos dos quais faz parte. Nesse caso, a *intencionalidade* deve dar conta de aparar as carências nela presentes.

Nas conversas com a informante evidenciou-se o grande esforço realizado em busca do “conhecimento”. Essa identificação levou-me a questionar qual o fim, qual o objetivo de tanto empenho. As hipóteses invariavelmente tangenciavam a questão da ascensão social. O que se constatou, no entanto, é que esse item era de longe o mais relevante para

a informante. Havia um outro aspecto que se evidenciaria com grande relevância: a busca de constituir-se, dentro da sua comunidade, como referência de alguém que dera certo, ou seja, como um exemplo.

Em determinado momento os alunos foram conduzidos ao estudo de um texto de Kant: "Aquilo que a pessoa é, é aquilo que a sociedade entende e quer formar...". Entusiasmados eles interagiam e demonstravam interesse sobre as questões. No entanto, apesar de evidenciar-se em suas manifestações a importância dada à oportunidade de ter contato com tão reconhecido autor, eles não pareciam envolvidos, ou concentrados, ou mesmo reflexivos quanto às questões profundas que estavam emergindo do estudo.

A informalidade continuava a evidenciar-se nas suas falas e atitudes, pautadas por expressões simples e populares, carregadas de senso comum. Foi inevitável a comparação com outros ambientes acadêmicos conhecidos, especialmente em situações em que a aula exigia determinado rigor metodológico. Kant foi lido e discutido, naquela aula, junto à toda sorte de intervenções e dispersões do grupo.

As situações presenciadas nesse primeiro contato com os alunos indicaram que eles podem fazer da sua dificuldade em ter acesso aos bens materiais e a uma vida financeiramente mais estável, a força que os move em busca de mais qualificação intelectual. Mas, além disso, eles têm a intenção de dividir esse conhecimento com a comunidade em que estão inseridos, sendo a educação o grande diferencial para os distinguir e fortalecer.

Em uma oportunidade com Bruna, indaguei se a educação adquirida até então havia promovido alguma transformação pessoal importante. Ela acenou positivamente e sua resposta foi instigante:

Aprendi a ouvir, a entender o outro como pessoa, a pesquisar o silêncio do outro. Me tornei uma pessoa mais humana, que respeita o processo do outro. Deixei de ter uma prática ativista e passei a fazer a *práxis*. A prática sem a reflexão não tem qualidade.

A explicação deixou-me satisfeita apenas por um curto espaço de tempo. Ao refletir sobre isso considerei a possibilidade de que a resposta fosse uma construção artificial ou mesmo a reprodução de um discurso. Discurso este engendrado, provavelmente, pela distância ainda existente entre pesquisador e pesquisado. Oportunamente eu retornaria a essa questão.

### **3.2 UMA AULA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO**

Na segunda incursão em sala de aula foi possível ouvir o seguinte relato de um dos alunos: ele narrava que havia sido abordado pela polícia ao dirigir na Avenida Alberto Bins, no Centro de Porto Alegre. Tinha 19 anos e estava conduzindo normalmente o veículo, ou seja, trafegava dentro dos limites de velocidade e cumpria as normas de segurança. Ao estacionar o carro, os policiais que portavam armas pesadas orientaram a ele e seus amigos a saírem com as mãos na cabeça e se encostarem de frente para o veículo. O rapaz conta que sofreram o que foi denominado “violência simbólica” ao serem expostos diante de todos os pedestres. O sentimento, segundo ele, foi de humilhação. Ao perguntar ao policial por que eles estavam sendo abordados, o mesmo respondeu que era um engano, mas que eles ficassem quietos porque assim tudo daria certo.

Mencionou que estavam procurando “uns negros que haviam roubado um banco”. O narrador contou que ficou bastante traumatizado e que levou muito tempo para novamente conseguir dirigir.

Um tempo depois, conta o mesmo rapaz, ele estava esperando uma amiga em frente a um estabelecimento comercial na Avenida Assis Brasil, na Capital. Como a menina demorou e ele continuava parado em frente ao lugar, a proprietária chamou a polícia sem que ele tivesse conhecimento, obviamente. Quando chegou a viatura e o interpelou, ele perguntou o porquê daquela abordagem. Responderam que era porque ele, um negro, ficou muito tempo parado na frente de um bar e que o lugar já havia sido assaltado muitas vezes.

É inegável que houve um episódio explícito de discriminação racial. Como no grupo de alunos muitos são negros, vários deles tinham alguma história pra contar sobre essa prática. O professor que estava com a turma nesse dia também é negro. Contou que passou toda a infância morando em Ivoti, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, em que a maioria da população é descendente de alemães. Uma frase sua foi significativa: “Eu tive toda adolescência no meio de alemães. Lá, a beleza não era minha, era deles. Ao ver um espelho eu sempre virava o rosto, pois tinha vergonha da minha cor”.

É interessante constatar que eles não têm constrangimento em trazer exemplos da sua vida pessoal para a sala de aula, mesmo quando tais exemplos possam expor uma fragilidade, ou uma situação desconfortável vivida. Nas conversas com o grupo percebeu-se que as situações de discriminação, seja racial, seja pela condição socioeconômica, são relatadas como constantes em seus cotidianos.

Minha informante, Bruna, narrou em sua entrevista uma situação que ilustra um constrangimento similar: quando terminou o Ensino Médio Técnico, buscou emprego em uma creche. Ali, foi contratada como assistente. As demais funcionárias do mesmo nível (assistentes) tinham apenas Ensino Fundamental. No segundo dia que estava trabalhando pediu luvas para fazer troca de fraldas nos bebês. A diretora da creche disse que não tinha luvas e que ela estava querendo as luvas só pra mostrar que “era mais que as outras”. No terceiro dia de trabalho ela foi demitida e atribui a isso o fato de requerer condições básicas necessárias para a execução do seu trabalho.

Outra aluna atua como docente na Fase, uma instituição que atende alunos que cometeram algum tipo de delito (antiga Febem). Ela relatou que um dia perguntou a um aluno que costumava realizar furtos de roupas, tênis, coisas de marca:

por que você está roubando a roupa do ‘playboy’ se você não gosta do ‘playboy’? Por que você, então, quer usar a roupa dele?” O menino respondeu a ela que roubava a roupa porque com aquela roupa a polícia não desconfiava que ele fosse um “vagabundo.

Relatos como esse demonstram situações vividas cotidianamente pelos alunos analisados nessa pesquisa. Grande parte deles trabalha com pessoas em situação de risco social e isso poderia correlacionar-se ao fato de que temas como a discriminação e a violência sejam constantemente abordados em sala de aula. Um exemplo dessa situação ocorreu quando o professor entregou um trabalho para que desenvolvessem em sala de aula. Receberam textos (um texto diferente para cada grupo) que deveriam ler, promover apontamentos e fazer uma apresentação para o

grupo. Houve, então, certo atrito, pois argumentavam que o professor privilegiou as “brancas” porque lhes deu os textos menores. Acusaram explicitamente o professor (que também é negro), de racismo. Apesar de o fazerem em tom de brincadeira – o fato suscita o questionamento de quão verdadeiras podem ser para eles aquelas sentenças. Ainda mais quando, não satisfeitos, perguntam a um dos alunos (negro) quantas folhas ele ganhou (se foram duas ou quatro). Ele respondeu que foram duas. Os alunos incomodados, responderam: “mas você ganhou poucas porque tá no meio dos brancos”.

Nessa aula foi abordada também a questão dos estereótipos. O professor trouxe um exemplo de uma situação em que se está na rua, à noite. De um lado da via caminha um homem branco, no outro, um negro. O docente perguntou à turma: “Qual o lado da rua vocês escolheriam?” Mais que depressa uma aluna, branca, respondeu que ficaria do lado do homem branco. Observei as reações e não houve estranhamento dos demais. Parecia haver, inclusive, consenso sobre essa resposta. Considerando que a maioria do grupo em sala de aula era negra, o que me causou estranhamento foi o fato de que a resposta foi dada sem constrangimento, tanto por parte da aluna (branca) que respondeu, quanto dos outros que não rejeitaram a resposta. Percebi que eles não negam e tampouco tentam mascarar os problemas sociais que os impactam e que a exposição de tal realidade não os constrange.

Várias questões polêmicas foram levantadas durante o encontro. A maneira como são abordados os assuntos demonstram o quão próximos eles estão de grupos submetidos aos problemas que afligem a sociedade brasileira, como a pobreza, a violência e o analfabetismo. O discurso implícito (e explícito, muitas vezes) é de que através da educação estão em busca do conhecimento que os conferirá condições de reagir aos

aspectos negativos advindos da sua condição social e, quiçá, promover mudanças nesses aspectos.

Apesar do sofrimento causado a eles por atitudes discriminatórias suportadas, percebe-se que também agem de forma a proteger a sua unidade enquanto grupo de origem popular. Uma das alunas com quem se manteve contato comentou que no início do curso havia uma pessoa que demonstrava pertencer a uma classe social mais elevada que os demais. Essa imagem se formou a partir dos seus comentários em sala de aula e da própria apresentação pessoal, segundo a informante. O grupo rejeitou a sua presença e houve, então, uma mobilização velada, traduzida pelo isolamento que acabou por segregar de tal maneira a aluna, que pode ter conduzido a mesma à desistência do curso. Essa situação causou-me inquietação, pois, se realmente o relato da aluna procedia, eles provavelmente não estavam conscientes de que promoviam uma situação, similar à que sofriam, de rejeição ao diferente.

No decorrer do trabalho e das entrevistas retomei esse episódio com outros alunos em busca de esclarecimentos. Sabia que estava abordando um assunto delicado e isso exigiria muita confiança deles para que se sentissem à vontade na manifestação de suas reais percepções. De fato foi bastante difícil coletar informações a esse respeito e somente foi possível fazê-lo bem adiante na pesquisa. Todos, no entanto, alguns claramente e outros de modo mais sutil, concordaram que houve a rejeição da colega.

Juliana, uma das principais informantes, trouxe abertamente alguns dos principais atritos vividos no grupo. Afirmou que a aluna havia sido realmente excluída do grupo. Abordou, também, outras situações que não foram mencionadas (apesar de percebidas nas interações com o grupo). Segundo ela haviam facções entre os alunos. Um desses grupos

era formado por alunas que ela denominou de “as barraqueiras”. Segundo ela, “eram alunas que só estavam ali para esculhambar e sempre faziam esforços contrários ao que a maioria dos alunos, dos que estavam ali pra realmente estudar, queria”.

Conversei também com as diretoras da Instituição sobre o caso específico da aluna segregada. Elas confirmam e dizem que a aluna, apesar de trabalhar com pessoas de classe popular, tinha origem em uma classe social alta. Segundo elas, não houve uma manifestação específica ou evidente, mas o grupo segregou de forma endógena a aluna. A professora Merli acredita que essa manifestação foi uma forma de defenderem o seu espaço.

O que pude perceber é que existe uma absorção do “ser classe popular”. Naquele ambiente da Educação Popular, especialmente, eles atuam como os atores principais de uma história que está sendo construída por e para eles próprios. E eles não querem abrir mão do direito de serem aquelas pessoas, de terem aquelas características assim como não permitem que outras pessoas, não pertencentes àquele “campo” (BOURDIEU, 1996) possam adentrá-lo. A hipótese aventada a partir da observação do grupo, nos seus relatos e afirmações, é que existe um *ethos* incorporado nesse conjunto de indivíduos, que acredita ser uma “identidade periférica” – divergente da instituída nas classes média e alta. Ilustrando tal percepção pode-se citar uma afirmação proferida por uma das alunas: “Sim, nós somos da vila, somos barraqueiros mesmo”.

Pode-se sugerir, portanto, que a colega que acabou desistindo, possivelmente em reação à discriminação sofrida, destoou sobremaneira do grupo e não conseguiu promover um diálogo que a relacionasse aos demais.



As professoras Merli e Dora afirmaram que houve, no início do curso, outras pessoas que iniciaram as atividades porque se identificaram com as questões, mas que não eram das comunidades de periferia. Nesse caso, também houve certo processo de exclusão, pois os alunos não permitiram que “gente diferente deles” se instalasse no curso. Segundo elas foi um processo natural, pois os próprios “outros” entendiam que não faziam parte daquela história que estava sendo construída.

Dora relatou outro episódio correlato em que uma professora convidada ministrou um aula/palestra. Segundo informa, a professora teria qualificação necessária para a atividade: doutora em Educação, com experiência no exterior e um currículo com várias publicações sobre os temas relacionados à Educação Popular, sendo reconhecida no meio acadêmico e nas comunidades por seu trabalho. O que ocorre é que a referida professora apresentou-se em sala de aula com roupas simples, conforme relata Dora:

Ela foi meio descuidada, mas é o jeito dela. Ela está sempre assim. O dia que foi dar aula, a bota dela estava com o fecho arreventado. O resultado é que os alunos passaram dois meses reclamando porque a mulher tava com a bota rasgada. Eles, em nenhum momento, perceberam que a mulher era uma cabeça à frente, que tinha tudo a ver com a experiência proposta. Eles são preconceituosos e esse preconceito barrou qualquer tipo de troca com o professor.

As situações apresentadas revelam o quão impregnados podem estar esses alunos pelo próprio preconceito que tantas vezes os marginalizou.

Os depoimentos registrados e as emoções vividas ao longo da observação suscitam um conceito abordado por Crapanzano (1991):

Há vários tipos de encontros no campo e nosso modo de reagir a eles depende das ideias que temos sobre o significado do encontro, o sentido da linguagem e a natureza da compreensão (p.64).

Considero que as percepções colhidas nas oportunidades de convivência com o grupo instigaram, sob vários aspectos, percepções antagônicas sobre as pessoas e as situações. O reconhecimento das *trajetórias* de superação pessoal foi relevante nos encontros. Mas assim, também se identificou, em alguns desses sujeitos, comportamentos que evidenciavam suas dificuldades em lidar com o outro e com situações de animosidade. Quanto mais eu me aprofundava na pesquisa mais entendia que muito ainda havia a ser esclarecido.

### **3.3 UMA "VIVÊNCIA" HISTÓRICA**

No penúltimo sábado antes do término das aulas, as atividades foram realizadas em outro espaço físico, em um bairro da Capital. O grupo foi conduzido à ONG Baobá, local que acolheria atividades desenvolvidas ao longo do dia e também a confraternização de encerramento do ano.

A ONG Baobá é uma instituição que trabalha com comunidades carentes compostas, principalmente, por famílias negras. O objetivo é promover a cultura e a história africana e de seus descendentes no Brasil. A instituição é dirigida por Ana, também aluna do curso de Pós-Graduação

e uma das informantes dessa pesquisa, e se situa na Avenida Ipiranga, na capital.

O início das atividades foi marcado para as 9 horas da manhã. Tratava-se de um lugar simples, mas que continha uma forte identidade vinculada à cultura negra. As paredes foram pintadas com cores fortes e temas que remetem a uma África presente no imaginário daqueles indivíduos, com seus instrumentos de origem africana e imagens religiosas dessa cultura. As pessoas que trabalham no local, também de origem negra, empenhavam-se em manifestar sinais que remetem a sua africanidade, através de cabelos trançados e roupas típicas.

Ana já aguardava o grupo, assim como toda a sua família: marido e filhos. Sua filha é professora de dança “afro” na ONG e se propõe a transmitir às “novas gerações” a cultura herdada da mãe. José, marido de Ana, trabalha junto a um grupo de música africana “de raiz”, como nos falou.

O lugar onde se desenvolveram as atividades foi um salão grande, utilizado também no atendimento às crianças da Instituição. Inicialmente as cadeiras foram dispostas em círculo. Tranquilizados pelo som de voz e violão, as pessoas foram tomando seus lugares, aproveitando o momento para inserir-se naquele ambiente distinto. Na cozinha, ao lado, o almoço já estava sendo preparado e o aroma da comida caseira já anunciava o que seria servido no almoço do grupo.

A proposta era que se desenvolvesse que denominam “vivência” sobre arte e Educação Popular. O primeiro exercício, ministrado por Ana, foi o ensaio de uma dança africana. Percebia-se que as pessoas estavam bastante à vontade, alguns ficaram de pés no chão e todos se envolveram com a atividade.

A seguir tivemos uma aula sobre instrumentos típicos e o seu significado. O *djembe* é semelhante a um tambor e emite um som bastante peculiar (assim é como um leigo descreveria). José, o marido de Ana, explica que esse instrumento não pode ser tocado por ninguém além do dono. Por isso, cada músico tem o seu próprio, normalmente recebido quando ainda criança. Nenhum outro músico poderia usar um *djembe* que não seja o seu, pois este ficaria impregnado com outra energia.

As pessoas pareciam envolvidas com as informações transmitidas a respeito da riqueza cultural que se apresentava. É possível que, pelo fato de ser um grupo (os alunos) composto, em grande número, por negros, a identificação com o tema tenha sido imediata. Dentre muitos assuntos levantados, a religião foi um tema que gerou significativa repercussão. Algumas pessoas mencionaram seu pertencimento à “casa de religião” ou, como também é chamado, “terreiro” de Umbanda.

Em vários momentos identificou-se que as pessoas formulavam conceitos relacionados ao aprendizado no curso e que os traziam, informalmente, para o grupo. Em determinada circunstância, no término do exercício, todos se dispersaram e foram fazer o lanche oferecido. Em torno de quinze minutos depois, todos foram retornando para o centro do salão e, automaticamente, um novo exercício já estava se formando. O Professor chamou-lhes a atenção com relação ao fato de todos terem voltado ao trabalho sem necessidade de uma convocação:

Gente, isso é Educação Popular. É vocês terem o domínio e a sensatez dos seus direitos e dos seus deveres. Não há motivos para se estabelecerem regras quando os seus valores falam e agem por si mesmos. É menos aprender e mais se envolver.

Todos se reuniram em círculo e, sentados em cadeiras, começaram a falar sobre a sua experiência no curso de Educação Popular. O assunto iniciou com algumas pessoas mencionando o quanto sentiriam falta daqueles encontros e de como haviam mudado nesses dois anos. Estavam emocionados e havia cumplicidade no grupo. O reconhecimento de si mesmo nas histórias do outro e a alegria por partilharem juntos daquele projeto estavam evidenciados em suas falas. As pessoas demonstravam emoção, pois se encaminhavam para o fim do curso.

Aquele foi também o momento em que os alunos criticaram os problemas ocorridos durante a pós-graduação. A teoria dada em sala de aula foi, segundo suas críticas, utilizada “como em uma universidade tradicional”. Eles alegavam que a teoria e as regras foram mantidas, contrariando a proposta central da Educação Popular, que é a de promover um saber dialógico e não impositivo.

Identifiquei o que me pareceu uma dicotomia: ao mesmo tempo que buscam a educação e esperam que esta lhes confira melhores condições de atuação na sociedade, negam a forma como esta é transmitida pela academia. Eles desejam o certificado, desejam o reconhecimento, mas demonstram com veemência que não aceitam determinadas regras. Seria plausível considerar que essa postura advém, especialmente, da crença no seu próprio poder de indivíduos “libertos”, que têm o direito e o dever de definir suas próprias escolhas e contextos.

Em um dos depoimentos um aluno, ainda criticando a “reprodução do que a academia já tem dado”, afirma que a Educação Popular ainda não tem o reconhecimento para a sua constituição: “...devemos produzir sistematicamente a crítica. Pra isso precisamos manter-nos unidos”. O aluno falou sobre manter a memória do grupo – transformar tudo o que viveram em um documento. Lançou então a ideia de um livro e

complementou: “A turma mais criticada<sup>14</sup> sempre será a nossa, mas será também a referência para todos os demais”.

Ficou evidente ao longo da pesquisa o alto valor da palavra *referência* em seus discursos. É relevante analisar “por que” desejam ser referência. As críticas que eles fazem ao sistema capitalista que, segundo eles, marginaliza as minorias, as críticas aos padrões estabelecidos, e muitas outras apresentadas são, na verdade, críticas a um sistema referenciador de tudo o que consideram dominante e, por consequência, opressor. Um importante questionamento suscitado, portanto, é qual o tipo de referência que desejam ser, já que rejeitam o atual sistema instituído. Durante a pesquisa busquei com determinação esse esclarecimento e as respostas, apesar de diluídas nas participações no campo e nas entrevistas individuais, remetem invariavelmente que o reconhecimento é desejado em relação à comunidade que atuam.

Uma impressão estabeleceu-se nas experiências com o grupo: eles desejam se diferenciar. É contraditório, na verdade, porque o próprio curso de pós-graduação os aproxima de uma prática já estabelecida (para a obtenção de um título acadêmico, por exemplo). Mas os alunos parecem, em determinados momentos, estar em busca “somente” de um certificado. Além de participarem de um processo de pós-graduação eles desejam que esta seja formatada exclusivamente para aquele grupo, para cada um, para cada “pessoa especial” que ali está.

Em algumas conversas que pude ter com os integrantes do curso me pareceu que o caminho escolhido, que foi o da educação, é um

---

<sup>14</sup> Quando o aluno se referiu a turma ser “a mais criticada” ele estava contextualizando que houve muitos problemas durante a formatação e desenvolvimento do curso. Essa é, segundo ele, uma característica da primeira experiência de uma proposta: o ônus de ser os primeiros.

caminho tão formalizado e formatado que o desafio que eles se colocaram foi o de desconstruir o que está instituído para que, empoderados por um novo conceito, possam reconstruir a seu modo.

A Educação Popular endossa a postura defendida pelos alunos. O que se observa é que esses sujeitos apossaram-se desse ideário ainda “sem dono” (pois é considerada ainda hoje como “educação não formal”), para (re)construir a sua história de vida.

A tensão identificada nas manifestações do grupo pode ser analisada sob a “teoria dos campos” de Bourdieu (1996). Os alunos têm na Educação Popular a doutrina que os mantém unidos e fortalecidos enquanto força estruturada para que se articulem em busca de seu ideário. Edificaram, mesmo que simbolicamente, um formato que dá coesão aos seus interesses e às suas ações. Estabeleceram um *ethos* dentro do grupo e nele a educação é a sua forma de organização e o diferencial que os possibilita atingir seus objetivos. Nesse contexto, restrito às pessoas que nele estão inseridas, referenciam-se em modelos estabelecidos e acreditados, porém desdenham de suas formas, tomando como verdade apenas aquelas que julgam favoráveis aos seus interesses.

Tive a oportunidade de discutir com as diretoras do curso a postura dos alunos e suas críticas quanto ao ensino formal e os padrões estabelecidos em outros ambientes acadêmicos, assim como suas insatisfações com alguns aspectos da pós-graduação cursada.

É possível que os temas comentados nessa conversa não tenham sido discutidos anteriormente pelas mesmas, pois o que se pôde perceber é que havia uma reflexão nova sobre aqueles dados. Percebi que, em determinados pontos de vista, elas não tinham a mesma opinião.

A percepção de que os alunos vieram em busca de uma forma diferente de aprendizado, que agregasse mais a prática do que a teoria, defendida por Dora, não foi compartilhada pela outra professora. Na opinião de Merli eles já têm as práticas advindas de um dia a dia de desafios e superações. Para essa professora o curso é a oportunidade de promover uma reflexão teórica sobre suas práticas, que são o seu verdadeiro diferencial.

O objetivo da Educação Popular, conforme os autores referenciados, é o diálogo entre o saber que constituiu aquele indivíduo (cultural, pessoal e profissional) e o saber que edificou o professor. Quando essas duas forças se aproximam há o conhecimento advindo da Educação Popular. A questão é que, para Merli, os alunos ainda estão aprendendo e reconhecendo os limites dessa proposta. Por isso acabam esbarrando no que, segundo Paulo Freire, é considerado a “consciência ingênua”:

A consciência ingênua é, por exemplo, quando você vê que a escola está fazendo errado e você se conforma porque está dado. Lá na pós não, eu acho que lá eles propõe a uma consciência diferente. Lá é uma ONG, que se aliou a uma outra instituição, num espaço de um terceiro e isso tudo conseguido por eles, porque eles articulavam tudo, Não se faz escola assim, né!? A escola já vem pronta para o aluno. Já vem as disciplinas, já vem os professores. E eles tiveram que, por exemplo, esperar nós conseguirmos um lugar para o curso começar. Deram uma grade pra nós com seis ou sete disciplinas, e aí fomos trabalhando as necessidades que eles tinham de forma organizada. Algumas inclusive nós mantivemos o nome. Mas aí também vem consciência ingênua deles de achar que tudo era muito simples, de achar que é tudo muito mais fácil. Assim também acontece quando eles recebem a teoria pesada. Eles têm dificuldade. Eles não dominam aquilo, então eles rejeitam.



O que pude perceber é que os alunos parecer ter determinação para vencer suas batalhas cotidianas. Passam por problemas como carências financeiras, falta de conhecimento, preconceitos, e outras tantas formas que os embotam em padrões pré-estabelecidos na sociedade. Ao serem desafiados, no entanto, em sala de aula, naquele ambiente que eles acreditam que dominam (e que, portanto, não são dominados), eles reagem de maneira, por vezes, até agressiva. Não raramente eles se utilizam das teorias sobre a “libertação” para colocarem-se de modo mais enfático, justificando assim suas escolhas e posturas.

Apesar de expor tal percepção de modo genérico é importante ressaltar que as evidências que embasaram a hipótese acima foram captadas apenas no discurso de alguns alunos, não se tratando, portanto, da totalidade do grupo.

Expus essas considerações às diretoras do curso e elas ponderaram que, para alguns alunos, os desafios foram, de fato, impulsionadores para que buscassem algo ainda maior que aquele próprio desafio da pós-graduação. Mencionaram que João aproveitou o curso para construir, ao longo das disciplinas, seu projeto de Mestrado. Ingressou com essa proposta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Programa de Educação. Assim também aconteceu com Bruna. Após dois anos seguidos apresentando projeto para essa mesma universidade, ingressou no Programa de Educação em 2011. Outra aluna que se constituiu como uma importante referência foi Juliana. Com muita dificuldade em redigir seu trabalho de conclusão, escolheu como orientadora aquela que foi, em todas as aulas, segundo descreveram outros alunos e também as Diretoras, a professora mais exigente (academicamente), não cedendo às pressões do grupo por um formato menos rígido (mais próximo do que consideram ser a Educação Popular).

As professoras relatam que Juliana refez várias vezes o trabalho e conseguiu sua aprovação com distinção (a nota máxima).

Esponaneamente uma das Diretoras abordou um aspecto delicado da postura desses indivíduos. Segundo ela, eles atuam em cima de um modelo paternalista: esperam sempre que o Estado ou “alguém” lhes dê alguma coisa, seja uma bolsa ou uma ajuda de custo.

Eles estão acostumados a ganhar tudo de mão beijada. Eles querem tudo na mão. Então quando eles são exigidos, com o rigor teórico que é da academia, por exemplo, eles ficam assim... inventando coisas. Eles acreditam que está instituído que pelo fato de que eles vêm de uma comunidade carente as coisas tem que ser mais leves pra eles. Que a própria academia concorda com isso, e eles usam isso inconscientemente em seu próprio benefício. Prova de que eles querem tudo ganhado é que muitos vieram para o curso achando que iam ter bolsa, que não iam pagar nada. Aí quando viram que teriam que pagar uma quantia, mesmo que baixa, eles foram desistindo. Eles querem uma estrutura assistencialista.

As afirmações, colocadas de modo firme e transparente, revelaram que pode existir nesses sujeitos, edificados sobre padrões da classe popular, os vícios da sociedade do “jeitinho brasileiro”, apresentado por DaMatta (1997). Apesar de buscarem uma *trajetória* que os impulse a um padrão de vida diferente de seus pares, o fazem de modo a permitir a coexistência de práticas desse “novo modo” de agir (um agir mais autônomo) sem, no entanto, abandonar completamente os tradicionais modos de navegação social.

Retomando o relato do encontro com o grupo, que seria o penúltimo etnografado, considero importante descrever uma situação que colocou-me à prova junto ao grupo. Estavam os alunos em círculo,

conversando sobre os problemas e ganhos do curso quando uma das alunas olhou pra mim e afirmou:

Não concordo com essas pessoas que vêm e querem tirar a nossa história. São pessoas que escrevem sobre nós da maneira como acreditam. Eu acho que os pesquisadores que vão falar sobre a nossa história têm que ter a nossa autorização. Porque ninguém sabe mais da nossa história do que nós mesmos. Tem que ter também um cuidado pra que a história não se distorça. Depois pegam o seu trabalho, viram as costas e nunca mais olham novamente para nós.

A sua sinceridade, quase rude, me desacomodou. Algumas pessoas concordaram e contribuíram com outros comentários a respeito – todas de forma bastante contundente. Após sua manifestação eu, aparentemente calma, pedi a palavra – que me foi concedida. Nesse momento tinha a consciência de que precisaria convencê-los a ser aceita no grupo ou seria o fim da pesquisa. Por isso busquei imprimir franqueza em todos os comentários.

Inicialmente resgatei os motivos que me traziam àquele curso – que tinham um cunho acadêmico em vista do trabalho em construção de Mestrado. Porém, antes de relatar os objetivos pessoais que levaram à escolha daquele grupo, achei importante relatar as percepções angariadas nos encontros com eles.

Falei sobre as suas histórias. Relembrei as questões suscitadas em sala de aula sobre o racismo e o quanto foi, para mim, comovente ouvi-los. Comentei os esforços da informante, Bruna, ao conciliar filhos, estudos e trabalho. Mencionei a profundidade e o envolvimento das pessoas naquele dia, em especial, em que tantas coisas importantes foram trazidas à discussão. Confidenciei-lhes o esforço que estava sendo a

mim imposto ao identificar tantas *trajetórias* de vida carregadas de desafios e superações e mesmo assim continuar a análise de maneira objetiva, me distanciando para melhor entender as várias esferas e variáveis daquelas histórias.

Encarei, ao falar, cada um, olhando em seus olhos. Lembro-me que meu discurso foi improvisado, e também não sabia exatamente qual postura adotar diante daquelas pessoas que, de certa forma, não queriam a minha presença. No entanto, agi de modo honesto e fiel aos meus princípios como pesquisadora. Finalizei meu discurso evidenciando suas histórias de vida:

Sinto uma admiração enorme por cada um de vocês porque reconheço em cada um minha própria *trajetória*. Vocês são as pessoas que deram certo. Aquelas que a gente se orgulha de ter conhecido. Saibam que, caso eu não escreva sobre vocês no meu trabalho, o fato de ter estado aqui já terá valido todo o curso.

Busquei ainda analisar suas expressões. Dos rostos que consegui focalizar, percebi que havia aprovação, surpresa e, em muitos, percebi emoção. As pessoas aplaudiram e Bruna, minha principal informante, veio ao meu encontro. Três outros alunos vieram conversar comigo e disponibilizaram-se a participar das entrevistas.

Saí da experiência com a certeza de que estava no caminho certo.

### **3.4 OS ÚLTIMOS ACORDES**

Era dia cinco de dezembro de 2009 e o grupo estava em seu último dia de aula. Na parte da manhã houve apresentação dos trabalhos (projetos), na disciplina de metodologia. João foi um dos alunos que chamou a atenção na sua apresentação. Sua pesquisa parece bastante adiantada e apresenta com desenvoltura os referenciais teóricos elencados. O aluno explicou que o projeto seria também apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS com o objetivo de ingressar no curso de Mestrado em Educação dessa Instituição.

Uma das coordenadoras da escola relatou como esse aluno ingressou no curso. Ele trabalha em projetos sociais, então depende de editais e de conseguir verba tanto através da iniciativa privada quanto do governo. Soube, através de uma indicação, da proposta do curso de Educação Popular. Buscando mais informações, João teve o primeiro contato com Dora que apresentou os objetivos e a metodologia do curso. Interessado, porém reticente, ele informou à Diretora que não tinha, naquele momento, condições financeiras para ingressar. Dora reconheceu potencial no futuro aluno e convidou-o a integrar a turma mesmo não tendo como, naquele momento, fazer os pagamentos. Durante oito meses, João não teve condições de pagar as mensalidades. Em várias situações ele chegou a falar com as Diretoras sobre desistir do curso, pois se sentia constrangido com a situação. No entanto a direção da escola incentivava-o a permanecer. Após esse período o aluno conseguiu regularizar sua situação financeira junto à instituição.

Percebe-se que João é um líder para a turma. Tem aproximadamente 50 anos, cabelos brancos e fala calma. Ao observá-lo poder-se-ia supor tratar-se de um homem do interior, sem recursos, sem acesso à educação, uma pessoa simples, que poderia estar cultivando uma horta sem jamais ter se sentado em um banco escolar. No entanto, apesar de ter uma horta – orgânica – possui significativo conhecimento teórico, como se pôde constatar depois.

Numa conversa João relatou que até os sete anos de idade morava no interior do Rio Grande do Sul, em uma comunidade de imigrantes italianos. A família só falava italiano. Ao entrar na escola a professora, já no primeiro dia, proibiu-os de falar essa língua. E, então, ele e os irmãos se viram isolados por não conseguirem se comunicar. Por dois anos passaram por essa situação de exclusão do grupo. O seu comentário: “se isso acontecesse em uma escola de Educação Popular o fato de sabermos italiano seria uma riqueza que certamente o professor, de alguma forma, tentaria passar também para os demais.”

Novamente constata-se que a Educação Popular aparece para eles como uma importante referência do que consideram moralmente correto. Os alunos que demonstram rejeição à educação celebrada como “formal” são os mesmos que assumem avidamente os conceitos pregados pela educação não formal.<sup>15</sup>

Outras pessoas apresentaram suas propostas de trabalho e, especialmente uma das alunas parecia bastante preocupada. Ela comentou com a professora que era uma “analfabeta digital” e que não tinha acesso ao computador, o que dificultava muito a realização do

---

<sup>15</sup> Educação Popular, de acordo com Freire (2005), é também conceituada como educação não formal ou problematizadora.

projeto. Surpresa com a informação, investiguei depois, junto aos outros integrantes do grupo, e soube que a referida aluna trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma creche. Imediatamente a informação despertou interesse em entender como uma pessoa graduada em Educação, em vias de finalização de um curso de pós-graduação, continua a trabalhar tão distante da sua área de formação. Havia, no entanto, ainda muitas outras questões a serem resolvidas.

Algumas situações me pareceram como que um *blooper*.<sup>16</sup> Em uma dessas ocasiões a coordenadora do curso salientou a importância de que eles construíssem um bom projeto, pois certamente esse abriria portas no futuro. Inclusive deixou aberta a possibilidade de que os alunos com mais destaque e um reconhecimento positivo sobre o projeto pudessem vir a dar aulas no curso para uma próxima turma. E, então, uma das alunas (a que se diz "analfabeta digital") falou: "é, mas tem que ser por mérito e não por 'puxassaquismo' com a Merli. Não vai agora querer ir fazer faxina na casa da professora pra ganhar o cargo...".

Foi um comentário estranho até para o restante do grupo que não demonstrou aprovação nessa fala. Ela sugere, com seu comentário, que relações baseadas na amizade ou no servilismo podem sobrepor-se à capacidade e ao preparo. Percebe-se que a aluna está cobrando meritocracia. Ao mesmo tempo em que a sua espontaneidade pode demonstrar inabilidade nas relações, o fato de reivindicar reconhecimento por mérito demonstra certa carência de que suas conquistas pessoais sejam socialmente reconhecidas.

---

<sup>16</sup> Cena errada de gravação que não vai ao ar no projeto original.

À tarde, no mesmo dia, foram distribuídos os presentes do “amigo secreto”. Eu também havia participado da brincadeira e tinha um presente a ser entregue.

Nessa ocasião entendi a dimensão da participação e o alcance da minha presença no grupo. Por um período considerei que pudesse ser “aquela pessoa que está pesquisando a pós”, como eles costumavam me descrever. No entanto, quando foi me entregar o presente, a aluna (minha amiga secreta) começou a sua fala dizendo:

A minha amiga secreta é uma pessoa bem especial. Ela entrou atrasada no grupo. Ficou quietinha olhando e fazendo algumas perguntas de vez em quando. Mas hoje eu vejo que ela foi um presente pra nós. Hoje ela já é parte do nosso grupo.

Novamente o grupo surpreendeu-me. Nesse momento entendi que obtive aprovação e que minha investigação seria apoiada.



## **4 CONTANDO A HISTÓRIA DA VIDA**

Na segunda fase da pesquisa, realizou-se entrevistas com informantes selecionados do Curso de Pós-Graduação em Educação Popular.

Com foco não mais no grupo, mas no entendimento do indivíduo analisado, se buscou esclarecer pontos que ainda permaneciam sem respostas, assim como identificar, como se veio a constatar durante as entrevistas, outras questões que não haviam aparecido anteriormente.

A partir desse capítulo devem ser apresentados os contatos estabelecidos com os informantes, oportunizando que os dados dialoguem com as questões teóricas referenciadas nessa pesquisa.

### **4.1 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL**

Durante as aulas buscou-se analisar individualmente as pessoas, perscrutando quem, dentre aquele grupo, se constituiria um informante relevante para o trabalho. Essa se constituiu em uma escolha difícil, pois cada sujeito tinha aspectos distintos e reveladores que instigavam a investigar mais sobre suas escolhas e suas trajetórias.

Mas foi na “vivência” na ONG Baobá que identifiquei que a trajetória de Ana seria fundamental para os objetivos da pesquisa. A aluna demonstrou, em todos os momentos que pude observá-la, ser uma mulher determinada e segura, com um papel decisivo nas escolhas do

grupo. Havia, porém, a dúvida quanto à adesão da mesma ao meu convite.

Ao meu primeiro contato, alguns dias após a aula, Ana aceitou participar da pesquisa, o que resultou em um primeiro encontro devidamente registrado.

Fui até a ONG Baobá e Ana me aguardava. Demonstrava boa vontade em atender-me e colaborar com a pesquisa e logo começamos a conversar. Outras pessoas se aproximavam e cumprimentavam-nos. Os cachorros, animais de estimação da família, se acomodaram junto a nós e pude perceber que a instituição reproduz um ambiente familiar.

A informante tem 54 anos, é negra e exerce o cargo de Diretora da ONG Baobá, um instituto sócio-cultural que trabalha com a inclusão através da "cultura-afro". Fez sua Graduação na Universidade Ulbra, no curso de Serviço Social. É casada com José (um músico de percussão "afro", que também se dedica à ONG). Eles têm três filhas, mas ela me conta que tem também um "filho do coração" que é, na verdade, um filho adotivo de uma de suas irmãs, mas que todas (as irmãs) adotaram como seu.

As conversas com outros informantes reforçaram a percepção de que a infância é invariavelmente um ponto delicado, que pode guardar situações de limitação financeira, históricos de dificuldades com a família, entre outros. No entanto, com Ana essa hipótese não se confirmou. Apesar de ter perdido o pai com apenas quatro anos, ela conta que teve infância e adolescência muito felizes.

A mãe trabalhava como doméstica e, quando da morte do pai, os seus tios - irmãos e irmãs de seus pais - queriam que a mãe dividisse os seus filhos, pois, segundo eles, ela não teria condições de criar a todos

sozinha, ainda mais trabalhando como doméstica. A mãe não aceitou a sugestão e manteve as filhas junto dela. Além de Ana, são mais duas irmãs, com diferença de quatro anos entre cada uma. Percebeu-se em seu depoimento grande orgulho pela trajetória da mãe. Ao longo da entrevista, em vários momentos, ela demonstrou emoção e retratou a própria mãe como sua maior referência. A família tem grande importância para a entrevistada que diz só guardar recordações positivas da mãe (falecida em dezembro de 2009, aos 80 anos). Os seus pais cursaram apenas o Ensino Fundamental, no entanto, foram influenciadores diretos para que as filhas estudassem. Também suas irmãs conseguiram concluir o Ensino Superior: uma delas é fisioterapeuta e a outra é médica.

(...) a mãe trabalhou muito em casa de família, de famílias burguesas. E ela não queria que a gente passasse o que ela passou. Então ela tinha consciência que aquelas pessoas conseguiram alguma coisa porque estudaram. Porque fizeram alguma coisa: pra ser doutor, tem que estudar; pra ser engenheiro, tem que estudar; pra ser professora, tem que estudar. Essas eram as pessoas pra quem ela trabalhava. Então quer dizer: ela não teve essa oportunidade, ela não tinha estudado. Então ela pensava: ou elas vão ser iguais a mim se não estudarem, ou, se elas estudarem, elas vão ter uma chance de serem como esses que eu tô trabalhando (Ana sobre sua mãe).

Um aspecto relevante na conversa com a informante foi a questão do uso da influência de pessoas de maior poder aquisitivo a fim de atingir determinado objetivo. Duas situações foram explicitadas. O pai, construtor talentoso, com grande experiência na área, tornou-se funcionário e amigo de um engenheiro "formado". Tão grande era o reconhecimento do profissional para com o funcionário que este lhe prometeu pagar uma graduação em engenharia, pois seu talento não poderia mais passar em

vão (o pai, mesmo sem instrução formal, desenhava as plantas que o engenheiro só assinava). Haveria então, na percepção do empregador, de se efetivar o conhecimento através de um reconhecimento, neste caso o diploma. Conforme a filha, isso deu a seu pai muito entusiasmo. No entanto, a promessa não pôde ser cumprida devido ao falecimento prematuro do seu pai. De acordo com essa narrativa, aqui se manifesta, já na infância da informante, sinais herdados da atribuição de importância da educação formal.

Em outro relato a informante conta que, quando a mãe ficou sozinha, apesar das dificuldades, determinou que suas filhas estudassem em colégio particular. As duas irmãs estudavam em escola estadual, então a mãe tirou as duas e conseguiu, através da influência de “pessoas importantes”, bolsas de estudo no ensino privado. Ana revela que nunca estudou em escola pública. Segundo detalha, sua mãe fez isso para ter tranquilidade de que as filhas estariam em segurança enquanto ela trabalhava (em torno de 18 horas por dia: fazia faxina durante o dia, trabalhava como auxiliar de cozinha em restaurantes e ainda lavava roupa “pra fora”).

Ao que parece havia uma rede social instituída e acessada quando necessário, que promoveu o suporte para que a mãe pudesse garantir um bom desempenho escolar para as filhas. As pessoas que proporcionaram, através da sua influência, as condições para que Ana realizasse seus intentos eram tidos como grupos de referência, tanto no aspecto econômico quanto no profissional.

Ana parou de estudar aos 17 anos, quando terminou o Ensino Médio. Continuou praticando dança, atividade essa a qual se dedicava desde os 8 anos. Casou aos vinte anos, teve filhos, mas nunca se afastou da dança. Aos poucos a dança, de inspiração africana, passou a ser

central em suas coreografias. Àquela época Ana não se identificava com nenhuma outra carreira acadêmica e, por isso, não buscou um curso superior.

Ana aprendeu com uma professora, de quem se tornou muito próxima, a escrever coreografias. De posse desse conhecimento e tendo dominado todo o acervo teórico a ela disponível, coube à entrevistada criar suas próprias peças e reproduzi-las junto a outras meninas que, como ela, tinham interesse na dança e na cultura negra.

Em uma de suas falas ela traz à tona a questão da religião (africana) a que pertence:

(...) e tem outra coisa que eu considero e levo muito em conta que é a coisa espiritual. Que muita coisa me vem, me passam, sabe? Eu não sei me explicar muito mais, é isso aí. Não tem muita explicação (...). Eu tenho duas coreografias que permanecem e que me acompanham assim, como eu digo, vai ser para o resto da minha vida, que são coreografias que eu escrevi sem eu me movimentar um segundo pra fazer e que quando eu terminei de escrever, quando eu fui passar pras gurias não foi mudado uma vírgula sequer. E então as gurias mexem que aquilo foi psicografado (...). Não sei que nome dar. Um é o "Lamento", que eu chamo de "minha obra prima" porque é uma coisa muito linda.

Em um primeiro momento chegou-se a cogitar que havia o princípio da reciprocidade, teorizada por Marcell Mauss (1974) em seu texto sobre a *dádiva*. No entanto, constatei que Ana não se referia a coisas materiais, mas a questões espirituais. O "ganhar coisas", que mencionou a entrevistada, referia-se a algo que transcende a matéria, que vem da religião, da sua crença. Também outro aspecto é evidenciado: apesar de pressupor que a coreografia havia sido "inspirada" por uma "instância superior", ela a chama de "minha obra prima", assumindo para

si essa autoria. Evidenciou-se nessas questões que ela acessa simultaneamente valores que tensionam a relação entre a secularização e o indivíduo contemporâneo. A tradição aparece apoiada na crença e nos rituais, enquanto que o individualismo do sujeito contemporâneo requer para si o mérito dos seus feitos.

Ana representa, no contingente da sociedade brasileira, um exemplo já conhecido: mulher, negra, pertencente à classe popular e bolsista de escola particular. Somando-se essas características torna-se impossível não abordar a questão do preconceito racial: se existiu e como foi percebido. Tento, ao longo da entrevista, perscrutar se houveram evidências dessa manifestação. No entanto, de maneira muito serena, a diretora da ONG Baobá discorre sobre uma infância e adolescência tranquilas vividas em um bairro de "brancos" (Petrópolis, em Porto Alegre). Segundo ela, no grupo de dança era a única negra, assim como na escola. Ela me conta que nunca sentiu discriminação, talvez porque não tinha o entendimento de que havia realmente uma diferença entre negros e brancos. Ela assume que não tinha consciência do que chama de "efervescência das lutas raciais". Prova disso é que alguns acontecimentos não pareciam estranhos a ela como, por exemplo, em uma apresentação no interior do Estado em que algumas crianças vieram conferir se ela não estava "pintada" devido a sua cor negra. Quando fala do assunto Ana mantém uma atitude ativa e segura, rindo do fato.

A figura da mãe é recorrente na entrevista. A informante relata que, como trabalhava em "casas de família" de classe alta, aprendia regras de comportamento e de etiqueta e reproduzia no seu ambiente doméstico, fazendo as filhas absorverem aquelas informações e aplicá-las em seu dia a dia. Por conta, possivelmente, dessa transferência de valores exigidos pela mãe, eram conhecidas no bairro como "as negras cheias da Lili".

Pode-se identificar, aparentemente, que o preconceito não é apresentado como um entrave para o seu desenvolvimento. O racismo, no entanto, é uma questão que permeia o seu discurso. É possível que tenha usado a “diferença” diante das pessoas de cor branca com quem convivia como um impulsionador em direção oposta, ou seja, ao invés de sentir-se diminuída, tal fato reforçou sua obstinação em prosperar. Essa hipótese está sendo levantada devido aos indícios presentes, às vezes sub-repticialmente, em suas falas. Um exemplo disso apareceu quando ela relatou com uma alteração cerimoniosa na voz, que a sua irmã foi a “primeira negra a fazer medicina em Pelotas”.

Todos os integrantes da família na geração seguinte à sua tiveram acesso à educação superior (os que se encontram em idade). Sua filha mais velha já concluiu a Graduação e a segunda filha está cursando medicina. Todos os sobrinhos estudam e a educação é um aspecto central no desenvolvimento da família.

O núcleo doméstico é decisivo na sua vida. As filhas nunca se afastaram da mãe, até sua morte em dezembro de 2009 e permaneceram unidos mesmo após esse fato. Construíram uma casa coletiva em que moram as três famílias: ela, as duas irmãs e suas respectivas proles. É um arranjo atípico, que agrega 12 pessoas. Tento descobrir como funciona, como as coisas se organizam. Desse questionamento recebo uma resposta que me deixa ainda mais intrigada:

Eu tive uma mãe maravilhosa. Um pai que eu convivi quatro anos só, mas lembro até hoje. Porque foram momentos maravilhosos. Então não tenho como não lembrar. Uma mãe que me deu estrutura de “ser” humana, de querer o bem do outro, de buscar coisas pros outros, de não ficar pensando só no teu umbigo. Isso eu aprendi com a minha mãe. Esse sentido família. Veio dessa força que ela tinha. Quando todo mundo queria nos dividir ela queria unir. Da gente poder hoje conviver pacificamente

três famílias dentro de casa. Tem uma amiga que diz: mas vocês não brigam nem pelo leite? Mas se você quiser comer um doce? E eu digo: é simples, bota o teu nome. É meu, pronto, ninguém vai mexer. Se você ganhou a mais divide. Tem uma caixa de bombom, divide. Tem um potão de doce, divide. Se é bem pouquinho você come sozinho. Se alguém te pedir e você quiser dar tu dá, se não, não dá. É fácil, gente. É fácil de conviver.

A ajuda nas lidas domésticas fez parte da vida de Ana e de suas irmãs, no entanto, com grande esforço a mãe não permitiu que trabalhassem enquanto estudavam, tornando a escola e as atividades a ela relacionadas prioridade nas suas vidas.

Aos 22 anos, já casada, Ana investiu no seu primeiro negócio. Junto à sua mãe e sem nunca ter trabalhado em um emprego formal, montaram uma confeitaria. Segundo relata, a sua mãe, que era quituteira reconhecida no bairro, empenhou-se no papel e, durante cinco anos tocaram com sucesso a empresa.

A rotina do negócio, No entanto, que segundo ela era bastante cansativa, levou-as a encerrar as atividades após cinco anos. Ana já tinha planos de trabalhar com crianças. Ela e o marido decidiram, então, montar uma creche. O empreendimento permaneceu ativo por dezesseis anos. Ela fala com nostalgia desse período e das pessoas com quem se relacionou. Menciona que a jovem que há pouco entrara na sala é a vice-presidente da Baobá e que era um dos bebês da creche.

As questões relacionadas à casa (que ela sempre menciona como o lar), ao cuidado com as pessoas e com as suas características individuais são marcantes nos relatos. Detalha situações que aconteceram há muito tempo. Memórias vívidas que, percebe-se, são parte importante da sua construção pessoal, do seu *self*.



Família, relações pessoais, carinho, dedicação ao próximo, atenção e realização pessoal. Essas palavras são repetidas inúmeras vezes e permeiam todas as construções ao longo da nossa conversa. Imaginava, ao longo de várias horas passadas em companhia da minha informante, em que momento abordaríamos as questões materiais, os aspectos econômicos do trabalho, dos seus negócios, do ter ou não tido lucros nos investimentos, os objetivos quantitativos, enfim. Permaneci aguardando...

O trabalho junto à ONG Baobá nasceu também na família. Com o apoio do marido, Ana resolveu dedicar-se à cultura africana. A instituição já existia e tinha o objetivo de desenvolver e preservar a cultura "afro", especialmente no que tange à música. Na época em que assumiram a instituição, esta ainda era uma escola de samba. Atualmente, apesar de muitas mudanças ocorridas nos objetivos da ONG, essa tradição ainda é preservada e, no carnaval, um "bloco comunitário" adentra a avenida com o estandarte Baobá. O grupo Baobá tem 36 anos e Ana, atual Diretora da instituição, fez parte de sua fundação, junto a outros quatro integrantes.

Quando decidiram tornar a ONG ativa nas causas sociais ainda não tinham projetos nem tampouco incentivos que pudessem amparar tais objetivos. Eram um grupo de pessoas que conhecia a cultura "afro", tocavam, dançavam, compunham e coreografavam, mas limitavam-se a essa atuação.

A inserção em projetos de cunho social com incentivo do governo surgiu quando a prefeitura estipulou que todas as secretarias (educação, cultura, assistência, saúde e esporte) do município deveriam ter um trabalho voltado para os meninos de rua. A então secretária da cultura, Margarete Moraes, conheceu o trabalho da ONG e os convidou a desenvolver essa proposta.

O formato idealizado era promover a inclusão através da cultura. Conceitualmente a proposta, conforme Ana, tinha aderência com os objetivos da ONG Baobá, no entanto, aos poucos foram percebendo as especificidades dos meninos e meninas que chegavam à Instituição e o envolvimento pessoal foi inevitável.

(...) a minha idéia era trabalhar a gurizada do grupo junto com a gurizada de rua. E aí as mães da comunidade não queriam. E eu pensava: mas que gente preconceituosa, que coisa séria, por que não trabalhar junto com os pobres dos guris? Olha, ainda bem que não deu. Claro que depois eu entendi que cada um é cada um, as suas especificidades são diferentes, apesar de serem também pobres, mas é uma outra realidade. Não foi nada fácil.

Os meninos de rua vinham, segundo conta, na parte da tarde. Nesse turno eram envolvidos em atividades como música, dança, leituras, entre outras. Porém, além das dificuldades enfrentadas no dia a dia, buscando penetrar na realidade dos garotos, a fim de ser mais efetiva na condução do trabalho, a informante passou a envolver-se pessoalmente, a preocupar-se com eles além do período que passavam dentro da ONG. Ana relata que foram muitas noites em que ela e o marido não conseguiam relaxar. Repassavam as histórias vividas durante o dia e ficavam a imaginar o que estariam fazendo aqueles meninos de rua.

O projeto teve uma repercussão bastante relevante junto às outras instituições. As demais não conseguiam estabelecer vínculos e respeitabilidade com os jovens atendidos. Ela relata:

(...) porque eles começaram (os meninos) a nos enxergar de outra forma da que eles estavam encontrando em outros lugares,

porque nos outros lugares era porta fechada, os armários fechados, não pode mexer aqui, não pode mexer ali, as pessoas não se tocavam... E aqui era tudo aberto. A comida tava ali pra todo mundo comer.

O seu relato leva a crer que a edificação do projeto de atendimento aos meninos de rua foi feita a partir da prática. Os gestores da Baobá não tinham experiência ou teorias sobre como desenvolver o relacionamento e o trato com os assistidos. Assim, conforme ela relembra, fizeram uma reunião e montaram juntos um acordo (dirigentes da ONG e os jovens atendidos), estabelecendo, a partir daí, apenas três regras: não podiam cheirar ou entrar com loló<sup>17</sup> na sede da ONG, não podiam brigar neste local e não podiam pegar nada que não fosse dado ou solicitado. Segundo ela, as regras foram construídas conjuntamente e funcionavam bem, pois os próprios meninos cobravam uns dos outros para que fossem cumpridas.

Pode-se perceber nos relatos uma forte aderência à linha defendida pela Educação Popular. Segundo essa proposta, a Educação deve constituir-se a partir do envolvimento direto de todos – educadores e educandos.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas (...) estamos convencidos (...) de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (...) Para isso, contudo, é preciso que criemos nos homens oprimidos. Que os vejamos capazes de pensar certo também (FREIRE, 2005 p. 60).

---

<sup>17</sup> Loló é o nome comum para denominar a cola de sapateiro, utilizada como entorpecente entre os meninos moradores de rua, principalmente.

Ela lembra que havia situações em que subvertia os processos da ONG. No inverno, às vezes os garotos chegavam cansados e com frio. Ela então juntava cobertores com os quais fazia ponchos pra eles usarem. Aquecia e dava comida. Em certas ocasiões não havia nem tempo para desenvolver as atividades.

A pior hora era às seis horas que eu tinha que abrir o portão pra eles irem embora, porque eles iam pra rua, porque eles iam pra baixo da ponte, pros mocós. Aí eu fazia sopa, e botava nas latinhas. Eu vivia juntando latinhas de Nescau, essas coisas porque eu botava a sopa nas latinhas e aí de noite eles faziam foguinho e esquentavam na latinha pra comer a sopa.

De acordo com a informante, o formato e os resultados obtidos com o grupo foram um exemplo para as demais instituições, onde os problemas enfrentados eram significativamente maiores. Outras entidades vieram, então, falar com Ana buscando entender por que na Baobá o atendimento estava funcionando melhor que nos demais. A Diretora lhes contava sobre sua dinâmica com esse grupo. Suas teorias sobre o que dera certo na instituição, como ela pôde constatar, não tinham a mesma repercussão nas demais ONGs.

Certa vez, ela relata, estavam em um passeio com crianças na praia do Lami, balneário situado na Zona Sul de Porto Alegre. Era verão. Ela ficou observando as outras “professoras” lidando com os meninos e percebeu o quão diferente era aquele tratamento em relação ao que recebiam na ONG. Pareciam distantes, com medo da aproximação e, além disso, suas roupas, calçados, carros, nada disso contribuía para a empatia entre as partes. Ficava claro seu pertencimento à outra esfera social. E, conforme a sua avaliação, aquele era exatamente o ponto que os

distinguia enquanto instituição social porque eles tinham um comportamento que os aproximava dos assistidos.

E aí a gente começou a sofrer muito, muito. E vinha uma psicóloga pra atender os guris, e no fim ela vinha pra nos atender. Eu e o José, a gente chegava em casa e a gente não conseguia comer nem dormir. A gente abria a geladeira pra comer alguma coisa e a gente pensava: meu Deus o que aqueles guris tão comendo agora? Onde é que eles estão dormindo?

Conforme relata Ana, em certa ocasião houve uma rebelião em uma das instituições de atendimento e os meninos colocaram fogo no lugar. A partir daquele momento foi determinado que cada entidade teria segurança. A ONG não aceitou a determinação o que, na avaliação da Diretora, aumentou ainda mais a distância entre esta e as demais unidades de atendimento:

E aí eu comecei a ver que a minha discussão com elas, o meu discurso era muito fraco. Eu não tinha força suficiente, eu não tinha argumento suficiente, não conseguia falar no mesmo nível. E eu disse: eu só vou poder ajudar esses guris melhor se eu for estudar, se eu for fazer Serviço Social. E fui.

Ana graduou-se na Universidade Ulbra, de Canoas. A necessidade de buscar uma educação formal através de um curso superior veio a partir da interação com outras ONGs e com as pessoas que compunham o meio. Conforme a entrevistada, acreditava que os saberes que encontraria no curso de Serviço Social poderiam trazer benefícios para os meninos e para as famílias atendidas.

Aos 45 anos ingressou na universidade junto a colegas com a média de idade de 18 anos. Informa que seu maior desafio foi o de aderir às exposições teóricas, pois “eu sou uma pessoa da prática...”. Em certo momento, na entrevista, ela fica muito séria (o que me faz perceber o quanto seu posterior enunciado era tomado como relevante) e afirma que quando foi para a faculdade já tinha bagagem e que, em muitas ocasiões, ela deu aula para o professor, porque ele próprio (o professor) não tinha a prática do que era teorizado em aula.

Explica que o curso promoveu algumas frustrações, o que fez com que, ao longo do processo, buscasse promover mudanças de rumo, principalmente no que se refere à prática das disciplinas, à ida a campo. Relata que, depois de muita insistência sua, uma das professoras promoveu uma visita no bairro Guajuviras, a fim de estabelecer o início de um “atendimento” àquela comunidade. O resultado, segundo ela, é que ninguém, nem mesmo a educadora, sabia como conduzir a situação. “A minha professora disse: ‘Ana, assume. Eu é que vou aprender contigo’. Foi a coisa mais linda que eu ouvi na Ulbra: um professor chegar e dizer: ‘eu vou aprender contigo’”.

Percebe-se que as regras da academia foram seguidas (ou em certos casos sumariamente rejeitadas) com resistência e dificuldade. Ana relata que não aceita facilmente as teorias e que sempre realizou o seu trabalho de educadora através do acolhimento, de ouvir e de perscrutar as razões. Ela demonstra ter valores bastante calcados em uma história que a formou e à qual ela retoma sempre que necessário. Ela se nega a esquecer ou minimizar sua *trajetória*, o que demonstra também um reforço à tradição e se evidencia no seu discurso e nas suas práticas.

Diferentemente de outros entrevistados nessa pesquisa, Ana não atribuiu à educação importante valorização. Em muitas circunstâncias

criticou e manifestou o que poderia sugerir, certo desmerecimento com relação às instituições acadêmicas formais. Essas críticas ela constrói geralmente em contraponto a uma valorização de si própria e de seus feitos. Um exemplo dessa postura foi identificado quando relata que não aprendeu na academia, mas que aprendeu com a vida, ou então, que já aplicava tais conceitos mesmo antes de fazer o curso de pós-graduação.

A partir de seus relatos foi possível identificar um discurso que focaliza o "eu". As suas realizações parecem ser percebidas a partir de um conhecimento que se finda em si mesma, sugerindo que não houve crescimento a partir de interferências externas, como no caso da educação. É possível que essas características advenham do fato de que Ana possui uma construção edificada de *agência*, resultando em uma possível depreciação de outras variáveis que tenham atuado nessa formação.

Por outro lado, quando relata situações vividas com as comunidades que assiste, os discursos de Ana passam a engrandecer esses sujeitos que, segundo ela, são a sua inspiração. A entrevistada demonstra respeito e admiração para com os meninos de rua que acolhe. É plausível conceber que as dificuldades por ela observadas nesses grupos com os quais trabalha, crianças em situação de risco social e famílias em condição de miséria, tenham evidenciado sua valorização para com esses indivíduos.

Busquei investigar se o curso de Graduação correspondeu aos seus objetivos. Ana assim respondeu:

É, eu consegui, mas do meu jeito. Porque na realidade eu também aprendi que não é o que eu aprendi lá, e sim o canudo que eu tenho na mão. Porque o meu discurso é o mesmo. Eu não

mudei nada, eu falo da mesma forma, eu não rebusquei, eu não busco palavras bonitas, eu falo exatamente como eu falava, só que agora eu sou uma Assistente Social. E agora pós-graduada. E aí muda mais ainda...

O posicionamento de Ana recorre novamente ao seu *poder* enquanto indivíduo na construção de sua *trajetória*. Goffman (1985) afirma, no entanto, que o indivíduo, ao representar um papel, defende que determinado conhecimento não foi adquirido a partir de um processo de aprendizagem, visto que já o possuía: “Os atores podem mesmo tentar dar a impressão de que seu equilíbrio e eficiência atuais são coisas que sempre tiveram e nunca precisaram passar por um período de aprendizado” (p. 51).

Ana demonstra, como se pode perceber em suas narrativas, que sua interação com o meio é construída a partir da presença de uma *agência* forte e que determina posicionamentos intensos. É possível que essa distinção pessoal aliada ao empoderamento através do método da Educação Popular tenham resultado em uma personalidade de tal forma autônoma e questionadora que interfiram na sua percepção da realidade. No caso específico do exemplo analisado, Ana construiu uma imagem de si em que não está reconhecida, ao menos conscientemente, a possível transformação promovida pela educação. ’

A informante salienta que suas experiências indicam que, quando as pessoas sabem que estão falando com alguém com qualificação acadêmica, conferem a este uma forma diferente de tratamento. Essa afirmação tem procedência, pois a educação ainda é considerada, considerando especificamente o Brasil, como um fator de distinção social. No entanto tal fato não deveria negar os reais valores conferidos ao sujeito a partir do conhecimento. Por mais rica que seja a experiência



anterior vivenciada pela informante, pressupõe-se que uma graduação e uma pós-graduação promovem mudanças comportamentais significativas. É possível que a negação desse fato seja devido à resistência advinda de uma trajetória de grande esforço para a constituição de si.

Ana informa que ocorrem situações em que ela é subestimada porque seus interlocutores (principalmente nos fóruns em que responde pela ONG) pressupõem estarem diante de alguém que não possui formação superior. Ela Relata que, nesses momentos, se utiliza da teoria apreendida na universidade para construir um discurso que os desconcerte. Tal estratégia, segundo ela, causa surpresa e, em seguida, perguntam-na qual é a sua formação. Ana diz achar engraçada a reação das pessoas que, imediatamente após saberem que é assistente social, mudam o tratamento para com ela.

Diante do exposto, percebi que existe na entrevistada uma necessidade latente de impor-se através do título. A importância do reconhecimento não é dada pelo conhecimento em si (que ela diz já ter antes do ingresso no curso), mas por conseguir, em meio a um grupo que poderá questioná-la, comprovar seu conhecimento. Da Matta (1997) teoriza sobre o uso do "Você sabe com quem está falando?", prática análoga ao que se percebeu nessas passagens. Ela não investe no enfrentamento quando questionada sobre sua capacidade mas, de modo sutil, discorre sobre sua educação formal, substituindo a expressão direta evidenciada pelo autor por um jogo de narrativas que indicam aos indivíduos "com quem estão falando."

Ana ingressou tardiamente no curso de Pós-Graduação em Educação Popular. A turma já havia começado e, dois meses depois, impelida pela proposta de Gestão de Movimentos Sociais associou-se ao grupo. Com formação em Assistência Social, os conceitos que embasam a

Educação Popular se apresentaram desafiadores para a informante. Novamente o aprendizado teórico apareceu como dificuldade para ela. Apesar disso, conforme relata, encontrou maior acolhimento no grupo onde identificou aderência com seu conhecimento.

Buscou-se entender quais motivos a tinham levado àquele curso visto que já a graduação havia sido realizada tardiamente. Ana relatou que acreditava que já estavam trabalhando com Educação na ONG, mas identificavam também que não era Educação Formal. Porém, não tinham certeza do que era, ou de onde poderiam buscar subsídios para edificar uma defesa consistente ao trabalho que vinham realizando. A Pós-Graduação em Educação Popular foi o despertar de uma possibilidade: a oportunidade de legitimarem o que vinham fazendo não formalmente.

Ana concluiu o curso em dois anos. Conta que foi um período muito rico. No curso conseguiu confirmar o que já suspeitava: que já vinha praticando Educação Popular com as crianças que atende na Baobá. Isso a deixou ainda mais segura de suas práticas e métodos.

As experiências vividas no curso foram proveitosas, inclusive no que diz respeito à sua própria resistência quanto à educação que denomina "tradicional". Apesar de haver criticado o formato do curso que, em certa medida utiliza-se de práticas da educação praticada atualmente na academia, Ana admite que o curso promove rupturas, instigando práticas não convencionais de educação e reconhecendo o indivíduo como singularidade.

Quando falou sobre o seu trabalho de conclusão do curso, Mitologia dos Orixás e a Educação Popular, evidenciou-se o empoderamento por ela reivindicado:

(...) é um trabalho que eu fiz de corpo e alma. Eu me doeí. Eu não sei escrever sem me colocar. Aí essa coisa de fulano disse (...) mas eu também digo! Ele até disse, mas se eu não acreditasse nisso eu não estaria citando ele. Eu digo o que ele disse, mas eu digo o que eu digo também. E não sei me colocar diferente.

Pode-se considerar que essa postura de segurança, determinação e posicionamentos críticos esteve presente tanto nas observações em salas de aula e nas “vivências”, como também nas entrevistas individuais. Parece não se tratar somente de um aspecto pessoal da informante, mas uma característica identificada no grupo abordado. Em alguns momentos, ou mesmo quando, no início, observava o grupo, sentia-me intimidada por determinadas manifestações que demonstravam certa arrogância. Após a aproximação e imersão com o grupo, no entanto, percebo que estas são pessoas que reivindicam-se. São questionadoras e estão empoderadas através conhecimento. Com relação a expressões que podem parecer mais contundentes na defesa de seus argumentos considero que tal conduta possa ser a manifestação da defesa de um *campo* de atuação, teoria desenvolvida por Bourdieu (1996).

Em determinada ocasião, a informante foi questionada sobre qual o seu maior ganho ao fazer o curso de pós-graduação. Sem titubear ela me respondeu que foi “o conhecimento”. Segundo ela,

(...) não o conhecimento apenas pelo conhecimento. Mas um tipo de conhecimento que pode ajudar as pessoas, que vai fazer a diferença para aqueles meninos e meninas de rua que são atendidos pela ONG e que não têm reconhecimento, identidades próprias ou consideração de ninguém.

Conforme relata Ana, atualmente a Baobá está apresentando um espetáculo sobre cultura afro em todas as escolas estaduais de Porto Alegre. Trata-se, conforme descreve, de um projeto que atende a lei 10.639, em que toda escola de Ensino Médio e Ensino Fundamental deve levar para o seu currículo a história da África. A peça discorre sobre o negro no Rio Grande do Sul. Todo o conceito da apresentação é feito seguindo as premissas da Educação Popular. É interessante perceber como a teoria – mesmo que considerada “não formal” – legitima a prática. De acordo com a diretora da instituição, antes mesmo do ingresso no curso, a ONG já aplicava Educação Popular como metodologia. Agora, no entanto, eles dizem ter consciência de que estão amparados por uma proposta validada social e academicamente.

(...) como às vezes ele (José) briga comigo: mas você faz tudo... E eu respondo: mas você tem que entender que esse sonho é meu. As pessoas que vêm, vem pra me ajudar no meu sonho, mas não é o sonho delas. Então tem determinadas coisas que tu não consegue que as pessoas façam. Então tu tem que fazer: o sonho é nosso. Que bom que a gente tem parceiros, pessoas que vem nos ajudar, mas ele é teu. Quem tem que cuidar dele é tu.

Perguntei à Ana: E sobre seus sonhos?

O meu maior sonho era que essa minha instituição conseguisse – como eu posso dizer – não é nem uma questão de visibilidade – é que a gente tivesse mais apoio, que a gente pudesse fazer mais coisas, espaços, mais salas, mais atividades para a gurizada. É a única coisa assim... Olha eu não tenho mais o que pedir a não ser isso. Porque esse trabalho aqui já é o nosso sonho, o meu e o do José. Já é nosso sonho. A gente só queria que esse sonho conseguisse crescer mais. A gente já tá com os filhos criados, já temos netos. Os filhos já tão encaminhados. A nossa neném já tá na faculdade, vai ser uma boa médica. A não ser isso aqui. Esse é o nosso sonho!

Novamente se evidencia que o projeto de Ana tem como fim atender e melhorar a condição de vida da comunidade em que atua e dos sujeitos que buscam a ONG. Seus esforços na educação estão relacionados ao êxito da instituição e de seus assistidos.

#### **4.2 IDAS E VINDAS DE UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DA EDUCAÇÃO**

Ao longo dessa pesquisa, como já relatado anteriormente, Bruna foi a principal informante. A partir de suas intervenções junto ao grupo e dos dados trazidos por ela foi possível aproximar-se dos demais alunos, facilitando, assim, o entendimento de suas dinâmicas e comportamentos.

Bruna esteve presente em todas as aulas etnografadas e muitas de suas participações já foram relatadas. Percebi, a partir dessas observações iniciais, que essa aluna detinha grande afinidade com o grupo e, em muitos aspectos, sua história de vida se assemelhava às demais histórias que pude conhecer junto aos demais entrevistados.

Como o objetivo principal desse trabalho é identificar as experiências de vida a partir das narrativas das trajetórias que levaram os indivíduos a buscar a educação como projeto, as entrevistas e as observações realizadas orientaram-se por esse propósito.

Nos contatos com a informante, buscava entender qual a origem de suas construções discursivas: processaram-se a partir da atividade na comunidade? Ou seriam advindas das práticas nos grupos de estudo e

atividades na universidade? Bruna demonstrava total domínio das teorias formadoras da Educação Popular e, para alguém que passou por tantas limitações financeiras e pessoais, era surpreendente a sua retórica o que, em muitos momentos, me deixou a sensação de não estar conseguindo captar de onde vinham tantas referências e convicções.

Durante o período de acompanhamento das aulas, essa informante mostrou-se pronta a ajudar no que fosse necessário para a consecução da investigação. Ajudando-me em todas as situações necessárias, apoiou-me nos momentos em que se questionou a minha intervenção no grupo e intercedeu junto a algumas alunas para que o trabalho se viabilizasse. Tais demonstrações sinalizavam a sua aceitação e, creio, sua consciência quanto aos objetivos da pesquisa.

Busquei conduzir os diálogos mantendo a simplicidade na abordagem, construindo o roteiro de modo que facilitasse a espontaneidade da entrevistada. Tal postura tinha a intenção de desarmar possíveis esquemas articulados em prol de uma retórica mais “acadêmica”. Entendi, no entanto, que havia nas suas falas um eixo pelo qual sempre procurava alinhar suas falas com os objetivos do meu trabalho (que ela já conhecia melhor que as demais entrevistadas por estar mais próxima a mim). A partir das proposições de Goffman (1985), é possível identificar construções dos sujeitos a fim de tornarem-se “adequados” a determinado contexto. Para o autor, os indivíduos estão constantemente imbuídos de papéis que os tornam aceitos, necessários e inclusos nas diversas situações do cotidiano, pois a resposta de outras pessoas sobre esses agentes depende das características morais e dos sinais emitidos pelos mesmos. Se ele representa, ou seja, se emite através de suas manifestações determinadas características, os demais o tratarão de acordo com o que é esperado socialmente para aquela

situação. Ou seja, existe um determinado comportamento esperado para uma dada personalidade. Assim,

a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e tratem de maneira adequada (GOFFMAN, 1985, p. 21).

De posse de tais advertências sobre possíveis manipulações nas respostas, busquei avaliar ainda mais atentamente as informações recebidas.

O reconhecimento da história de Bruna iniciou-se a partir da busca de informações sobre sua família. Como a Educação é uma questão manifestamente importante na sua vida, busquei identificar em que momento se deu seu interesse por esse projeto e se alguém, na organização familiar, inspirou tal escolha.

Ela relatou que sua mãe e seus avós vieram da cidade de Torres, litoral do Rio Grande do Sul, em busca de uma condição de vida melhor na Capital. Na época em que se mudaram para a cidade, o fizeram porque a prefeitura estava recém loteando o bairro Lomba do Pinheiro e os terrenos estavam sendo vendidos a baixo custo.

Aos 26 anos a mãe de Bruna conheceu o seu pai. Engravidou, ainda solteira e casaram-se. A aluna fez questão de ressaltar que a mãe não estudou e que o pai cursou somente até a terceira série do Ensino Fundamental.

Não foi possível identificar se essa informação foi mencionada porque ela sabia do interesse dessa pesquisa sobre o tema “educação” ou se isso realmente era um dado relevante para ela. É possível, no entanto, a partir do que se pôde depreender nas entrevistas, que a segunda alternativa seja a mais provável.

Bruna relata que os pais tiveram muitas dificuldades financeiras. O pai trabalhava como azulejista e a mãe como empregada doméstica. Três irmãos compõem a prole: ela, Bruna, e outros dois irmãos.

A primeira casa própria que tiveram foi o pai que construiu – com a ajuda de parentes e amigos. No entanto, salienta (e percebo pela ênfase dada à voz) que a casa não tinha assoalho, era de terra batida, assim como também não possuíam móveis. Como o bairro estava recém se formando, a mãe tornou-se uma líder comunitária, começando a organizar as famílias em busca de melhores condições para o local: água encanada, saneamento básico, iluminação, entre outras. Assim iniciou-se, na família, um trabalho de militância social em prol da comunidade do bairro Lomba do Pinheiro, da Capital, ação que até hoje tem o envolvimento de ambas, mãe e filha.

Bruna conta que ela e seus irmãos sempre estudaram em colégios estaduais. Relata que tinham dificuldade até mesmo para o transporte à escola, uma vez que não havia colégios próximos da sua casa. Às vezes, ela relembra, quando o dinheiro faltava, tinham que caminhar muito longe para chegar à aula. Ela relata:

Era uma escola simples, mas era legal. Minha mãe se inseriu no círculo de pais para poder atuar na escola e me levar e me buscar porque ela não tinha como pagar quatro passagens por dia. Então ela conseguiu muita coisa pra escola também. Mas o que me



deixava muito triste é que a escola não tinha biblioteca. Isso, ao longo da minha vida, me deixou muitos vazios (...).

Quando tinha 12 anos seu pai faleceu. A mãe, que estava envolvida na vida política da comunidade, teve que abdicar dessa atividade e dedicar-se ao ofício de empregada doméstica, ou “faxineira”, como a informante descreve. Segundo ela, chegaram a passar fome em muitas circunstâncias e, graças à ajuda de uma tia que veio morar próximo da sua casa, é que ela pôde continuar a estudar. Ia para a escola pela manhã e a tarde cuidava dos irmãos.

Na década de 90 a mãe começou a se envolver, novamente, com os conselhos populares, com o “Orçamento Participativo,” especialmente, e assumiu a Associação de Moradores do bairro. Bruna esteve sempre junto da mãe e também atuava politicamente na comunidade, ajudando a organizar as reivindicações e fazendo parte da comissão.

Uma grande queixa sua é que estudou todo o Ensino Fundamental sem nunca a escola ter-lhe pedido para que lesse um livro.

Nunca tive contato com livros na escola. A minha mãe sempre teve contato com livros, ela gostava muito de ler apesar de não ter terminado o Ensino Médio, mas ela ia nos sebos e comprava, quando dava, livros pra gente ler.

Aos quinze anos, já cursando o Ensino Médio, Bruna começou a trabalhar em uma loja de manipulação fotográfica. Aos dezesseis anos engravidou e abandonou seus estudos.

Ela relata que teve que trabalhar muito, nas mais variadas atividades, pois precisou lidar com a responsabilidade de ser mãe solteira. Apesar de continuar morando na casa da mãe, necessitaram (mãe e filha) aumentar os esforços para atender as demandas de um novo integrante na família.

A sua relação com a mãe passou por dificuldades que levaram ambas a se afastarem. Afirma que a mãe teve uma vida muito sacrificada e que por isso era bastante rigorosa com os filhos.

Quando eu tive os meus filhos a minha mãe dizia pra mim: olha aí a tua faculdade... Porque desde pequena eu dizia que eu queria fazer uma faculdade. E ela dizia: olha aí a Bruna dizia que ia fazer uma faculdade, mas olha os livros dela aí... (com relação aos filhos). E aquilo me marcava muito, eu ficava muito sem esperança. Todo mundo dizia que era impossível pra mim.

Apesar das cobranças, a reconciliação entre ambas aconteceu quando Bruna conheceu o rapaz com quem viria a se casar.

Acreditando que no casamento encontraria a fuga para a dura realidade que vinha enfrentando, lançou-se a esse projeto com toda a obstinação possível. Mas identificou logo cedo que cometera um equívoco. Não conseguiu partilhar seus sonhos com o marido, segundo conta, pois ele mostrou-se ser um homem repressor e violento. Mesmo assim ela manteve o casamento e juntos mudaram-se do bairro onde morava, a Lomba do Pinheiro, e foram morar no que ela chamou de "barraco", em uma vila chamada Branquinha, em Viamão.

Bruna descreve sua decepção em relação às expectativas nutridas com o relacionamento. Diz que não mais acreditava no seu sonho maior

que era o de estudar. Uma de suas falas, em especial, esclareceu o quão distante ela estava da realização daquele que viria a ser um grande projeto de vida:

Um dia minha mãe disse pra mim: você tem que voltar a estudar. Quando ela disse isso pra mim eu fiquei tão feliz, porque eu sempre quis, mas não tinha o apoio de ninguém, quem ia ficar com meus filhos? Ah, eu tinha muita vontade, mas pra mim eu nunca ia voltar. Tinha o desejo, ficava com uma inveja quando eu via as pessoas passando com pastas e cadernos de colégio. Guria: eu tinha uma inveja! Não podia ver pessoas com livros (...).

O momento de abandonar os estudos e partir para assumir as obrigações de mãe de família abnegada cobra dela uma intensa *reflexividade*, de que nos fala Giddens (2000), pois ela precisou reordenar suas escolhas e redefinir suas prioridades de acordo com a sua atual possibilidade.

Ciente das dificuldades financeiras do casal, os pais de seu marido os convidaram para mudarem-se para o Estado do Piauí, local em que residiam. Na ausência de oportunidades que os pudesse fixar no Sul, o casal aceitou a proposta. Outro aspecto que influenciou significativamente a decisão, de acordo com Bruna, foi o fato de o sogro ser professor, surgindo assim uma esperança de obter apoio para ela própria seguir esse caminho.

E, de fato, junto a essa família, que não era a de origem, sua história começou a mudar. Isso, no entanto, não foi percebido logo de início, fazendo com que ela se questionasse constantemente sobre a decisão tomada.

Olha eu passava vergonha. Ele (o sogro) vivia muito bem lá. Mas eu acho que o meu sogro não conseguia enxergar a dificuldade que a gente vivia porque quando eu cheguei acho que ele pensou que eu teria roupa boa (...). Porque lá ele tinha *status*, né, ele vinha de um banco, ele era maçom, ele tinha uma vida muito melhor que eu tinha aqui. E ele se apavorou porque eu cheguei com roupa velha, e aí a minha sogra foi logo comprar roupa. Eu acho que eles tinham vergonha.

Conforme relata, muitos anseios a acometiam. Novamente Bruna necessitou recorrer, em diversas oportunidades, à *reflexividade* sobre suas escolhas e as consequências advindas das mesmas. Outro ponto a ser destacado é que ela vislumbrava no sogro certo *status* naquela comunidade, nutrindo admiração pelo mesmo. Considerei que essas percepções pudessem estar relacionadas à sua própria *intenção* de ascensão social. Aos poucos, no entanto, fui percebendo que havia muitos outros motivos, quiçá mais importantes, para os esforços que vinha empregando.

A família do marido articulava-se dentro de uma rede de relacionamentos detentora de certa influência, em função de seus integrantes ocuparem cargos políticos. Por meio desses contatos, o sogro conseguiu que fosse oportunizada à Bruna uma bolsa de estudos para finalizar o Ensino Médio. Com o desejo de seguir a carreira docente ela fez o curso de Magistério, o que daria a ela condições de atuar no segmento da educação.

Nesse processo conheceu uma professora que a iniciou no projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O programa era vinculado a uma iniciativa do governo do Estado e, apesar de nomeada, a informante relata que por uma questão de entraves burocráticos, trabalhou durante um ano

e meio sem receber. Questionei-a sobre o porquê de ela continuar trabalhando todo esse tempo mesmo sem salário. Ela respondeu que o fizera por dois motivos: em primeiro lugar porque aquelas pessoas precisavam dela e em segundo lugar porque aquela era a única chance que possuía de colocar em prática seu *projeto* de atuar na área da educação.

Um aspecto relevante destacado no processo de conhecimento das escolhas da informante foi a determinação identificada na mesma em perseguir o *projeto* idealizado. Apesar das dificuldades enfrentadas, como as relatadas acima, a *intenção* de atingir seus objetivos era perene. Mesmo que nos momentos de dificuldades Bruna questionasse a real possibilidade de atingir suas metas, nos primeiros sinais de melhoria da situação ela retomava, às vezes com ajustes, às suas *intenções* originais. Percebe-se, então, que capacidade de *agência* de Bruna se potencializa à medida em que ela esboça um *projeto* lastreado por uma *trajetória* de realização em direção a um objetivo.

Conforme já mencionado anteriormente nesse trabalho, há de se levar em consideração, entretanto, que as trajetórias narradas sempre tendem a valorizar determinadas intencionalidades que muitas vezes não são percebidas quando os fatos ocorrem. É possível que atualmente, passado o momento em que ela estava submetida àqueles acontecimentos, as informações sejam reconhecidas a partir de filtros adquiridos ao longo desse período e também em decorrência de sua atual condição. Tal consideração não invalida as informações relatadas, mas têm o propósito de reconhecer que existem possíveis distorções nas narrativas.

A situação matrimonial de Bruna havia se modificado, conforme conta. Amparada pelo sogro, não mais sofria agressões do marido e já

não mais tinham uma relação conjugal. O companheiro decidiu, então, mudar-se, sozinho, para a cidade de São Paulo. A partir daí, como relata Bruna, ela passou a novamente questionar-se quanto à opção de em outro Estado, ficando longe da sua família. Sentia-se desconfortável na casa dos sogros. Havia, entretanto, a preocupação com o bem estar dos dois filhos (o primeiro filho, fora do casamento, e o segundo, com o atual marido) que se sentiam amparados com o avô paterno, não demonstrando aprovação em afastar-se do mesmo.

Bruna relata que, mesmo sem saber se a mãe a aceitaria de volta, ela comunicou ao sogro que desejava voltar para o Rio Grande do Sul. Tal decisão não foi aceita pelo pai de seu marido, principalmente pela distância que se estabeleceria com os netos. Sem seu apoio ela tomou uma importante decisão: comprou passagens em um ônibus clandestino (duas passagens apenas, sendo que o filho menor viajaria no seu colo) e, durante quatro dias, atravessaram o Brasil retornando ao local de origem.

O início da nova vida, de volta à cidade de Porto Alegre, não fora fácil, segundo relatou a entrevistada. Devido às circunstâncias em que promoveu tal mudança não conseguiu organizar questões importantes que viriam a ser entraves para o seu desenvolvimento profissional, especialmente. Apesar de já haver concluído, no outro Estado, o Ensino Fundamental – Magistério, não conseguiu, antes da sua viagem, receber o seu certificado de conclusão. E, embora tivesse sido acolhida pela família, enfrentou muitas dificuldades para trabalhar na sua área (docência).

Pode-se considerar que o seu regresso para o Sul foi realizado de forma desordenada. Bruna não conseguiu preparar uma mudança que lhe garantisse maior controle sobre determinadas situações na sua chegada. Apesar de dar a entender, em sua narrativa, que o desenrolar dos fatos aconteceu de maneira planejada, é plausível considerar que foram feitas

escolhas emocionais e, possivelmente, impulsivas. Tais considerações, além de evidenciarem o fato de que nem todas as decisões são racionais e controladas pelos objetivos iniciais dos projetos, demonstram que os agentes, passado um período do fato ocorrido, podem não reconhecer que agiram de acordo com as pressões a que estão sujeitos.

Após empenhar muitos esforços ela conseguiu, a partir de contatos com a Escola que estudou no Estado do Piauí, receber seu certificado de conclusão e de aprovação no curso de Magistério. Conseguiu, assim, um trabalho pelo MOVA<sup>18</sup>, atuando como educadora de jovens e adultos (EJA). O salário de duzentos reais não atendia suas necessidades e dos filhos.

Foi através de uma amiga que Bruna soube que seria montada a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre. Nessa organização os associados buscariam um curso de nível superior para qualificar professores a atuarem nas periferias da capital<sup>19</sup>. A informante relata que começou a participar das reuniões, mas confia que sem muito credo:

Nos primeiros encontros eu pensava: meu Deus, mas quanta gente mentindo (...). Como é que as pessoas podem prometer uma faculdade? Isso é impossível. Isso não vai acontecer. Eu até tinha esperança, mas achava que aquilo ali era muito impossível. Imagina tu ganhando R\$ 200,00 mal dava pra ir pra aula. Mal dá pra comer, né?

---

<sup>18</sup> MOVA é um projeto que visa alfabetizar jovens e adultos em condição de não inclusão. A proposta nasceu durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria da Educação (1989), na cidade de São Paulo. (Fonte: <<http://www.educacionenvalores.org>> Acesso em: 6 nov. 2010).

<sup>19</sup> De acordo com a LDB – Lei das Diretrizes e Bases, os educadores populares deveriam ter uma formação específica que os qualificasse para a função.

E foi através desse movimento que Bruna ganhou uma bolsa de estudos no Instituto Porto Alegre – IPA e iniciou sua graduação em pedagogia.

Bruna relata que fez concursos públicos e obteve êxito em alguns deles. Sobre esse assunto, identifiquei que ela empreendia importantes esforços disputando cargos que lhe traziam retornos financeiros próximos aos que ela já vinha alcançando com o atual emprego. Indaguei o porquê de tais escolhas. Pude, então, a partir de suas respostas, aproximar-me mais da realidade vivida pela informante: para quem ganhava duzentos reais, almejar um cargo de quatrocentos reais significava “dobrar” o salário. Isso implica em considerar que esses agentes, a partir da *reflexividade*, possam estar criando percepções a respeito de si mesmos que definem a impossibilidade de almejarem ganhar, por exemplo, um mil reais, ou seja, cinco vezes o seu salário, mesmo que isso signifique ainda pouco para alguém já graduado.

Em várias situações nos relatos constatei que havia, para a entrevistada, apesar de uma *intenção* bastante clara de mudança, certo contexto que fornecia os elementos que estruturam suas percepções de mundo e que a localizava, enquanto indivíduo, em um universo cultural que necessita ser tomado em conta. De certa forma o ambiente em que estava inserida, assim como estabelecia seu alcance dos objetivos, também contribuía na realização de seus projetos. Foi, por exemplo, a partir da associação em que estava engajada (MOVA) que ela e outros educadores conseguiram a bolsa de estudos que viabilizou a faculdade. Além disso, contou também com o suporte da família e de amigos para cuidar dos seus filhos e até apoiá-la financeiramente.

Uma pessoa, em especial, foi destacada por Bruna como alguém importante na consecução de seus intentos. A madrinha, que era também



vizinha no bairro, além de cuidar dos filhos pagava as passagens com as quais conseguia chegar à escola. Quando essa “protetora” se casou, sua casa foi dada de presente para a afilhada, o que possibilitou sair da casa da sua mãe e mudar-se para lá, com os filhos. Identifica-se que a relação de compadrio faz parte dos arranjos sociais que constituem sua vida.

Na intenção de identificar se havia alguém que a tivesse instigado a dedicar-se à Educação como um importante *projeto* na sua vida, pude reconhecer que não houve um exemplo, dentre as pessoas com as quais se relacionava, que tivesse tido tal influência. O sogro, que era professor, incentivou-a a retomar aos estudos e se tornou, de acordo com ela, em um “mentor”, apoiando-a nos objetivos educacionais. No entanto, quando se aproximou dele, Bruna já tinha o objetivo de dedicar-se à educação. Quanto aos integrantes da família, a maioria cursou apenas o Ensino Médio e ninguém conseguira concluir um curso superior. Comenta que é considerada hoje como “a pessoa que trouxe esperança” porque, com a sua história de vida, motiva as pessoas da sua comunidade a também buscarem seus ideais. A própria mãe, segundo ela, incentivada pelos seus esforços, também voltou a estudar e concluiu o Ensino Médio. Pelo que se pôde identificar, ela credita em parte a si mesma o resgate dos sonhos da mãe, suscitados a partir do seu exemplo. Percebe-se, a partir dessas constatações, que o seu *projeto* na área da educação foi elaborado a partir de outras referências colhidas, possivelmente, no seu dia a dia. A mobilidade social, possível nas sociedades contemporâneas permite, como já visto anteriormente, que os indivíduos construam suas *trajetórias* a partir de interesses próprios (sem necessariamente a interferência da família, etc) e, algumas vezes inéditos, dentro do seu grupo de convivência.

Uma expressão recorrente na sua fala é que ela “virou referência” na comunidade e na família. Relatou que depois que ela própria conseguiu

graduar-se, outras pessoas próximas empreenderam na educação. É possível que uma importante característica sua de *individualidade* esteja aparente quando se considera uma “referência”. Inserida em um contexto de iguais, ela buscou para si uma forma de diferenciar-se sem, no entanto, abandonar os valores tradicionais que, pelo que pude constatar da entrevista, são relevantes para suas escolhas. Afinal, a família, a comunidade e a militância social são aspectos nunca abandonados ao longo da sua *trajetória*.

A questão financeira é trazida em pauta em alguns momentos das entrevistas. Ela relata que algumas pessoas próximas questionam o fato de, mesmo graduada e cursando uma especialização, ela ainda não ter condições de, por exemplo, ter um carro. No entanto, nessas situações ela se justifica alegando que não se trata de uma realização material, mas sim de alcançar o seu próprio sonho. Com relação à postura da família, ela pondera:

Alguns têm esperança, acreditam que eu ainda vou ganhar dinheiro e tem a outra parte, que são dos jovens, que dizem assim: ‘mas por que fazer faculdade se ela não consegue ter um carro, se ela não consegue nem arrumar a casa?’. Mas também não é isso que me interessa. Tem outras coisas que eu valorizo.

Durante os quatro anos que cursou pedagogia no IPA, Bruna continuou a trabalhar junto ao MOVA com o projeto EJA<sup>20</sup>, pois seu interesse continuava sendo atuar com adultos. Fez um concurso para atuar como professora em escola pública no município de Alvorada, na grande Porto Alegre, e obteve aprovação.

---

<sup>20</sup> EJA: Educação de Jovens e Adultos

Alguns aspectos de sua *trajetória* demonstram, como já assinalado anteriormente, que nem todas as suas decisões parecem alinhadas com os projetos propostos. Em determinadas situações ela investiu esforços na ação e somente depois ponderou o quanto aquela decisão seria ou não efetiva para a conclusão dos seus interesses, o que pode significar também um *campo de possibilidades* não explorado em todo o seu potencial.

Fiz o concurso para a Escola Paulo Freire. Já escolhi fazer lá porque a escola tinha o nome dele. Passei em décimo quarto lugar. Eram 50 e poucas vagas. Estudei demais. Só que o salário era de R\$ 500,00. E todo mundo dizia que o município pagava bem. E eu não entendia porque esse salário era baixo. Na verdade eu não entendia que o município de Alvorada era diferente do município de Porto Alegre. Eu nem sabia que em Alvorada não tinha plano de carreira. No fim eu nem fui pra Escola Paulo Freire, fui pra escola Umbu, bem mais longe da minha casa. Tinha que pegar dois ônibus e ainda caminhar um monte. Saía bem cedo da minha casa. Me frustrei bastante porque afinal eu não queria dar aula pra criança, não era pra isso que eu tinha feito pedagogia. E eu precisava trabalhar, né!?

Ao passar no concurso, Bruna realmente assumiu nessa escola, mas permaneceu por pouco tempo. Além da dificuldade enfrentada pela distância, ela resolveu buscar um trabalho dentro da comunidade em que estava inserida, na Lomba do Pinheiro.

(...) e eu já estava pensando que eu precisava trabalhar perto da minha casa, porque eu tinha que dar o retorno pra minha comunidade, que eu estava dando o retorno em outro lugar, e eu não tinha discernimento que o retorno é em qualquer espaço. Pra mim eu tinha que dar o retorno ali, não era nem no bairro, era ali, na parada sete. Tinha que trabalhar de graça. Eu achava que eu tinha que trabalhar de graça pra pagar a faculdade que eu tava fazendo. (...) E eu pensei, vou trabalhar ali, porque tem alfabetização de adultos e fica mais perto da minha casa. Eu

estava dando a minha contra-partida lá mesmo, e lá o meu pé tava no barro mesmo e fazendo o que eu queria: educação popular.

O *projeto* de Bruna não se realizou totalmente como o planejado, mas em parte. Ela recebeu o convite de atuar próximo à sua casa, com educação, porém não com adultos, mas com crianças, em uma creche. Assumiu a função de Coordenadora Pedagógica.

A informante foi questionada sobre o fato não estar, ainda, exercendo a função que se propôs (atuar como docente, junto a adultos). Bruna ponderou que, apesar de não estar atuando em sala de aula, consegue estar próximo o suficiente dos alunos, o que a deixa parcialmente realizada. Além disso, tem reconhecido na gestão uma área que também despertou seu interesse. A hipótese é de que, novamente, a entrevistada faz o exercício de reorganização dos seus *projetos* e redefine, a partir da *reflexão*, os objetivos de curto prazo. No entanto o objetivo maior, que é o de estar junto aos alunos, atuando na docência, ainda permanece, conforme reitera.

Quanto ao curso da pós-graduação, já finalizado, ela aborda esse assunto com entusiasmo. Diz que se sente realizada com o que conseguiu angariar na oportunidade. Resgata o processo de construção do curso, do qual ela foi uma das organizadoras. Na ocasião, conforme relembra, uma parte dos alunos achava importante constituir uma proposta em cima da psicopedagogia orientada pela Educação Popular e o restante desses sujeitos acreditava na Gestão como definidor da ênfase. O processo de escolha democrático conduziu-os ao seguinte questionamento: qual seria o tema mais relevante para os mesmos, levando em consideração seus ambientes de atuação profissional? Chegaram, então, por unanimidade, à ênfase na Gestão em Movimentos Sociais. Assim, de acordo com o que

prega a Educação Popular, que considera as necessidades do grupo – e dos indivíduos – passaram ao processo de formação do curso. Eles se reuniam, conforme relembra, para definir a seleção de professores, as disciplinas importantes na proposta e as questões estruturais – como e onde poderiam viabilizar as aulas.

Várias questões referentes às peculiaridades da construção do curso foram elencadas por Bruna como pontos que promoveram o reconhecimento de uma proposta diferenciada. A informante considera que o curso possibilitou uma relação que privilegia o conhecimento das pessoas através do diálogo, da ouvidoria e do entendimento do seu contexto, o que promoveu uma mudança importante nas suas vidas. Segundo ela, o engajamento e o compromisso com o outro são questões que emergiram e que foram imprescindíveis para que as pessoas não desistissem, apesar das dificuldades pessoais enfrentadas.

(...) tinha a “vontade”, que eu via que não era só minha, era do grupo, uma vontade coletiva de fazer o melhor. Porque assim... é um grupo diferente. É muito diferente do grupo de pedagogia no IPA que eu convivia com pessoas que puderam estudar em colégios melhores do que ali na pós. O grupo que formou o curso têm todos o mesmo perfil: vieram de escolas públicas, pobres, de vida muito triste (...). Têm histórias que seria tudo pra não dar certo. Histórias que não sei o que foi: se foi o desejo, se foi o encontro com as pessoas, não sei o que aconteceu, mas que acabaram dando certo.

Percebe-se nos relatos de Bruna que houve, dentro do grupo, a formação de um *campo* (BORDIEU, 1996) construído a partir do desenvolvimento de discursos e significações que permitiram criar uma unidade de valores simbólicos comuns a esses indivíduos. Não é incomum que associações de pessoas agrupadas por interesses semelhantes

desenvolvam significações características ao grupo. Damo (2006), em sua análise sobre as manifestações em torno do Orçamento Participativo, na cidade de Porto Alegre, relata como se estabelecem os códigos a serem dominadas para atuação nos seus Fóruns:

Os fóruns são uma espécie de curso prático em cidadania, onde é possível encontrar desde mestres até aprendizes em vários estágios de iniciação participando de uma mesma configuração. É nesse conjunto que se aprende 'como funciona o OP', o que inclui o domínio de um léxico específico, próprio aos liames da burocracia, da democracia, da participação cidadã e, num aspecto ampliado, da cultura letrada (DAMO, 2006, p. 143).

A sintonia sugerida por Bruna, entre os alunos do curso de pós-graduação, pode ter acontecido por terem objetivos comuns, mas também porque as suas experiências pregressas são semelhantes. O que pude identificar, ao longo da pesquisa, vai ao encontro da sua observação e um dos indícios dessa possibilidade é o fato do grupo excluir aqueles que não pertenciam ao mesmo recorte social, como apontado anteriormente.

Ela destaca, ainda, que a relação do professor com o aluno levava em consideração as necessidades e características dos sujeitos ali presentes. Os educadores, que sabiam as dificuldades financeiras dos alunos, facilitavam algumas questões, tendo, por exemplo, o cuidado de enviar os textos por *e-mail* (aos alunos que tinham acesso à Internet), evitando o gasto com cópias. O que se desenvolveu, segundo ela, foram relações de amizade e não de mercado: "Era uma relação de apostar na trajetória do outro. De apostar que era possível".

Bruna descreve que quando conheceram a Professora Merli, que viria a ser a Diretora do curso de Pós-Graduação, passaram a reestruturar

seu projeto pedagógico de forma que se adequasse aos padrões academicamente estabelecidos. Uma questão salientada por ela foi que a Professora foi introduzida no grupo a fim de conferir segurança técnica ao trabalho a partir da organização das informações oriundas de pura “pesquisação”, conforme descreveu. Chamou-me a atenção que suas considerações diferiam das percepções de Ana, a outra aluna entrevistada. Enquanto Bruna se coloca, em várias situações, em uma posição de reconhecimento dos limites do seu conhecimento, Ana parece negar essa possibilidade. Esses dois pontos de vista podem significar intensidades diferentes de *agência* entre uma e outra. Essa caracterização já foi evidenciada por Giddens (2000) quando define que em cada indivíduo são desenvolvidas amplitudes particulares de *agência*.

Ainda perscrutando sobre a capacidade de agência identificada em Bruna, percebo na informante certa insegurança, demonstrada em algumas de suas afirmações. Em dado momento, ela relata que tem dúvidas quanto à sua própria capacidade de realização de certos projetos. Afirma que as pessoas da comunidade valorizam a sua capacidade por ter concluído o curso de graduação e estar frequentando o curso de pós-graduação. No entanto ela, mesmo ciente de tais conquistas, não acredita plenamente no seu *poder* sobre os desafios que enfrenta ao assumir o *projeto* na educação. É possível que a entrevistada esteja, a partir da imersão no *campo* da educação, em um processo de construção de sua capacidade de *agência*.

Sobre os benefícios concretos oriundos do curso de pós-graduação, verifica-se como a entrevistada percebe esses resultados:

Não me sinto “mais” por causa da “pós”(…). Eu sei que a minha vida melhorou. Se eu parar pra pensar nas minhas latas

vazias, quando eu não tinha o que comer, eu sei que melhorou, essa parte de não passar fome, eu sei que melhorou (...). Mas essa questão de autoestima (...) eu me inscrevo pra prova de mestrado mas eu não acredito que eu não vou passar. Eu vou pra aqueles lugares e eu me sinto mal. Eu vou pra UFRGS e eu me sinto mal. Eu acho que aquele lugar não foi feito pra mim. Eu busco sempre empregos, concursos e essas coisas em que os salários são sempre os menores. Quando eu vou buscar um lugar, nunca são lugares que te elevam. Tudo que eu vou buscar – e não é alguma coisa que eu procuro, quando eu vejo, eu já estou nesses lugares. Ou é algum trabalho voluntário, de militante, ou se eu vou e me inscrevo eu não consigo acreditar. Eu não consigo me enxergar como pedagoga.

É possível traçar um comparativo com as questões apresentadas pela outra entrevistada, Ana. Identifica-se que a segurança e o posicionamento diante do mundo são absolutamente contrários. Confirma-se o que diz Sewell (1992) em relação ao *poder* e *agência*, afirmando que em cada indivíduo essas possibilidades se manifestam em intensidades diversas, dependendo da história de vida, do contexto em que o mesmo está inserido e das relações com as outras *agências*.

A fim de esquadrihar ainda mais a investigação, em uma ocasião informal abordei com a Professora Merli as percepções, mencionadas por Bruna, em relação ao seu próprio desempenho. A Professora esclareceu que a Educação Popular tem a característica de analisar o indivíduo e não compará-lo com outros pares. Sendo assim, segundo ela, pode-se considerar que a aluna teve um crescimento intelectual e pessoal significativo tendo em vista seu estágio de aprendizagem quando ingressou e seu preparo quando finalizou o curso. A partir de suas afirmações pude constatar que agia, nesse discurso, o empoderamento individual reconhecível nas premissas da Educação Popular.

Ainda durante o curso, enquanto se realizava a incursão no campo, Bruna mencionou que estava fazendo parte de um grupo de estudos na



Pontifícia Universidade Católica – PUC, no Mestrado em Educação e que também era aluna especial em uma disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Na ocasião, foi uma surpresa a sua inserção já constituída nessas organizações. Na entrevista houve, então, o resgate desse assunto, investigando-se em que estágio estava sua inserção no Mestrado. A informante relatou, então, que passou pelo processo seletivo em 2009, mas que não foi aceita na Universidade Federal. No ano seguinte, no entanto, em 2010, a aluna prestou novamente exame para ingresso em duas Instituições: PUC e UFRGS. Ela obteve êxito nas duas propostas e atualmente é aluna de Mestrado na UFRGS.

Tal conquista leva a crer que o seu *projeto* continua orientado para os mesmos fins de quando foi iniciada a pesquisa e que, apesar dos ajustes necessários na *trajetória*, a entrevistada tem realizado suas proposições.

Todas as evidências levam a crer que a Educação, para Bruna, continua a ser seu grande *projeto*:

Meu sonho ainda é estudar. Em nenhum momento é o material. Eu quero conhecer. Porque como o conhecimento foi muito privado, eu vim aprender mesmo na faculdade. Eu não sabia o que era uma resenha. Assim, pelo conhecimento eu quero me tornar cada vez mais humana. Quando eu fiz pedagogia eu era uma pessoa. Hoje eu sou outra pessoa, mas sempre pensando no outro, pensando que outra pessoa tem que ir lá e fazer também. Eu acredito que o sonho é possível.

### 4.3 PROJETOS DE VIDA, FÉ E PERSEVERANÇA

Em uma das ocasiões em que acompanhei a aula da Pós-Graduação, como já foi relatado anteriormente, passei por uma situação delicada como pesquisadora, em que o motivo do trabalho foi questionado, assim como minha presença nas aulas.

Imediatamente após o episódio, uma das alunas com quem eu não havia tido nenhum tipo de contato se aproximou e dispôs-se a me ajudar na pesquisa. Na ocasião argumentou que houvera se interessado pelo tema de minha pesquisa, que julgou relevante. Meses depois me confessou que foi conversar comigo porque ficou muito constrangida devido à postura assumida por outras colegas em relação a mim.

Juliana tem 51 anos, é professora concursada, pelo Estado. É formada em Administração pela Pontifícia Universidade Católica - PUC e possui uma especialização em Formação Pedagógica pela Universidade Feevale. Atualmente ministra aulas para o Ensino Médio no Colégio Protásio Alves, em Porto Alegre. Atua em cursos de nível técnico com alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A entrevistada é casada, tem dois filhos e uma história de vida repleta de superações. Relata com serenidade episódios em que teve que lidar com situações de humilhação e constrangimento. Mas o que realmente se evidencia, enquanto vai se desvelando sua *trajetória*, é a determinação com que busca seus objetivos.

Como muitas outras jovens de classe baixa, Juliana começou a trabalhar aos 16 anos. Seus pais, pessoas simples criadas no interior do Estado, não tiveram acesso à educação formal e ela, ao contrário, tinha a intenção de seguir com esse projeto.

Aos 16 anos conseguiu através do pai, que era vigia de uma escola profissionalizante, a bolsa para um curso de digitação. Em seguida ela fez um teste no Banco Sul Brasileiro e ingressou como digitadora. Trabalhava pela manhã e estudava à tarde.

Aos 19 anos conheceu o futuro marido. Casou-se aos 20 anos. Segundo ela, o pai pressionou para que o rapaz apressasse a decisão e, quando ela soube, já estava tudo acertado para o casamento.

Percebe-se no seu relato que existe uma falta de autonomia, uma dominação por parte do pai e, em outras circunstâncias, do marido. Inicialmente os fatos deram a entender que a sua submissão fez com que ficasse à sombra das figuras masculinas que permearam a sua história. Essa percepção, no entanto, não tardou em ser desfeita.

Quando se casaram, ela já havia concluído o Ensino Médio. Já tinha a intenção de fazer uma graduação, no entanto, segundo explica, com o salário recebido no Banco não conseguia custear as despesas de um curso superior.

Juliana e o marido trabalharam no Banco Sul Brasileiro<sup>21</sup> por 22 anos. Juntos há cinco anos tiveram um filho. Quando narra esse fato se apresenta, pela segunda vez, uma tensão gerada pela submissão, em que ela me diz que “felizmente veio um menino” porque o marido não admitia que tivessem filhas.

No entanto, essa suposta aceitação da dominação do marido, desaparece quando ela afirma ter planejado a gravidez do segundo filho

---

<sup>21</sup> Essa instituição foi interdita judicialmente em fevereiro de 1985, não operando novamente a partir de então.

desconsiderando a opinião do marido, que nem sequer tinha conhecimento de sua intenção. Percebe-se a capacidade de agência da entrevistada que, apesar de não figurar com ênfase em situações analisadas anteriormente, surge nesse episódio reconhecidamente fortalecida.

A impressão inicial que se tem é de que a informante parece ser uma mulher de hábitos simples e sem grandes pretensões, no entanto, alguns episódios vão descortinando um cenário pregresso que mostra posicionamento e atitude. Ela conta que foi militante de movimentos de esquerda e que por isso sofreu perseguição do governo da ditadura. Afirma que desde sempre assumiu papéis questionadores: “Sempre que havia uma maioria, eu era contrária”.

Ela e o marido construíram, no início do relacionamento, uma vida financeiramente equilibrada. Conseguiram comprar um apartamento que em seguida trocaram por uma casa. Ele agregou promoções na empresa em que trabalhava (Sul Brasileiro) e seus rendimentos logo se tornaram superiores aos dela. No entanto, ele começou a exagerar na bebida alcoólica o que o levou à dependência em um curto espaço de tempo. Os problemas conjugais começaram a surgir, mas ela estava determinada a manter o casamento.

Trabalhando por muitos anos como digitadora, desenvolveu uma lesão por esforços repetitivos e teve que se afastar da função por alguns meses. Quando retornou as funções no Banco foi conduzida a um novo cargo, submetida a outra gerência. Foi nessa oportunidade que conheceu o chefe que viria a ser um grande impulsionador na sua retomada aos estudos.

Pergunto por que ela não havia feito faculdade ainda. Ela me diz que teve uma base fraca e que não acreditava na pudesse passar na UFRGS. Além disso, tinha os filhos e não havia dinheiro suficiente para pagar uma universidade particular. Mas, então, o gerente da sua unidade lhe impôs um desafio: ela deveria matricular-se no vestibular sob pena de que ele não mais a aceitasse naquele setor. Segundo ela, não foi simples entender qual a intenção daquele homem que viria a ser tão importante na sua formação. Já cursando a faculdade, um tempo depois, ele lhe disse que não poderia tirá-la da função, mas que sabia que ela precisava ser impelida a voltar aos estudos ou jamais o faria.

Ao ingressar na faculdade Juliana acreditava que, caso não o fizesse, seria transferida de setor, mudança que ela não almejava. Segundo ela, foi um grande desafio retomar os estudos visto que sua base escolar era fraca. Além disso, cursou Administração em uma importante universidade da capital, PUC, contexto em que, segundo relata, a maioria de seus colegas possuía melhores condições intelectuais e financeiras, além de serem muito mais jovens que ela.

(...) mas eu sou muito teimosa. Pode estar do pior jeito, mas se eu decidi que eu vou fazer eu vou até o fim. Eu não arredo o pé enquanto eu não finalizo. A não ser que Cristo chegue aqui e diga que eu não devo fazer, eu não desisto.

Quando se deu essa mudança da volta aos estudos, o marido já estava padecendo no alcoolismo. Juliana relata que ela e os filhos sofriam agressões diariamente, pois o marido se tornava bastante violento quando bebia. Juliana descreve situações em que ela saía de casa para estudar (continuava trabalhando de dia e estudava à noite) e ele espancava os

filhos. Ela tinha que sair correndo porque os vizinhos avisavam o que estava acontecendo. Quando a situação se tornou insustentável, conforme descreve, ela o denunciou na Delegacia de Mulheres. Essa foi a primeira de muitas incursões nessa instância.

Sobre as aulas, ela afirma: "E eu estava na aula e não conseguia me concentrar porque eu ficava pensando neles. Eu não conseguia desenvolver e não tinha base".

Os ataques aos filhos e a ela própria continuaram durante anos. Conta que muitas vezes ele ficava violento porque não queria que ela estudasse. Então, quando insistia e acompanhava as aulas, ele acabava trancando a casa e o portão para que ela tivesse que passar a noite na rua. Os filhos, escondidos, deixavam uma das portas abertas para que ela pudesse entrar.

Algumas situações se revelavam desafiadoras para mim, enquanto pesquisadora. Minha reação imediata seria perguntar, mais enfaticamente, por que ela suportava as humilhações advindas do companheiro, sem abandoná-lo. No entanto, cultivei a paciência, pois entendi que, no momento certo, poderia abordar o assunto de maneira a não constranger a entrevistada. Certamente havia motivos para tamanha dedicação àquele projeto de vida em torno da família.

Com todos os desafios a serem vencidos diariamente, Juliana conseguiu formar-se em Administração somente nove anos mais tarde. Durante o percurso, segundo relata, muitas vezes desejou desistir, mas os amigos da faculdade e também o seu superior na empresa, que continuava presente, incentivavam-na a continuar.

O meu pai, o maior sonho dele era que eu me formasse. Mas quando isso aconteceu, ele já estava morto. Eu me lembro que no meu primeiro dia de aula ele me deu um caderno e eu fiquei tão emocionada com aquela atitude que resolvi guardar ele. E tenho até hoje, porque representa o sonho dele para mim. A maior felicidade pra mim foi entrar no Salão de Atos da PUC e receber meu certificado.

A Educação, pelo que se pode perceber, encontra-se no ideário dos entrevistados, revelando o que se pode considerar uma busca pela distinção social. Mesmo para Ana, que em muitas situações negou a relevância do estudo em sua vida, foi possível, a partir do cruzamento entre informações coletadas, perceber que também possui essa caracterização. Esse valor, atribuído à formação acadêmica, não é restrito a esses indivíduos sendo, provavelmente, encontrado também em outras classes que se orientam a perseguir esse objetivo. No entanto, esses sujeitos, pertencentes a classes populares, representam a minoria em suas comunidades, o que os confere um status de referência entre seus pares.

Foi identificado, ao longo das entrevistas com Juliana, certo descontentamento com determinados aspectos relativos ao seu curso de Graduação. Segundo ela alguns professores assumiram atitudes arrogantes que nada tem a ver, na sua concepção, com a de educadores. Sobre esses exemplos, ela diz ter-se fixado nessas pessoas para que jamais viesse a se parecer com eles, quando estivesse em sala de aula, com seus alunos:

Tem pessoas que têm medo que o aluno chegue perto deles, em conhecimento, sabe? Eu não quero que o meu aluno chegue perto de mim, eu quero que ele me supere! Eu caminhei muito pouco. Eles vão ter muito mais chance que eu.

A informante relata que, paralelamente à sua qualificação na universidade, vivenciava a crise financeira da empresa em que trabalhava. O Banco, que estava em vias de falência, oportunizou aos funcionários o “plano de demissão voluntária”. Ela e o marido aderiram, então, à proposta.

O marido, de posse das verbas rescisórias a que teve direito, investiu o valor na abertura de um pequeno comércio, um “armazém”.

Bem, ele bebeu todo o negócio que comprou. Tanto que ele não dava nada pra casa. A gente passava fome. Teve uma páscoa que me marcou demais. Meus filhos não tinham nada pra comer e a única coisa que eu pude fazer pra eles foi um suco de limão que eu peguei nos fundos de casa. Essa foi a comida da Páscoa deles.

Ela, então, tomou a decisão de separar-se. Ao entramos nesse assunto, depois de várias conversas, pude identificar o grande esforço que ela fizera para manter firme seu projeto do casamento. Ela afirma que ainda amava o marido e que todas as coisas que suportou firmemente, o fez porque acreditava na instituição família e na sua “missão” de livrá-lo da dependência.

Separada do marido e passando por dificuldades financeiras, Juliana não conseguia emprego na sua área e, sem alternativas, passou a trabalhar como empregada doméstica. Lembra que seu filho mais velho passou a catar latinhas no lixo para vendê-las, na tentativa de ajudar nas despesas familiares.



A entrevistada revela que não conseguia organizar seus objetivos e traçar planos que pudessem servir como seus orientadores. Conhecendo sua história, uma de suas colegas do curso de Graduação, que se tornou bastante próxima, interferiu na reordenação de seus projetos. Ela relata que ela e a amiga estavam conversando e que admitiu que não sabia mais o que fazer. A amiga respondeu: "Você vai ser professora! Você sempre quis ser professora!". A segurança daquela afirmação, segundo ela, foi tanta que naquele momento decidiu exatamente isso: buscar uma maneira de preparar-se para a docência.

A religião é um aspecto importante na vida da entrevistada. O seu discurso é permeado de referências à fé. Em todas as situações de decisão relatadas pôde-se identificar que a crença estava presente, seja em uma expressão, ou na confiança depositada na espiritualidade. Sobre o episódio em que iniciou o processo de apropriação do projeto de ser professora:

Naquele dia, à noite, me encontrei com minhas cunhadas, na Igreja, e disse pra elas: eu vou ser professora! Elas questionaram: mas como é que você vai ser professora se você não é formada em pedagogia e não tem dinheiro pra fazer um curso agora? Eu respondi: eu quero ser professora! Eu vou ser professora! Milagres acontecem pra todo mundo. Por que não pode acontecer pra mim? Eu sou assim: eu tenho muita fé. Quando eu acredito em uma coisa, aquilo acontece.

Assim, Juliana conseguiu ingressar em uma especialização em Formação Docente na Universidade Feevale, na cidade de Novo Hamburgo, distante 40 minutos da capital. Segundo ela, ainda não tinha certeza de como conseguiria pagar o curso e as passagens de deslocamento para a Universidade. Mesmo assim estava decidida a tentar.

As aulas eram sexta à noite e sábado de manhã e à tarde. Iniciou o curso e relata que não sabe nem como conseguiu, mas relembra que muitas noites ficou trancada no banheiro da Universidade, de sexta para sábado, porque só tinha dinheiro para uma passagem de volta.

Nas noites em que não voltava para casa os filhos ficavam com o ex-marido. Em uma dessas ocasiões, conforme relata, o marido bateu muito nos filhos e ela, então, resolveu desistir do curso. Foi conversar com a Coordenadora e explicou que estava com muita dificuldade para pagar e que não conseguia manter o transporte de ida e volta duas vezes por semana. No entanto, enquanto ela falava com a Coordenadora, os colegas, que conheciam um pouco de sua história de vida, se reuniram e decidiram ajudá-la. Juntaram uma quantia em dinheiro que ofereceram a ela pra que pudesse comprar mantimentos e fizesse lanches, pães, salgados e doces, pra vender pra turma nos dias de aula. Além disso, se organizaram para dar carona de ida e volta da Universidade, o que resolvia o problema com as passagens. E assim, contando com a ajuda de todos, ela conseguiu concluir o curso.

A entrevistada revelou, em várias situações, intensidade em sua capacidade de *agência*, fato que pode tê-la mobilizado nas situações enfrentadas. Percebe-se também a presença constante da *reflexividade* que permitiu revisões em sua trajetória, ajustando os *projetos* de acordo com a incidência de tensões externas. A conclusão de seus objetivos, pelo que se pôde reconhecer, foi possível, em parte, graças a uma rede de relacionamentos estabelecida.

O que se pode sugerir também é que, apesar dos esforços dedicados na obtenção de resultados tidos como óbvios, como por exemplo, atuar na profissão escolhida (no caso da entrevistada, Administração), existem, além da exigência da formação, alguns aspectos

simbólicos que atuam sobre essas questões, tensionando a relação entre a *intenção* e a realização. Não se está tratando, nesse caso, de valores objetivos, mas se referem, possivelmente, a aspectos atrelados ao histórico do indivíduo: quais foram suas experiências, de onde eles vêm, quem poderia indicá-los para determinado cargo? O fato é que, não somente na entrevista de Juliana, mas também nas demais, se pôde confirmar que a graduação, apesar de se constituir de extrema relevância para a concretização dos objetivos profissionais, não se configura suficiente para realizarem-se na profissão escolhida. É possível que, mais importante que sucesso em sua área de atuação, seja o reconhecimento dos seus pares, o grande valor percebido nessa trajetória constituída na educação.

Enquanto ainda fazia o curso de Formação Docente, Juliana foi convidada para um cargo de confiança no governo, indicado pela mesma amiga que a ajudou na decisão sobre seu futuro profissional. Ela aceitou o cargo, mas fez questão de avisar aos futuros empregadores: “Meu objetivo é dar aula. Eu só vou ficar nessa função até conseguir um cargo na ‘minha’ área, que é a docência”.

Percebe-se na entrevistada a presença da intencionalidade em defender os valores que acredita fazer parte do “ser uma docente”, absorvendo tais conceitos que, a partir de então, passam a fazer parte da sua vida. Assim também é possível, a partir dos seus discursos, identificar atitudes que visam resguardar o seu projeto, como na afirmação revelada anteriormente. Bourdieu (1996) considera que, no momento em que o indivíduo passa a incorporar os discursos, o campo de referências e valores simbólicos já estão nele consumados. No caso de Juliana, apesar da prática ainda não estar sendo exercida com todo o potencial, é plausível considerar que ela já se apropriou das características do *campo*,

permitindo que sua capacidade de *agência* e seu *projeto* possam se manifestar de modo decisivo. .

Sobre o primeiro dia de Juliana em sala de aula, ainda no estágio do curso de especialização, ela relata: “Quando eu entrei em sala de aula, eu pensei: meu Deus, mas era tudo que eu queria na minha vida. Era tudo que eu mais sonhava na vida era em ser educadora, era em ser professora”.

A entrevistada afirmou que sempre soube que queria ser professora, mas que a sua mãe tentava dissuadi-la porque acreditava que a profissão não garantiria um futuro promissor ou um bom salário. Por essa influência da família acabou optando por outros caminhos. Há que se considerar, no entanto, que as circunstâncias presentes podem interferir nas percepções de acontecimentos passados. Ao organizar as lembranças de suas trajetórias, os indivíduos podem recorrer a construções de têm o objetivo, mesmo que não conscientes, de dar conta de promover uma história que faça sentido para sua vida hoje.

A oportunidade para atuar como professora se deu em seguida ao término da Especialização. O Governo Federal junto ao Governo do Estado abriram um concurso para docência com o PROJOVEM, que é um programa para Ensino Fundamental que atende as comunidades carentes, e, em muitos casos, em situação de risco social. São jovens que não conseguiram se alfabetizar, muitos deles têm problemas com drogas e alcoolismo. Os alunos ganham uma bolsa de R\$ 100,00 e uma refeição. Tais benefícios têm o objetivo de incentivar que eles continuem estudando. Ela fez o concurso e foi considerada qualificada.

Esse projeto é uma mistura de gente de todos os tipos. Mas é um encantamento. Ou tu gosta, ou tu ama a educação ou tu sai fora. Porque a educação é pra todos. A educação não pode ser excludente. Não pode segregar raça, credo, religião. Tem que ser pra todos. Tem que estar nas periferias onde as pessoas mais têm necessidade (...). Quantas vezes eu tive vontade de estudar. Mesmo hoje eu tenho vontade de fazer mestrado na UFRGS, mas sabe lá se eu vou conseguir fazer (...).

Começou, então, a dar aula no Programa e, conforme relata, tinha entre os alunos garotos de programa, prostitutas, pedreiros, carpinteiros, ambulantes e uma série de outros com as mais variadas atividades.

Os alunos chegam à escola desconfiados, acanhados. Eles têm direito à refeição, mas não vão para o refeitório jantar porque têm vergonha. O jeito que eu achei, depois de muito tempo com eles, é de esperá-los no portão da escola e jantar com eles no refeitório. Só assim eles conseguiam comer e acompanhar a aula até o final, porque eles tinham vergonha porque não tinham comido nada o dia inteiro<sup>22</sup>. Então acompanhava eles, pra que eles fizessem a refeição e conseguissem acompanhar até o final a aula. São pessoas da periferia, são pessoas excluídas. E é com esses que eu gosto de trabalhar.

Ao longo das conversas com Juliana pude identificar que ela parece preferir trabalhar com as turmas que têm dificuldade, seja de aprendizado, seja em relação ao meio que estão inseridas. Indaguei-a sobre essa hipótese, buscando o porquê de tal intenção, se realmente se confirmasse. Ao construir seus argumentos, a entrevistada relata que poderia ter optado por trabalhar com alunos de Ensino Fundamental que não apresentassem problemas como aqueles que ela tem que administrar

---

<sup>22</sup> O refeitório é compartilhado com outros alunos da Escola que não são do Projeto e são esses "outros" alunos que inibem a presença deles na escola e no refeitório, especialmente.

junto aos atuais alunos, mas preferiu dedicar-se a essas pessoas, pois se identifica com elas porque já teria, anteriormente, também se sentido excluída.

Na entrevista com Juliana foi evidenciada uma questão que permeou também as conversas com os outros informantes. Eles buscam na educação o preparo para assumir responsabilidades junto às suas comunidades, junto às pessoas que são os seus modelos de conduta. Eles querem “fazer a diferença no mundo”, mas essa distinção é construída para transformar e melhorar a vida dos “seus outros”, ou seja, das pessoas que fazem parte das suas vidas, que moram no mesmo bairro e que encontram ao longo da vida as mesmas dificuldades que elas próprias já encontraram.

Só [se] sabe o que é exclusão quando a gente passa. Quando diziam pra mim que passar fome dói o estômago, eu ouvia, mas não entendia tão bem. Aí quando eu mesma passei fome eu fui entender. Eu precisei viver aquilo. Tem que sentir. Eu não posso falar pra alguém aquilo que eu não vivenciei. Eu precisava dessas experiências, eu precisava ser excluída, eu precisava passar fome, eu precisava ter um marido alcoólatra para que eu pudesse saber como lidar com os meus alunos que eram alcoólatras, que eram viciados. Porque graças a Deus eu consegui tirar três do alcoolismo. Com o exemplo que eu tive em casa eu consegui ajudar eles. Eu dizia pra eles: olha o que eu passei, eu mostrava minhas cicatrizes de tanto apanhar do meu marido. Eu contava pra eles o quanto meus filhos tinham passado. Eu dizia: vocês sabem como é na rua, e vocês sabem que nós das classes inferiores somos excluídos e que nós só temos ascensão através da educação.

A busca de aperfeiçoamento, segundo ela, é uma constante em sua vida. Mas reitera que não é pra si mesma, mas sim para que seja uma boa professora para os alunos, pra fazer a diferença na vida deles. A questão da “ascensão”, sinalizada acima é, ao que tudo indica, uma

mudança no que diz respeito à mudança de uma condição de inferioridade que, no caso dela, significou submissão e falta de acesso à condições básicas de sobrevivência.

Novamente é importante salientar que pode existir um desvio entre o que eles sinalizam que são seus motivos e a gama de interesses e intenções que têm. Não quer dizer que essas pessoas não estejam em busca de contribuir para melhorar a vida de seus pares, na comunidade, mas é interessante perceber que esse discurso, em algumas situações identificadas ao longo do trabalho, não pareceu estar harmônico em relação a outras afirmações, comportamentos e atitudes dos agentes analisados. Apesar de questionar até que ponto pode existir uma manipulação das informações, os dados coletados a partir das entrevistas e do campo pesquisado revelam, mesmo que em parte, esferas importantes da formação e intencionalidades desses indivíduos, que contribuem para entender seus sentidos e significações.

Juliana relatou, nas entrevistas, diversas situações em que houve demonstração de superação das dificuldades entre os alunos e dela para com eles. Em uma dessas circunstâncias a aluna solicitou que ela não a fizesse trabalhar no computador. A entrevistada relata que não entendeu o que se passava com a aluna. Observando, então atentamente o seu desempenho em frente ao computador, identificou que ela tinha medo, ou vergonha, porque não sabia operar o equipamento. Juliana, então, conseguiu ajudá-la incentivando-a a entrar nos sites das novelas: “olha ‘fulana’, aqui você pode ver antes de todo mundo o que vai acontecer na novela das oito...”. Assim foi que a aluna perdeu o medo e começou a acompanhar os demais alunos às aulas de laboratório.

Professor são muitos, mas educador são poucos. Educar é encantar. Eles têm que entender a hierarquia, mas eles têm que te ver gente que nem eles. O encantamento tá em tu particularizar as necessidades de cada um. Porque tu abrir uma sala e descobrir o que tem lá te esperando (...). É uma caixinha de pandora. Imagina que outra profissão vai te dar isso. Cada dia é uma alegria maior que a outra.

Segundo ela, na própria escola os demais professores não acreditavam no aprendizado daqueles alunos que vinham de dramáticas condições de risco social. As outras professoras, que eram de turmas “normais”, diziam que seria impossível. A informante, no entanto, assume que essa falta de crença é muito comum quando se trabalha com a classe popular. Juliana afirma que é mais fácil as pessoas desistirem ainda antes de começar porque na verdade não crêem no potencial daquelas pessoas, não acreditam na mudança social.

A lógica da Educação Popular está presente no relato. Existe claramente um discurso que está embasado nas construções “freireanas” elencadas nos capítulos anteriores. O respeito às experiências pregressas e a utilização desses conhecimentos, promovendo as trocas em sala de aula, entre professor e alunos, é demonstrado através do discurso e, pelo que se pôde perceber nas entrevistas, também nas ações.

Convencida de que a educação era sua verdadeira vocação, Juliana diz ter conhecido a proposta do curso de Pós-Graduação em Educação Popular através de uma matéria no jornal. Entendeu que a proposta do curso dialogava com seus objetivos no projeto com os alunos (PROJOVEM).

A informante salienta que, inicialmente, formavam um grupo muito grande. Aos poucos as pessoas foram desistindo porque percebiam que a proposta não tinha adesão com seus interesses particulares. Ela admite



não ter gostado tanto das disciplinas teóricas, mas afirma que era nessas que empregava ainda maior esforço. Quando fizeram aproximadamente dezoito meses de curso ela quis desistir porque, segundo comenta, estava cansada da rotina de trabalho, família e estudo. No entanto, com o incentivo da família, resistiu.

A pesquisa tentava esclarecer quais ganhos foram obtidos por aqueles indivíduos pesquisados, a partir da educação, especialmente da Educação Popular. A essas indagações ela considera: "Eu sou uma pós-graduada em Educação Popular. Mas e daí? Se você me perguntar os autores ou a teoria sobre isso, eu não vou saber te responder. É muito o que a gente aplica...".

Juliana parece ter claro o seu crescimento e os ganhos logrados ao longo da sua trajetória. Em muitos momentos ela revisitou seus planos e refez projetos, assim como também precisou abandonar algumas convicções. Giddens (2002) assegura que os indivíduos atuantes no que ele classifica como alta modernidade, ou seja, nos tempos atuais, apesar de possuírem condições propícias para exercer sua capacidade de agência, sofrem diretamente os impactos das tensões externas que cerceiam suas ações. As propostas do autor parecem ser adequadas para analisar os vários ajustes feitos pela entrevistada em sua vida. Apesar disso, ela manteve firmes algumas importantes premissas que demonstram importantes aspectos do seu potencial de *agência*, como por exemplo, a determinação demonstrada para perseguir seus objetivos traçados.

Existe certa coerência que perpassa as posturas relatadas pela entrevistada. Um dos exemplos dessa afirmação é a sua atitude quando é desafiada por situações que foram difíceis de serem transpostas. No trabalho de conclusão (mas não apenas nesse exemplo) verifica-se que ela tende a enfrentar suas próprias limitações. Relata que, apesar de ter

tido muita dificuldade em realizar o trabalho, escolheu a professora “mais teórica” e mais exigente do grupo. Diz ter feito quatro vezes porque não conseguia chegar a um texto satisfatório. Ao final obteve um conceito de excelência e diz ter recebido importante reconhecimento da professora e da própria banca avaliadora.

Apesar de considerar que poderia ter uma vida financeira melhor se tivesse insistido na profissão de administradora, a informante diz acreditar que não seria tão feliz como está atuando na docência. É interessante perceber que a *intenção* e o *projeto* de seguir o caminho da pedagogia são recorrentes na sua vida. É um *projeto* instituído que, segundo ela, sempre fez parte de seus planos.

A Graduação e as duas Especializações não deram a ela, no entanto, a garantia do imediato reconhecimento de sua capacidade. Juliana relatou-me um episódio que evidenciou essa constatação: na escola em que está atuando ela teria sido convidada para ser paraninfa, no entanto, uma das colegas teria comentado com outras professoras, que ela não apresentaria condições para assumir esse papel. Juliana não soube exatamente o que a outra professora quis dizer exatamente ao mencionar “condições”, mas, apesar de decepcionada com o acontecido, partiu para o enfrentamento com a colega:

Porque será que eu não tenho condições? Quais são os pré-requisitos? Estão estabelecidos? Será que é porque eu ainda não tenho Mestrado? Bem, se for isso eu vou providenciar nesse ano... Porque você sabe [dirigindo-se à pesquisa] eu não me preocupo com os meus pares. Eu me preocupo com os “meus” alunos. Eu sou bem humilde com quem é humilde, mas eu sou bem arrogante com quem é arrogante.

A reação de Juliana deixa entrever alguns importantes valores simbólicos presentes nessa busca pela educação. Existe uma atribuição de hierarquia, de acesso e de endosso permitido pela educação formal, e por seus títulos, que elevam o indivíduo e o projetam socialmente. Mesmo os alunos entrevistados, que reconhecem as dificuldades oriundas do distanciamento social, se utilizam, nos alguns momentos, de suas credenciais possibilitadas pelos títulos acadêmicos. O fato de que a entrevistada estava se utilizando do Mestrado para promover distinção, ocorreu porque ela sabia que as demais também não tinham esse título, sendo ela uma das poucas professoras da escola a ter duas especializações. De maneira indireta, Juliana utilizou a máxima do “você sabe com quem está falando?” (DA MATTA, 1997) para intimidar a colega e sinalizar que ela poderia até ter mais “condições” que as demais professoras.

Assim também ocorreu em outra situação relatada: os professores perguntaram, conforme ela, com certo desdém, se ela era graduada (não é necessário ter nível superior para dar aula nesse projeto, apenas técnico já atende aos requisitos). Ela afirmou que sim, porém não deu mais detalhes. No dia seguinte, conforme me conta, trouxe o diploma da “Pontifícia Universidade Católica”, como fez questão de mencionar, e da Universidade Feevale, mostrando-os aos professores. Torna-se evidente como o reconhecimento entre seus pares (os professores das escolas), passa pela formação e pelo diploma, enquanto que o respeito em sala de aula parece emergir de valores como a condição técnica para administrar e ensinar a turma.

Outro aspecto que fica novamente evidenciado é a hierarquia e os valores que balizam as relações, as negociações e as posturas no ambiente. O *campo* de atuação, discutido em Bourdieu (1996) parece estar estabelecido e coordenando as negociações. Em certos momentos

Juliana parece segura de suas performances (quando relata seu desempenho em sala de aula, por exemplo). Em outras situações, no entanto, parece evidente que existe uma tensão em relação às demais professoras que não pertencem ao PROJÓVEM. Nesse caso, pode estar se formando uma imagem negativa que a distingue das demais docentes. Corroborando com essas percepções pode-se analisar as afirmações de Bourdieu (1998) que considera que as tensões do *campo* contribuem para a permanência das distinções individuais e dos grupos que se formam nesses espaços.

A busca pela educação foi sinalizada em vários momentos das entrevistas com Juliana. Seria, portanto, importante destacar o que, especialmente, era entendido por educação para a entrevistada e por que foi feita essa escolha. Juliana respondeu que encontra na educação algo que é seu, que faz parte da sua construção. Segundo ela, as outras coisas com as quais se envolve são voltadas à sua função de mãe e de esposa.

Durante toda a entrevista ela demonstrou ser uma pessoa bastante prática e que tem certa dificuldade de lidar com a teoria. Ponderei que na educação se trabalha com aspectos basicamente teóricos e indaguei por que, então, a opção por esse caminho? Como ela consegue lidar com algo que seria um desafio constante? A resposta a essa questão demonstrou a absorção da retórica da Educação Popular, mas, além disso, sinaliza confiança e orgulho por suas escolhas:

Mas é nessa disputa entre teoria e prática que está o ganho: você pega a educação e codifica ela. Pra cada pessoa, pra cada nível de intelecto você vai apresentar um código diferente, uma maneira diferente de ensinar, de aprender (...). A educação é uma coisa que agrega, que dá suporte, que levanta a auto-estima. A educação pra mim é tudo. Eu não acredito em alguma coisa que não tenha educação. Eu me lembro que eu estava desempregada e meus filhos estudavam em escola particular. Ai eu ia e negociava

com a diretora e quando aparecia um dinheirinho eu corria lá pagar (...). Isso porque a primeira coisa pra mim é a educação.

Atualmente seu filho mais novo está atuando junto ao exército, onde pretende seguir carreira militar. O segundo filho formou-se, com bolsa de estudos concedida através do PROUNI, na PUC. Tendo concluído o curso de em Matemática, já exerce a função de docente. Ela demonstra orgulho ao afirmar que os filhos não tiveram indicação de pessoas influentes e que batalham pelas coisas que querem, que não desistem. Identifico que esse valor é muito presente no seu discurso e pode-se depreender que permeia também suas ações.

Possivelmente a maior prova de sua determinação foi a saga vivida com o marido. Separados, e ele enfrentando ainda o problema de alcoolismo, ela cogitou junto a seu irmão mudar-se para outro Estado, onde o mesmo morava. Quando o marido soube da sua viagem prometeu largar o vício e recuperar-se para que ela não fosse embora. Ela lhe deu, então, o prazo de um ano para que deixasse a bebida e conseguisse resgatar a confiança da família. No término desse período, livre da dependência, o casal resgatou o relacionamento.

Ela afirma que atualmente têm um casamento feliz. Ela partilhou comigo uma situação vivida por ambos em que o marido teria arriscado a própria vida para salvar a dela. Conforme relata, foram assaltados e o rapaz portava uma arma com a qual a ameaçava. O marido, apesar das ameaças do assaltante, não cedeu e continuou em frente a ela, protegendo-a. O desfecho de tal episódio foi o marido baleado, tendo sido desferido contra ele um tiro que o acertou no abdômen. Apesar da gravidade do acontecido, ele sobreviveu.

Afirma que aquele foi o momento em que toda a sua vida passou em seus pensamentos:

Tu passou a vida inteira passando trabalho, sofrendo por causa da pessoa e em um momento, um único momento, ele resgata tudo isso. Então assim: não valeu a pena ter vivido tudo isso? Eu sabia que ele valia a pena.

Não é incomum evidenciar-se no relato de Juliana suas agruras vividas e, posteriormente, vencidas. O que identifica-se é que se utiliza de suas histórias como se fossem exemplos de vida. Tem com essa proposta mostrar a outras pessoas que a perseverança pode possibilitar que as coisas dêem certo em suas trajetórias. Parece ser esse um meio utilizado pela entrevistada para conseguir aproximar-se a ponto de influenciar as pessoas que, de acordo com o que acredita, precisariam de ajuda, como seus alunos, por exemplo. Percebe-se que ela encontra satisfação ao exercer esse papel e em conseguir auxiliar as pessoas que, possivelmente, estejam passando pelas tristezas que ela própria já passou. Tal postura, aparentemente recorrente em sua vida, parece orientar sua conduta diante daqueles que atribui importância. Em vários momentos pude registrar sua convicção: "era preciso que eu vivesse (tal coisa...) pra poder saber como é e ajudar as pessoas". Ainda interessada em suas percepções sobre o que acredita que representa para os alunos, ela considerou que é "...alguém que, no meio deles, deu certo. Eu sirvo de incentivo pra que eles também consigam".

Apesar de suas convicções conferirem credibilidade aos discursos, não se pode deixar de considerar o que Goffman (1985) salienta sobre os papéis desempenhados pelos indivíduos. Segundo o autor ao participar de

um grupo, tendo sobre este alguma forma de influência, pressupõe que se se desenvolverá o que o teórico toma como “fachada”. O termo é empregado para designar “o equipamento expressivo do tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 1985, p. 29).

Atualmente Juliana está fazendo curso de piano. Afirma que tinha esse sonho desde a infância. Paga dez reais por um mês, por aulas promovidas no bairro que reside. Seu maior projeto, no entanto, está em andamento: atuar na periferia, trabalhando com a Educação Popular.

As informações coletadas na investigação sobre a trajetória de Juliana evidenciam que ela parece não medir esforços para chegar ao resultado desejado. Pôde-se constatar que, mesmo passando por significativas dificuldades, ela persiste nos seus projetos e permanece acreditando nos mesmos. Tal conduta é por ela atribuída a sua fé religiosa. Além disso, pude perceber que Juliana acredita na sua capacidade de realização, mas que tem noção de suas deficiências e dos empenhos necessário a fim de atingir suas proposições. Ao final da última entrevista realizada, ela afirma que, desde a graduação, tem uma frase que a acompanha e que orienta seus esforços: “O sábio do saber é aquele que pensa saber nada. Aquele que pensa saber tudo é o que nada sabe”.

#### **4.4 UMA TRAJETÓRIA DE FÉ E QUESTIONAMENTOS**

O curso de Pós-Graduação em Educação Popular formou-se a partir de um público majoritariamente feminino. Os poucos homens que participaram mantinham-se mais discretos. Mesmo assim, João, 53 anos, revelou-se um aluno com grande influência no grupo.

Nas aulas acompanhadas pôde-se perceber que esse homem havia adquirido o respeito e a admiração do grupo. Suas contribuições eram atentamente recebidas pelos demais e, ao longo das observações, identificou-se que suas idéias expostas correspondiam à imagem que aquele grupo tinha dele. Ao que tudo indicava os demais alunos confiavam em João.

As impressões angariadas no contato em sala de aula e o conhecimento sobre parte de sua história de vida, que pareceu-me rica para os propósitos dessa pesquisa, conduziram à escolha desse informante.

Professor por formação João se apresenta, no entanto, como agricultor. Segundo ele foi seu primeiro ofício e tarefa na qual se dedicou em grande parte de sua vida, junto à família, entre o interior do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Nascido em Nova Brescia (RS), mudou-se com seus pais para São Miguel do Oeste (SC) quando tinha seis anos. Como agricultores, seus pais migraram em busca de melhores condições – terras mais baratas e valorização dos produtos. Segundo relata, a mudança foi bastante marcante para toda a família, pois tinham importante envolvimento na comunidade de origem.

João tem outros seis irmãos. Quando pequenos, com idades próximas, todos trabalhavam na agricultura, junto aos pais. Estudaram, na época, apenas o suficiente para alfabetizarem-se, sendo que ele mesmo, até seus 21 anos, estudara até a quarta série do Ensino Fundamental.

Um conceito ficou sobremaneira evidenciado nos contatos com o informante: a importância que atribui à comunidade em que está inserido.



Junto a essa, que se constituiu importante influenciadora em suas escolhas, emerge, com valor igualmente relevante, a crença (católica) em Deus. Em certos momentos das entrevistas é como se ambos, a fé e o grupo de referência, tivessem a mesma importância em sua vida. Ao narrar sua história, junto aos pais, no interior de Santa Catarina:

A comunidade era um lugar de encontro. Não se admitia que alguém não tivesse essa relação com a comunidade. Era uma visão católica, italiana. O referencial em termos de valores, comportamento era a comunidade que dava. Era uma visão religiosa. Toda visão de mundo era a partir de Deus criador, observador e "castigador" também.

João relata uma relevante mudança na vida da família em função dessa mesma relação intensa com a religião e com a comunidade. Conta que em um momento histórico em que a Igreja Católica detinha relevante poder sobre, especialmente, as famílias descendentes de italianos no Brasil, a Diocese da região a que pertenciam conduziu um processo de desenvolvimento e capacitação de algumas famílias para atuarem como representantes da Igreja, quando da ausência de suas autoridades.

A hóstia consagrada passou a ficar na capela e isso era inconcebível nos primeiros tempos. Nosso pai era um que celebrava. E isso nos envolveu muito. Até em outras comunidades, fora do município. A gente passou a entender outras coisas, passou a ler, a discutir. Aquela visão de que as coisas são assim porque Deus quer assim, na verdade a gente passou a compreender as razões sócio-históricas daquilo ali. A gente passou a compreender porque nós estávamos ali como pequenos agricultores. Por que trabalhávamos tanto e ganhávamos tão pouco com a nossa produção?

A qualificação dos pais e mães dessas famílias movimentou a rotina social do grupo e instigou algumas pessoas a buscarem mais educação em função de terem que dar conta da tarefa de levar conhecimento ao grupo, mesmo que sendo um conhecimento direcionado à fé.

Uma comunidade que tradicionalmente rezava o terço aos domingos e participava de uma missa a cada três meses, passou a fazer celebrações. Chamavam cultos. Exigia toda uma dinâmica preparatória, não era reproduzir o terço, era preparar uma celebração. Isso mudou toda a relação da comunidade, mudou o pensar, o ver a religião, a forma de organização das famílias. Nós passamos a participar de encontros de formação, de debates, eram os jovens e os adultos. Pra mim a grande mudança do ponto de vista da educação foi ali que aconteceu.

A intervenção da Igreja não se limitou, no entanto, aos aspectos religiosos. Conforme relatado por João, junto à preparação da "Eucaristia" iniciou-se um processo de instrumentalização das famílias para a politização de suas práticas e o entendimento de questões que seu conhecimento apenas tangenciava. Nesses encontros, que eram realizados aos sábados, na Igreja, havia momentos em que seria discutida a sua realidade como pequenos agricultores, sendo a religião o "pano de fundo" para o entendimento das questões sociais que abarcavam sua vida e suas relações com trabalho e com as demais esferas, como a política.

O entrevistado relata que seu pai era o representante da comunidade. Ao retornar dos encontros contava à esposa e aos filhos as novidades do dia:

Aos sábados à noite nós sentávamos na cozinha, em volta do fogão e o pai contava um pouco da participação dele. Isso

marcava muito. Nós tínhamos com antecipação as notícias que ele trazia. E aí tem uma fala que o pai fez que foi muito marcante. Numa ocasião ele chegou e disse: hoje nós não estudamos religião. Estudamos sindicato. E aí ficou um silêncio e uma confusão na minha cabeça. Porque os encontros que ele participava eram encontros organizados pela igreja pra preparar ministros. Depois que fomos entender que tudo o que vinha acontecendo na comunidade era a relação da vida religiosa com a vida de pequenos agricultores. E quem coordenava esse processo formativo tinha muita lucidez no sentido que via que quem estava ali eram trabalhadores. E tão importante quanto ter uma vida comunitária religiosa era ter uma vida como trabalhador organizado pelo sindicato. E ele dizia: e o encontro de hoje não foi na igreja. Foi no porão da igreja. Eu fui entender isso muitos anos depois quando soube o que era ditadura militar, porque isso foi em 76.

O entrevistado relata que esses foram momentos de tão relevantes em sua vida que não é possível “compreender-se” sem resgatar esse trecho de sua história. A organização sindical passou a exercer um papel central nas suas trajetórias, pois toda a comunidade se articulou em função da coletividade, da administração e a partir de uma visão do todo, em que um cuidava do outro. Instigados pelas discussões sobre as relações dos pequenos agricultores, o mercado, o sindicato e as demais forças que atuavam nesse cenário, muitos de seus amigos, com idades semelhantes à sua própria (e formados naquele contexto) se tornaram lideranças sindicais.

Ativo tanto na Comunidade quanto na Igreja, aos 21 anos João saiu da casa dos pais e ingressou no Seminário. Realizava-se a segunda importante mudança de trajetória.

O meu ingresso no Seminário foi uma anulação de todo aquele processo vivido até ali. Porque eu entrei e eu nunca me senti tão ignorante em toda a minha vida. Porque eles [os padres] me diziam isso. De que eu estava ali não pra fazer alguma coisa,

mas para aprender. A minha melhor experiência em educação bancária<sup>23</sup> é o seminário. Nunca ouvi tanto na minha vida: “tu não sabe, tu precisa aprender primeiro, como nos seis primeiros anos de seminário”.

João migrou para Veranópolis, pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul. No entanto, segundo relata, com sua idade e a bagagem que já carregava em função das discussões no grupo de origem, não era um seminarista como os demais. Suas idéias já chegaram bastante consolidadas e a adaptação se configurou em um desafio bem maior do que imaginava.

Sua grande crítica ao Seminário está centrada no fato de que ao integrar aquele novo cenário, hermético e tradicional, o contexto onde se deu a socialização, assim como suas experiências e convicções, teriam sido ignoradas. João considera que, ao contrário do crescimento intelectual que vislumbrava ao inserir-se na vida religiosa, houve um retrocesso em relação à sua emancipação<sup>24</sup>.

O ingresso como seminarista marcou seu retorno aos estudos. Até a idade de 21 anos havia concluído apenas a quarta série do Ensino Fundamental. Passou, então, a estudar com muito afinco, principalmente porque acreditava que deveria buscar o aprendizado que os professores do Seminário afirmavam que não tinha. Durante o período de treze anos, tempo que permaneceu estudando para o ingresso na vida religiosa,

---

<sup>23</sup> A Educação Bancária que o entrevistado se refere é discutida em Freire (2009). Para o autor, a partir desse formato, estabelecido no ensino formal, o aluno recebe as informações sem ser a ele conferidas as condições de questionar os motivos de tais conceitos. Sendo assim, as escolas estão formando indivíduos que caracterizam “recipientes” de um conteúdo a eles imposto.

<sup>24</sup> De acordo com Freire (2009) o conhecimento confere liberdade e emancipação ao sujeito.

concluiu o Ensino Médio e ingressou na faculdade de Filosofia. O que não imaginava, conforme descreve, é que seria exatamente na disciplina de Filosofia que desenvolveria ainda mais o questionamento sobre a formação que vinha recebendo.

O entrevistado relata que tinha interesse em se envolver com comunidades, em trabalhar como voluntário em ações, em praticar seus conhecimentos e, no entanto, não lhe era permitido. Durante as férias de verão, aproximadamente dois meses e meio, ele voltava para a sua cidade e desenvolvia atividades junto à comunidade, trabalhando no sindicato. Ele afirma: “e quando eu voltava para o Seminário eu era burro de novo...”.

Por conta de suas intenções de participação em outros grupos, começaram a haver divergências com os superiores e assim surgiram os primeiros rompimentos. João pondera que não somente ele se encontrava frustrado com as imposições recebidas, pois, de dezesseis seminaristas que entraram na universidade, doze teriam desistido. A escolha, segundo ele, estava entre obedecer ao superior e manter-se limitado em relação a uma participação crítica na comunidade ou romper o seu propósito de seguir a vida religiosa e abandonar o Seminário. Percebe-se no relato o conflito estabelecido quando o *projeto* proposto não se realiza de acordo com a expectativa. Identifica-se um processo *reflexão* constante que sobre as decisões tomadas acerca de suas escolhas.

Apesar de aflito originado a partir de angústias e frustrações advindas de uma execução mal sucedida de seus propósitos originais, João procurou manter-se fiel ao *projeto* de tornar-se um seminarista. No entanto, segundo afirma, apesar de permanecer fisicamente naquele cenário, um rompimento já havia se consolidado:

Eu sentia necessidade de estudar um pouco mais, de problematizar um pouco mais. Foi quando eu reduzi o número de cadeiras e passei a estudar em casa. Contra a vontade dos superiores, o que custou algumas brigas. Na verdade eu retomei as leituras mais políticas que eu fazia antes, e estudo da realidade. Foi o período que eu comecei a ler a filosofia latino-americana.

Instigado pelas leituras filosóficas e não encontrando acolhimento de suas ideias junto aos superiores, promoveu nova tentativa de ajustamento do projeto, abandonando o curso de Filosofia e ingressando na faculdade de Teologia. O curso, no entanto, teria estimulado ainda mais sua *intenção* de envolver-se com as comunidades e atuar firmemente em prol do trabalho voluntário.

A Igreja Católica já vinha, segundo ele, passando por questionamentos e tensões que se intensificavam com as mudanças sociais daquele período. O contexto, seguido das reflexões promovidas pelo estudo da Teologia, conduziram-no a importante decisão de abandonar o seminário.

Quando crianças nós tínhamos muito Deus, porque aprendemos que Deus castigava. Depois a experiência comunitária mostrou que é diferente. Não sei se a gente supera essa convicção, mas isso mudou. Nós aprendemos que Deus se manifesta na comunidade. Não necessariamente na comunidade que teme, mas na comunidade que vivencia seus valores. Então a visão de Deus muda. Não é um Deus temível, que observa, mas que está junto. E ele se manifesta na vivência comunitária. Isso pra mim é forte. Então quando nós entendemos (agricultores) que havia uma exploração econômica com a nossa produção e isso não era a vontade de Deus e que Ele era, na verdade, um Deus de justiça, de partilha, então não é uma vontade divina, é humana. E tu vê isso na hora de vender a colheita: quanto de trabalho foi feito ali pra ganhar tão pouco (...) a injustiça é humana e a vida comunitária não é para alimentar essa exploração.

Algumas questões elencadas pelo entrevistado vêm ao encontro do que se analisou nos autores consultados nesse trabalho. Uma questão, em especial, mereceu atenção. Analisando a *trajetória* de vida do entrevistado percebe-se o quanto a religião católica exercera influência sobre suas decisões. Mesmo assim, no entanto, ele conseguiu sobrepor-se a essa força que se apresentava de modo tão contundente em sua vida, promovendo reavaliações e mudanças no curso de *projetos* que pareciam, em certo momento, sedimentados. Conforme Giddens (2002),

a adesão a uma fé clara – especialmente uma que ofereça um estilo de vida compreensivo – pode diminuir suas ansiedades [dos indivíduos]. Mas é provavelmente muito raro, mesmo para o mais fervoroso dos crentes fundamentalistas, escapar inteiramente à dúvida radical (p. 168).

Percebe-se que a *reflexividade* atua nas escolhas do entrevistado, permitindo que ele se desprenda de valores tradicionais importantes na sua construção pessoal e reorganize seus objetivos, traçando modificações em suas ações.

Ao abandonar o seminário e, portanto, sem o apoio da instituição religiosa, sua condição financeira e social mudou. Foi morar na casa de dois amigos, na cidade de Canoas, próximo à Porto Alegre, onde permaneceu por seis anos. “Aí passei a viver a pobreza de fato. Quando você está na vida religiosa você vive os votos de obediência, castidade e pobreza. Mas não ‘vive’ a pobreza. No Seminário você tem todas as condições necessárias”.

João relembra que naquela época trabalhou como militante, nas pastorais, inserido na comunidade, como sempre foi seu desejo. Por

quatro anos atuou na Pastoral Operária Nacional,<sup>25</sup> onde exercia a função de Educador Popular. Em 1995, ele e outros conhecidos, engajados nos movimentos sociais urbanos, criaram a Fundação Solidariedade. Essa Instituição teria como objetivo o apoio aos trabalhadores urbanos, proporcionando-os um espaço de discussão e acolhimento de suas necessidades, principalmente jurídicas. O que diferia especialmente da Pastoral é que teriam se proposto à, enquanto autônomos, manterem sua independência e pensamento crítico, livres de cerceamentos de ordem religiosa. Essa Instituição permanece até hoje ativa e é dirigida por João.

A partir dos relatos do entrevistado seria plausível considerar este é tensionado por percepções que ora promovem certo “encantamento” em relação à Igreja Católica e seus dogmas, ora entram em conflito com suas orientações. João, que afirma ter como principal objetivo de vida a dedicação às comunidades que atende, confirma tal hipótese, alegando que busca construir sua relação com a comunidade de maneira diferente daquela praticada pela igreja, orientando-se, no entanto, pelos valores do catolicismo.

(...) não alimento mais os sonhos que tínhamos nos anos 80 de que a Igreja podia ser toda uma Igreja aberta, participativa, comunitária. Não vejo mais esses sinais hoje, pelo contrário, mas acredito que ainda possamos ter experiências interessantes comunitárias.

---

<sup>25</sup> A Pastoral é uma organização vinculada à Igreja Católica, com a seguinte missão: “Despertar e organizar militantes dispostos (apaixonados), que lutem sempre para a transformação que traga vida digna, resgatando-lhes a auto-estima, para que, fortalecidos enquanto cidadãos, participem efetivamente e qualificadamente, nas lutas de construção da nova sociedade, subsidiando-os e qualificando-os para compreender e contribuir no debate para uma nova cultura do trabalho.” Fonte: <[http://www.pastoraloperaria.org.br/SITE\\_Conteudo.aspx?Acao=M0\\_3c383e83aa](http://www.pastoraloperaria.org.br/SITE_Conteudo.aspx?Acao=M0_3c383e83aa)>. Acesso em: 2 fev.2011.



Percebe-se que as experiências do informante são resgatadas ao longo da *trajetória*, a fim de promover os ajustes e embasar as suas decisões. Tal conduta condiz com a afirmação de Velho (1997), que considera que os sujeitos acessam situações vividas no passado para organizarem suas ações futuras. Assim, o conhecimento adquirido por João desde os seus primeiros contatos com o Sindicato, e também o estudo da Filosofia e da Teologia, conferiram esclarecimentos, bem como suscitaram dúvidas que foram cruciais para as constantes revisões assumidas em sua vida. Desde o início de sua vida profissional, muitas mudanças foram promovidas, atuando como agricultor, seminarista, líder comunitário, presidente de uma ONG de apoio a trabalhadores urbanos, enfim, os caminhos perseguidos pelo entrevistado, ou seja, seus projetos traçados sofreram muitos ajustes em decorrência das importantes transformações que se processavam em seus credos. É importante destacar, destas percepções, o quão flexível ele se encontrou diante das mudanças, apesar dos valores, aparentemente sólidos, que o constituíam.

João se casou em 1995, com Jeane. Moradora do Morro da Cruz, em Porto Alegre, ela é uma mulher urbana, diferentemente dele, como me relata o informante. Eles têm três filhos.

Atualmente moram em um condomínio que é fruto de um projeto começado por eles, uma cooperativa habitacional, no bairro Agronomia, nessa Capital. Ele me conta que a idealização desse projeto veio de pesquisas que fizeram sobre iniciativas parecidas em outros países. Segundo ele, a casa foi erguida durante dois os anos em que ele e a esposa trabalhavam na sua construção nos finais de semana, pois não tinham como pagar a mão de obra. Realizado o projeto da casa, precisaram organizar a cooperativa que, segundo ele, é um cuidado diário em que um cuida do outro (ele e os demais moradores).

Apesar de ter cursado duas graduações, até aquele momento da vida (já casado e administrando a Cooperativa e a ONG), João ainda não havia concluído nenhum dos cursos. Ele e a esposa dedicaram-se, então, ao *projeto* da educação. Conseguiram se formar, ambos em Filosofia:

Foi interessante, mas também muito difícil. Nós queríamos muito ter a graduação concluída. Não foi plenamente satisfatória, como preparação para a vida (...). Ficou muito aquém do que nós esperávamos. Nós não tínhamos como intenção o "canudo". Nós queríamos uma preparação para a vida que nos ajudasse na militância. Então tem, de certa forma, essa lacuna que nos motiva a procurar outra formação.

João considera que grande parte das experiências que viveu em sala de aula não traziam verdadeiramente uma "problematização" da realidade, o que contribuiu para que o curso não tivesse sido proveitoso como imaginara. Conforme o entrevistado não existe, ainda hoje, um estudo que se dedique a conhecer o meio em que se está inserido, seguindo-se o que ele denomina as "cartilhas" de países e culturas distantes da sua própria.

João considerou, em várias circunstâncias, que os "títulos" conferidos pela educação formal, como o diploma de graduação, por exemplo, não são primordiais em suas intenções. Essa percepção parece estar de acordo com escolhas feitas pelo o entrevistado em dados momentos, como por exemplo, quando, mesmo tendo cursado Filosofia e Teologia, abandonou o curso quando faltava apenas o trabalho de conclusão. Apesar disso considera que os certificados são importante para "abrir portas."

Esse comentário parece divergir, em certa medida, da postura “autônoma” assumida pelo informante até então. João cursou duas graduações, finalizou o curso de Pós-Graduação em Educação Popular e concluiu, em 2011, o Mestrado na área de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, apesar da bagagem educacional, relata que tem dificuldades financeiras que coíbem sua atuação e a de sua família. O informante acredita que isso acontece pelo modo como lida com as questões financeiras, o que considera ser uma deficiência sua. Quanto a isso afirma que estabeleceu a meta de mudar essa condição, pois percebe que é uma questão que afeta, além dele, também sua família. O que pude identificar, no entanto, é que João tem dificuldade em inserir-se no mercado de trabalho, pois, como ele próprio reconhece, isso significaria a desistência de convicções básicas, como a de não sucumbir ao “sistema”, conforme relata.

Nas constatações sinalizadas é possível reconhecer que a existência de uma negociação entre suas próprias convicções e as características formativas da sociedade capitalista. O entrevistado, pelo que se pôde depreender de seus discursos, parece ser constantemente convocado a fazer escolhas sobre as quais não se sente completamente seguro. Como ilustrou Giddens, “a modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas e ao mesmo tempo oferece pouca ajuda sobre as questões que devem ser selecionadas” (2002, p. 79).

O curso de Pós-Graduação em Educação Popular parece ter tido um importante papel em sua vida. Enquanto discorria sobre seu ingresso no programa, João relembrou as dificuldades financeiras enfrentadas e quão decisivo foi o incentivo das Diretoras da instituição. O grande aprendizado do curso, no entanto, teria sido o fato de que este proporcionou intensas oportunidades de troca de conhecimentos e experiências entre o grupo. Segundo ele o maior diferencial dessa proposta de educação é que

considera as experiências pregressas dos alunos, ou seja, as histórias que os edificaram e que foram trabalhadas pelos professores e por eles próprios ao longo do curso.

Os indivíduos analisados nesse trabalho podem ter sofrido, como se pôde identificar em vários depoimentos, discriminação e preconceito. O curso de pós-graduação foi, no entanto, constituído como o “seu” espaço. Possivelmente um lugar e um contexto em que tiveram a oportunidade de se colocarem e de construírem, à sua maneira, o que crêem que é adequado para as suas necessidades.

O que se verificou, no entanto, foi o fato de, mesmo tendo percebido satisfação e envolvimento dos alunos, muitos desistiram, abandonando o curso no momento em que faltava apenas o trabalho de conclusão. Com relação à essa questão João considerou que ainda há muitas melhorias a serem feitas no formato estabelecido, mas que acredita que na proposta como foi instituída originalmente

Acho que o pós deve aprofundar mais no sentido de dialogar com quem está ali. Eu acho que muitos colegas não concluíram, não foi por duvidar do seu projeto. Mas tem condições materiais que possibilitam ou não. Quem está ali é um grupo de trabalhadores que não teria condições de pagar um outro pós em uma outra instituição. Isso é real. Isso é a vida. Eu mesmo saí do pós devendo. Minha vida como trabalhador mudou durante o curso, mudou a minha renda. Ai lá pelas tantas eu me vi numa encruzilhada: eu largo ou eu continuo sem ter como pagar? Partilhar a nossa vida como trabalhadores e estudantes é também partilhar essas dificuldades. Não tem como separar o trabalhador aqui e estudante ali (...). Essa ideia de aqui você é um estudante e deixa teus problemas lá fora. Isso é uma ilusão. Essa visão de mundo já não dá conta da realidade. Essa é a identidade do “pós”: de ser um grupo de trabalhadores que está buscando suas qualificações, mas que nem sempre suas condições materiais permite.

Pude perceber que alguns assuntos causavam inibição no entrevistado. O tema abordado o fez retrair-se e entendi que, mesmo que não haja uma menção direta às limitações financeiras sofridas, esse é um aspecto que aflige o entrevistado. A partir do seu exemplo, ele credita às limitações financeiras a desistência dos alunos. Para ele faltou o diálogo entre os gestores e o grupo. Sobre essa questão, no entanto, já havia sido promovida uma discussão minha com as diretoras da Instituição e, segundo elas, algumas das pessoas que não concluíram o curso mesmo já tinham efetuado o pagamento de todas as mensalidades. O que ocorreu, segundo elas, é que formalização de um trabalho acadêmico, exigência legal para a conclusão de um curso, se apresentou a alguns desses alunos como um desafio que não estavam dispostos ou não se consideravam aptos a realizar.

João afirmou que o curso de Educação Popular se desenvolveu a partir de uma perspectiva formativa cujo conteúdo principal foi a “experiência” de quem está envolvido, tanto educandos como educadores. Segundo ele, seu grande êxito a partir do curso foi ter conseguido aplicar imediatamente as experiências vividas na Especialização junto ao grupo de alunos com os quais fez seu estágio de Mestrado. “Esse lugar acadêmico, que parte dessa experiência da vida concreta pra mim é o primeiro ganho possibilitado pelo ‘pós’.”

A segunda ideia destacada por ele é que aprendeu com o curso que não é possível ter pressa na mudança e na organização social. Seria, para tal intento, necessário tempo, para que se promovesse o entendimento da vida e do seu contexto.

Quando alguém pergunta para a população de rua por que eles se reúnem todos os dias, de segunda a sexta, se não tem

nenhum ganho material,<sup>26</sup> as pessoas respondem: “aqui é um lugar agradável de vir, as pessoas nos escutam. Aqui eu posso falar que alguém vai me ouvir. Aqui eu brinco, dá pra ser amigo das pessoas”. Então, esse tempo pra gente se fazer na relação, isso o pós me ensinou. A mudança que a gente tanto quer na sociedade, essa precisa de um pouco mais de tempo.

João analisa mudanças enfrentadas ao longo de sua trajetória. Algumas, teria escolhido, já outras, surgiram e precisou dar conta de atender. Não foi incomum, nas entrevistas, surgirem lembranças de momentos significativos em que ele se encontrava diante escolhas. Foram “encruzilhadas” em que, utilizando-se da refletividade e da sua capacidade de *agência*, precisou optar. O entrevistado relembra sua mudança do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, ainda pequeno, com a família, assim como a ida e a sua desistência do seminário. Percebo que muitos projetos foram revistos e que, até mesmo nesse momento, ele ainda parece ter dúvida se fez as escolhas mais adequadas.

Os projetos foram alcançados? Os projetos também foram mudando, né!? Mas acho que da idéia de vida comunitária, isso permanece. E muito importante pra nós hoje é o coletivo, organizado institucionalmente na cooperativa. Não é só um lugar de moradia. É um lugar de viver bem. A cooperativa pra mim é essa experiência concreta. Afinal nós somos 30 e tivemos que dar materialidade ao sonho de morar bem. São 130 pessoas que temos que cuidar. Eu preciso cuidar todos os dias, das pessoas que estão dentro da minha casa e das pessoas que estão perto de mim.

---

<sup>26</sup> O trabalho voluntário de João é com grupos de moradores de rua que se encontram todos os dias no restaurante Um Real, no centro de Porto Alegre. É o único grupo no Brasil com essas características, segundo relata o informante, que mantém encontros diários.

Uma das questões que mais instigaram questionamentos no decorrer dessa pesquisa foi a identificação de que as pessoas observadas e entrevistadas tinham uma preocupação e, efetivamente, uma dedicação muito grande com questões altruístas, que não envolviam apenas a si, mas à comunidade em que estão inseridas. Essa característica foi abordada com o entrevistado que, de modo muito espontâneo, simples até, respondeu que acredita que esse seja um recorte da Educação Popular. Nela, segundo João, “a vida não é centrada em si mesmo”, mas que as pessoas optam pela coletividade porque querem ter outra visão de mundo, compartilhando, assim, uma realidade diferente.

Nos discursos do entrevistado pode ser verificada uma *intencionalidade* em desenvolver construções coletivas. É possível que essa premissa oriente grande parte de suas escolhas. Há que se considerar, no entanto, que se constroem, paralelamente, determinações *individualistas* que atribuem significações simbólicas ao sujeito, como por exemplo, sua busca de reconhecimento dentro das comunidades e grupos atendidos. A dedicação de João pelo aprendizado formal, tendo concluído nesse período seu Mestrado, pode sinalizar que existe a busca pela sua edificação pessoal que poderia elevá-lo a um status dentro do grupo de referência.

João, em um dos encontros, trouxe-me um livro. Salientou que a obra enfatiza que, muitas vezes, as pessoas não fazem a escolha certa porque não têm como fazer, ou seja, o ambiente as constrange a agir de determinada maneira. Ele propõe uma analogia com o grupo do curso de pós-graduação por mim analisado e pondera que aqueles indivíduos têm, atualmente, como fazer escolhas porque são capazes de discernir, pois possuem, agora, a noção de suas reais possibilidades. O texto referenciado por João, de Enrique Dusse, filósofo latino-americano, descreve a ética comunitária. Nele há uma defesa “pró-responsabilidade”

pelo outro, sendo que esse "outro" não é apenas alguém que se admite que existe, mas alguém com quem se desenvolve um comprometimento. O entrevistado complementa:

Preciso, sim, assumir um projeto de vida que tenha a ver comigo. Evidente, não posso me anular como sujeito, mas eu me realizo plenamente na relação com o outro (e não só entre dois sujeitos), mas o outro sendo um sujeito coletivo. O dia a dia é uma ação, então não tem como pensar no outro sem ter também a ação. A ação boa é a atualidade do bem. O "fazer pra mim" seria o máximo da individualidade. Então eu faço pra mim, mas pensando no outro.

João apresentou-me seu projeto de Mestrado. Segundo ele dois pontos foram centrais na sua dissertação: a cooperação e a solidariedade na população de rua. No entanto, durante o seu processo de entrevista com os moradores de rua não houve necessidade, segundo ele, de usar essas duas palavras e entendeu isso como uma importante oportunidade:

Os depoimentos, as experiências vividas descreviam de modo 'experencial' tão intenso esses dois temas que nunca houve a necessidade de citá-los, simplesmente apareceram nas falas e nas atitudes. Espontaneamente."

Analisando tal afirmação pude perceber que, também no trabalho aqui apresentado, a intenção original, de entender a importância e a escolha pela educação, acabou sendo um componente secundário diante dos relatos de vida que demonstraram práticas singulares e maneiras distintas de perceber o mundo.



## CONCLUSÃO

O empreendimento de buscar entender histórias de vida carrega a enorme responsabilidade da interpretação. Ao iniciar tal pesquisa, o desafio maior, tinha certeza, seria o de desprender-me de minhas próprias convicções, de meus vícios e conhecimentos prévios e mergulhar, sem ressalvas, naquelas entregas, como dádivas, que me estavam sendo alcançadas.

Nesse ínterim, a oportunidade de conhecer novas realidades sociais, de mergulhar nas informações de histórias autônomas e, mesmo assim, absolutamente entrelaçadas nos contextos locais em que estavam inseridas, provaram a complexidade das situações reconhecidas e daqueles agentes sociais, em especial.

Cada experiência com o grupo e com cada indivíduo, em particular, proporcionou a aproximação e a apropriação dos motivos e escolhas daqueles elementos ora analisados. E o esforço em busca das motivações e dos valores que orientavam determinadas condutas promoveu a sensibilidade compreensiva necessária para que se realizasse um trabalho metodologicamente honesto para com o propósito da pesquisa e também em relação às histórias de vida daqueles sujeitos.

A escolha da Etnografia como metodologia de pesquisa atendeu aos propósitos de entendimento do *ethos* que se instituiu naquele grupo e das práticas individuais. Através da Observação Participante foi possível usufruir do contexto relacional e perscrutar, com a devida atenção, os aspectos incomuns daqueles agentes.

O tempo, no entanto, constituiu-se um organismo conflitante na busca das respostas para os questionamentos do trabalho. Em diversas circunstâncias foi necessário articular alternativas que minimizassem os efeitos nefastos da rapidez com que fluíam os encontros nos quais, ao seu término, encontrava-me exaurida pela intensidade da inserção naquele contexto tão diferente do meu próprio e, ao mesmo tempo, tão necessariamente próximo. Todas as informações coletadas, extraídas das conversas, das observações, do gestual percebido, do conhecimento do trabalho produzido em sala de aula, ao contrário de atenderem plenamente meus interesses e objetivos, geravam novos e distintos questionamentos.

Apesar de haver definido que o interesse primário da pesquisa residia no entendimento das escolhas dos indivíduos selecionados como informantes, o contato com o grupo, em sala de aula, revelou inquestionável riqueza de dados para o reconhecimento daqueles indivíduos que ali se encontravam e das relações construídas naquele meio.

Ao longo desse trabalho identifiquei o fato inequívoco de que a pesquisa não se finda em si mesma: abre possibilidades para novos questionamentos e instiga a criação e a inovação. Assim, trabalhei com as informações colhidas e observadas e, ao longo dessa construção, orientei-me por uma visão, o mais crítica possível, da minha própria percepção, buscando a verdade (ou aproximar-me dela) a partir da consulta às mais diversas fontes disponíveis, além do próprio testemunho daqueles que se envolveram diretamente na pesquisa.

Os autores relacionados forneceram o lastro necessário para que se aventassem as possibilidades. No contato mais próximo, a partir do relato das histórias de vida, no entanto, surgiram assuntos não antevistos e

tampouco reconhecidos previamente. Assim foi necessário, em diversas circunstâncias, revisar a bibliografia elencada a fim de desenvolver, a partir dos teóricos e da prática da vida cotidiana, um trabalho que cumprisse o seu objetivo maior, que é o de promover o progresso do conhecimento.

A noção de *projeto* empregada como teoria primária na qual se referenciou esse trabalho, teve como objetivo dar conta de desvendar as intenções, interesses e ações do grupo acompanhado, representado pelos informantes selecionados. É importante salientar que o aprofundamento da teoria se constituiu, também, paralelamente ao entendimento das construções relatadas pelos alunos, na prática da pesquisa. O *projeto* não garante a sua própria efetividade. Não é algo hermético e não carrega réguas de tempo ou de espaço. O *projeto* está sujeito às intempéries, como claramente descreve Boutinet:

As diferentes figuras do projeto que pontuam nossa vida cotidiana nos introduzem em um universo bastante vago, aquele das intenções encarregadas de mudar o rumo de uma realidade difícil e paradoxal, feita de múltiplos referentes (BOUTINET, 2002, p. 31).

E foi dessa forma que se configurou o encontro entre as referências utilizadas e as ações reconhecidas nos relatos de vida. Aqueles atores de suas próprias histórias estavam imbuídos em construir um futuro diferente do presente que conheciam. Almejavam por realizações e estavam em busca de efetivá-las. Trabalhavam antes, articulando caminhos que os levassem a atingir seus objetivos. Afinal, conforme Boutinet (2002), a antecipação do futuro é uma característica humana. Através dela o sujeito busca controlar adventos que, acredita, poderão tensionar suas relações

com o mundo. As aspirações individuais e coletivas são projetivas e definem de que maneira o indivíduo ou o grupo se articulará visando obter maior controle sobre as ações vindouras. Assim se constituem os sucessos e os equívocos da trajetória, sempre, porém, conduzidos a partir liberdade de atuação do ser.

Ao definirem-se os objetivos desse trabalho passou-se a questionar qual seria a forma mais eficiente de abordar os temas que se desejava conhecer. O relato, através de histórias de vida, parecia o modo mais apropriado para que se buscasse tais entendimentos. A própria pesquisa, no entanto, se constituiu um *projeto* do pesquisador. E, conforme já mencionado, pode realizar-se ou não da maneira como foi idealizado. Foi necessário dedicar atenção e dúvida aos resultados obtidos e, em muitas circunstâncias os objetivos foram revisitados a fim de que a entrega das informações conferissem a devida relevância ao trabalho.

Buscou-se traduzir, com a maior fidelidade possível, o conteúdo dos discursos dos informantes. Ao mesmo tempo se buscou perscrutar, a partir da análise, as motivações e as intencionalidades que eles expressavam. Muito se pôde depreender a partir do reconhecimento desses indivíduos, mas identifiquei logo nas primeiras inserções em campo que, independente das dificuldades enfrentadas, de suas limitações sociais, intelectuais e pessoais, esses indivíduos estavam em busca de uma transformação em suas vidas. Estavam mobilizados, abandonando de sua área de conforto, em busca da realização de seu *projeto*.

Certamente o leitor pode identificar episódios em que esses indivíduos necessitaram fazer importantes ajustes em suas intenções originais. Algumas ações demonstraram, em especial quando manifestados junto ao grupo, posturas aparentemente contraditórias em relação aos seus discursos. Mas, conforme percebido por Goffman (1985),

a complexidade dos "atores" sociais conduz a não linearidade em suas experiências e cada sujeito representará o papel que lhe cabe, de acordo com o contexto em que se insere.

Não se esperava dos informantes que, durante as observações e entrevistas, apresentassem um comportamento previsível. Tal desconfiança confirmou-se e ocorreram diversas oportunidades em que suas condutas foram inesperadas. No decorrer do capítulo de entrevistas apresentado, busquei evidenciar, a partir dos depoimentos, as correlações analíticas entre os fatos observados e o aparato conceitual que julguei apropriado para dar conta do caso.

Havia a possibilidade de que a educação estivesse servindo de propulsor para a construção daqueles agentes pesquisados, modificando e interferindo em suas relações com a sociedade. Em várias ocasiões pude perceber a *intenção* consciente daquelas pessoas de, imbuídos pelo conhecimento gerado pela educação, transformar o seu entorno.

A hipótese inicial era de que a educação estava sendo absorvida e utilizada como instrumento de empoderamento social e busca de reconhecimento dentro de um determinado grupo social. Diante da análise do contexto em que se desenvolveu o curso de pós-graduação, do reconhecimento das relações estabelecidas no grupo e na realização dos diálogos com os informantes, considero que esses agentes absorveram o discurso, tomaram-no para si, acreditam no poder da educação e, mais que isso, "se" acreditam parte dessa educação e, por isso, empoderados.

É importante evidenciar, portanto, que a "fé" desses sujeitos está calcada na Educação Popular, teoria com a qual se identificam e se percebem retratados. Consideram que suas dificuldades, enquanto classe popular, marginalizada e esquecida pelas instâncias públicas de poder,

estão contempladas. Arriscam-se pelos caminhos da Educação Popular, pois estes lhes conferem legitimidade. Confiam que a essa proposta educativa é uma pedagogia concebida para a inserção.

Há que se considerar que o entendimento sobre o que é a Educação Popular está vinculado à percepção de mundo desses sujeitos. Minha proposição, que está também de acordo com o relato das professoras Dora e Merli, é de que muitos dos alunos absorvem os conceitos de acordo com seus formatos mentais culturalmente pré-estabelecidos, ou seja, de acordo com seus interesses e percepções. No momento em que a Educação Popular atende aos propósitos de dar voz a seus objetivos, considerando-se um mundo competitivo e desigual, ela passa a ser acessada, absorvida e utilizada a esse favor. No entanto, quando essa proposta de educação os obriga a trilhar caminhos convencionais, comuns às pessoas que estão em desenvolvimento acadêmico e intelectual formal, há forte questionamento e, em certas situações, rejeição das propostas oriundas dessa mesma Educação Popular a que parecem ser tão entregues.

Essas questões conviviam com outro aspecto que, como pesquisadora, me instigava sobremaneira a novas indagações. Nos discursos dos alunos emergia com frequência a questão da importância do "outro", do fazer determinado esforço porque seriam exemplos a serem seguidos por alguém. Por muito tempo permaneceu a dúvida de quem eram realmente esses "outros" e porque tinham tanta importância a ponto de minimizar (ao menos em suas falas), as questões de realização pessoal em favor de dedicar-se e pensar no "outro". Onde se encaixaria, no mundo contemporâneo, esse padrão de percepção? No entanto, ao entender quem eram os destinatários dos seus esforços, pude também alcançar muitos de seus motivos.

Para os informantes dessa pesquisa os seus “outros” são a comunidade em que estão inseridos. Sua obstinação nas batalhas disputadas e nem sempre vencidas, existe em função do exemplo que eles próprios acreditam ser. Eles desejam, conforme foi aventado nos questionamentos iniciais dessa pesquisa, ser reconhecidos. A novidade dessa constatação é que esse reconhecimento é buscado junto aos seus: ao seu grupo de convivência, aos seus parentes, vizinhos, amigos e à sua comunidade tão salientada, por exemplo, nos discursos de João.

Isso não exclui o fato de que o interesse pela educação ocorra pelos motivos comuns a todas as pessoas, como qualificação, por exemplo. Mas novamente surge a questão do coletivo social. Percebo que os indivíduos analisados estão buscando, em especial no curso de pós-graduação realizado, espaços de reconhecimento mútuo. A satisfação com esse projeto adveio, principalmente, conforme pude perceber, do fato de que a sua proposta contempla uma promessa e uma linguagem que os ampara e os atende. Esses sujeitos não são, no contexto da Educação Popular e dessa Especialização, em especial, os “pontos fora da curva”. Eles “são” a própria curva. Ou seja, eles não são a exceção, como possivelmente seriam em um curso “tradicional”, em uma universidade privada, por exemplo. Lá, no contexto em se desenvolveu o curso de pós-graduação em Educação Popular, com suas características formativas sociais, eles são a maioria e, por isso, sentem-se seguros e valorizados. Talvez esse seja o motivo pelo qual têm a intenção de proteger esse espaço (e formato) a fim de que não sucumba a uma proposta que se distancie deles enquanto indivíduos distintos, considerando o cenário da Educação formal no Brasil. Existe, nesse projeto de Educação Popular, uma identificação e ao mesmo tempo um reconhecimento de si mesmos e de suas características que os coloca, possivelmente como em poucas situações, em uma posição de decisão. No contexto narrado eles são

ouvidos, considerados e valorizados por suas características, sejam elas sociais, pessoais, por seu contexto financeiro, entre outros.

Os valores sociais e coletivistas presentes fazem parte dos seus discursos e de algumas de suas práticas cotidianas. É imperioso ressaltar, entretanto, que foi possível, a partir de outras formas de manifestação analisadas, perceber outras intenções formativas de seus projetos. Apesar da dedicação aos seus próximos, identifica-se que operam nessas relações questões individualistas como o interesse pela diferenciação e o reconhecimento. Os sujeitos analisados parecem ter consciência de que sua diferenciação ocorre dentro dos seus grupos de convivência, ou seja, junto à sua comunidade. Parecem ter noção de que a inserção em outros ambientes, distantes dos seus próprios de origem, os sujeitará a esforços maiores e sem a segurança que reconhecem junto aos seus pares. A distinção perseguida, segundo eles, constitui-se a partir de valores humanistas. Salientam, no entanto, a importância do diploma para atingirem seus propósitos. Não seria inadmissível pressupor que, para esse grupo, os certificados significam também ascensão e reconhecimento. Bourdieu, que analisa os valores conferidos pelos títulos, salienta:

É através do diploma que são designadas certas condições de existência, aquelas que constituem a condição de aquisição do diploma e, também, da aquisição estética, ou seja, o mais rigorosamente exigido de todos os direitos de entrada que, sempre tacitamente, é imposto pelo universo da cultura legítima: antecipando em relação à demonstração, pode-se afirmar, simplificando, que os diplomas aparecem como uma garantia da aptidão para adotar a disposição estética porque eles estão associados a uma origem burguesa, seja ao modo de existência quase burguês proposto pela aprendizagem escolar prolongada, ou – e esse é o caso mais freqüente – às duas propriedades reunidas. (BORDIEU, 2007, p. 31).



Havia também, na pesquisa, a intenção de analisar se as escolhas feitas pelo sujeito foram influenciadas pela sua formação educacional e se o ideário discursivo presente na Educação Popular aparece nas suas práticas cotidianas. Como já mencionado, perscrutei várias formas de identificar e confrontar as informações relatadas e pude constatar que, para os informantes selecionados, a Educação Popular vem sendo aplicada no seu dia a dia. João e Bruna estão desenvolvendo projetos de Mestrado no qual essa metodologia é o tema. Tive contato com seus projetos e identifiquei que reconstroem nessas propostas as convicções apreendidas no curso de pós-graduação. Além disso, trabalham em suas comunidades, envolvidos direta ou indiretamente com Educação Popular. Juliana e Ana trabalham com educação. Pude conhecer seus espaços de atuação profissional, assim como, os materiais didáticos utilizados. Neles estão presentes, com evidência, as diretrizes da Educação Popular. Dali também retiram os elementos ideológicos para construir seus discursos.

A “coletividade”, como já mencionado anteriormente, pauta o dia a dia dos pesquisados. É possível que a educação tenha conferido certa distinção perante seus grupos de pertencimento. Isso foi percebido nos depoimentos e também nas lideranças comunitárias que esses agentes assumiram. Damo (2006), que desenvolveu um estudo junto a lideranças atuantes no Orçamento Participativo de Porto Alegre, demonstra que dentro das classes populares alguns indivíduos articulam-se e angariam respeitabilidade, passando a serem referências nesses contextos.

Todos os alunos entrevistados possuem, em maior ou menor intensidade, envolvimento com movimentos sociais e neles atuam como articuladores. Essa evidência contribui para o pressuposto de que a educação serviu como forma de empoderamento, mas também como possibilidade de torná-los (esses indivíduos) mediadores entre universos

distintos de atuação social, pois conseguem defender seus interesses, ou de suas comunidades, dialogando com seus opostos.

Certamente essa pesquisa comportaria diferentes perspectivas de análise, pois um vasto campo de possibilidades se abriu ao adentrar os espaços estudados. A inserção nas comunidades a que pertencem esses agentes pode significar uma continuação da investigação que carregaria o questionamento da influência e do potencial de transformação desses indivíduos junto aos seus pares. Outro aspecto que me despertou especial interesse foi o reconhecimento de que existe a *intenção* e o movimento em prol da “coletividade”, o que faz com que esses agentes, representantes de classes populares, realizando um processo de desenvolvimento intelectual, expressem interesses que não são claramente individualistas. Interesses que guardam sintonia com projetos coletivistas. Esses questionamentos parecem evidenciar um sujeito com uma dupla intencionalidade, que constrói suas teias de valores a partir da sua *agência*, mas que propõe estendê-las àqueles que acredita serem seus iguais.

Por fim, após reconhecer, confirmar e reorganizar meus propósitos nessa pesquisa, percebo que durante o percurso de convivência com os informantes e temas correlatos, processou-se o amadurecimento desse projeto e meu próprio, enquanto pesquisadora. Devo salientar que o conhecimento adquirido ao longo do *projeto* e a partir das histórias de vida acessadas elucidaram apenas algumas das esferas formativas dos indivíduos que se mostraram em suas particularidades. O aprendizado possível, no entanto, através dos relatos e convivências possibilita ilimitados campos de entendimentos e saberes. O exato motivo que me instiga a continuação nesse universo da pesquisa é a percepção de que há muito ainda a ser decodificado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEARN, Laura. **Language and Agency**. In: Annual Review of Anthropology, 2001b, 30: 109-137.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos R.. **O que é educação**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. **De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular**. Porto Alegre: Mova-RS; Corag, 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco. Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand, Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRAPANZANO, Vincent. **Diálogo. Anuário Antropológico 88**. Brasília: Ed. UNB, 1991.

DA MATTA, Roberto. **O Ofício do Etnógrafo. Ou como ter Antropological Blues**. *Antropologia*, n. 27, maio de 1978.

\_\_\_\_\_. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Para uma sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro : Rocco, 1997.

DAMO, Arlei Sander. **A Peça Orçamentária. Os sentidos da participação na política a partir do OP Porto-alegrense**. In: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema. *Etnografias da Participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DOMINGUES, José Maurício. **Reflexividade, Individualismo e Modernidade**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 17, Nº 47, jun. 2002.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Três Famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A vida em uma sociedade pós-tradicional**. In: BECK, Ulrich. **Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

\_\_\_\_\_. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. **Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis**. Berkeley: University of California Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 8 ed. Petrópolis: Petrópolis, 1985.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAUSS, Marcell. **Ensaio e Razão Sobre a Dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. São Paulo: Edusp, 1974.

MELLO, Marco (Org). **Paulo Freire e a Educação Popular**. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

ORTNER, Sherry B. **Poder e Projetos: Reflexões sobre a Agência**. In: GROSSI, Miriam Pillar. ECKERT, Cornélia. FRY, Peter Henry (Org.).

**Conferências e Diálogos: saberes e práticas antropológicas.**

Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2007.

RODRIGUES, Carmen Lucia. **A Escola como o Lugar de Encontro.** In: FISHER, Nilton Bueno (Org.). **Educação e Classes Populares.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

SEWELL, William F. **A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation.** The American Journal of Sociology, Vol. 98, Number 1, Jul. 1992. University of Chicago.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAYLOR, Charles. **A política do Reconhecimento.** In: \_\_\_\_\_. *Argumentos filosóficos.* São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers 2,** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

**Orçamento Participativo.** Disponível em:  
<<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op>> Acesso em: 28 out. 2010.

**Fórum Social Mundial.** Disponível em:  
<[www.fsm.procempa.com.br/wordpress](http://www.fsm.procempa.com.br/wordpress)> Acesso em: 24 out. 2010.

**Pastoral Comunitária Nacional.** Disponível em:  
<[http://www.pastoraloperaria.org.br/SITE\\_Conteudo.aspx?Acao=M0\\_3c383e83aa](http://www.pastoraloperaria.org.br/SITE_Conteudo.aspx?Acao=M0_3c383e83aa)> Acesso em: 2 fev. 2011.