



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Graziela Aparecida Gomes Ferreira

TORNAR-SE PROFESSORA:
DA FAVELA
AO CHÃO DA UNIVERSIDADE

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

Março de 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TORNAR-SE PROFESSORA:
DA FAVELA AO CHÃO DA UNIVERSIDADE

Graziela Aparecida Gomes Ferreira

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção do grau de licenciado em pedagogia

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

Março de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TORNAR-SE PROFESSORA:
DA FAVELA AO CHÃO DA UNIVERSIDADE

Graziela Aparecida Gomes Ferreira

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção do grau de licenciado em pedagogia

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Libânia Nacif Xavier

Prof^ª Julia Polessa

Prof^ª Sandra Caldeira

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus, sentido de minha existência e embasamento de meu caminho. Aos meus pais, Malu e Gilmar, tesouros preciosos e fonte da minha luta. Dedico ao Renan, amor amigo, sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que durante minha trajetória foi força e esperança, porção de céu no chão árido do coração sedento. A Ele, minha fonte de vida e inspiração e para Ele todo o meu caminho, minha existência.

Agradeço aos meus pais, Malu e Gilmar, que me ensinaram a resistência através de suas próprias vidas, que me inspiram a continuar em frente e que são o motivo de cada realização e conquista. Que eu possa retribuir a vocês tudo que fizeram por mim.

Agradeço a Geralda Afonso, mulher da minha vida, matriarca de nossa família, que carrega no corpo a ancestralidade e a sabedoria das gerações. Para você e por você vovó, o mundo e tudo mais! Porque até um pedaço do céu, seria pouco para presentear você.

Agradeço ao meu irmão Gustavo Nilo, por me ensinar que também é por ele, o sentido da minha profissão.

Agradeço ao meu parceiro de caminho, doce amor, amor amigo, Renan. Homem que me impulsiona, me admira e me dá a mão para voar mais alto, sempre.

Agradeço ao pastor Alex e a Cláudia, pais, amigos, referências, que sempre acreditaram em mim.

Agradeço a parceiros de caminhada, que de tão próximos da intimidade são como família. Agradeço a Cristiane pelo nosso amor de irmãs que atravessa anos, a Tayane, amiga fiel, que sempre permaneceu entre fins e recomeços, a Pâmela que me ensina com sua alegria e humildade e a Juan, para sempre amigo chegado. Sem vocês eu não chegaria aqui.

Agradeço a Juventude Batista do Leme que faz meu coração pulsar, vibrar com a força e resistência da favela! Avante! Não pararei!

Agradeço a minha professora e orientadora Libânia Nacif Xavier por toda paciência, compreensão, empolgação e pela partilha dessa conquista. Estendo este agradecimento às Professoras Júlia Polessa e Sandra Caldeira, por terem aceitado participar de minha banca de monografia, assumindo o desafio de ler o seu conteúdo em um prazo apertado.

Agradeço as amigas que transpassaram as linhas da UFRJ para compor os espaços dos caminhos da minha vida. Vocês são importantes minhas amigas: Amarylis, Beatrice, Beatriz, Lais, Melina e Michelly

Agradeço a todos que contribuíram para os meus sonhos. Os sonhos jamais se fazem só e por isso é nossa a conquista.

RESUMO

Nesta monografia pretendo, por meio da narrativa sobre o meu próprio processo de formação como pedagoga, salientar as ênfases e marcos pessoais que convergem, constroem e reconstroem escolhas, posicionamentos e experiências particulares, destacando a importância dos processos de socialização e dos espaços sociais para a construção identitária assim como para os processos formativos. Reflito sobre os limites e potenciais da formação universitária, confrontando-os com os espaços não formais/escolares e trago à cena o olhar e a voz dos sujeitos excluídos e marginalizados, desvelando a diversidade de significações que a educação, o ensino e os processos formativos tomam a partir da resistência de sujeitos pobres e favelados frente às desigualdades de oportunidades educacionais e sociais. A passagem pela Universidade, sem dúvida, interfere nos percursos que levam à legitimação e visibilização dos saberes adquiridos (e positivados) assim como proporciona certa ascensão social, por meio da emancipação intelectual e da ocupação de postos de trabalho mais favoráveis. Para embasar teoricamente o trabalho, recorro à literatura lida ao longo do Curso de Pedagogia e na Iniciação científica, que inclui textos sobre narrativas autobiográficas, tais como os estudos de SOUZA (2008). Utilizo os conceitos de projeto e campo de possibilidades, inspirados em VELHO (1999) assim como me reporto a algumas noções sugeridas por BOURDIEU (1998) tais como luta concorrencial, capital social e simbólico, contradições da herança. Ao final, articulo o trabalho de organização do arquivo documental do Professor Rubin Santos Leão Aquino, realizado no âmbito do Programa de Iniciação Científica e compartilhamos algumas reflexões sobre a profissão docente.

Palavras-chave: Processos formativos, favela, narrativa (auto) biográfica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIA E NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA	9
1.1 A evolução da pesquisa nas ciências e na educação - O olhar multicultural	9
1.2 As histórias de vida - o lugar das narrativas autobiográficas e da memória	15
CAPÍTULO 2: SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	21
2.1 O conceito de Projeto	21
2.2 Tempo de partida	24
CAPÍTULO 3: SOCIALIZAÇÃO RELIGIOSA E CAPACIDADE REFLEXIVA	35
3.1 O campo, os habitus e os capitais entre as contradições da herança	35
3.2 Tempo de romper	38
CAPÍTULO 4: INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: DO ESTRANHAMENO AO PERTENCIMENTO - O ENCONTRO DE SENTIDOS	48
4.1 Mais reflexões sobre as contradições da herança	48
4.2 O tempo continuum	51

CAPÍTULO 5: TRAJETÓRIA DO PROFESSOR AQUINO – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES	60
5.1 O acervo e seu personagem	62
5.2. Como um professor tece sua trajetória	
5.3. Modelo Acadêmico e Inserção no Magistério	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

A partir da narrativa sobre o meu próprio processo de formação como pedagoga, procuro, nesta monografia, salientar as ênfases e marcos pessoais que convergem, constroem e reconstroem escolhas, posicionamentos e experiências particulares, destacando a importância dos diferentes processos de socialização para a minha trajetória pessoal e de formação profissional. Reflito sobre os limites e potenciais da formação universitária, confrontando-os com os espaços não formais/escolares e trago à cena o olhar e a voz dos sujeitos excluídos e marginalizados, desvelando a diversidade de significações que a educação, o ensino e os processos formativos tomam, a partir da resistência de sujeitos pobres e favelados frente às desigualdades de oportunidades educacionais e sociais.

Meu objetivo é demonstrar que diferentes espaços de socialização contribuem para ampliação dos nossos campos de possibilidades, potencializando nossos saberes e culturas, contribuindo para a nossa construção identitária e definindo os itinerários que vamos seguir. Desta forma, a monografia está estruturada a partir de cinco capítulos que são desdobrados por meio da junção entre a narrativa (auto)biográfica e as referências teóricas, acessadas ao longo do Curso de Pedagogia. Com isso, pretendemos evidenciar o esforço de articulação entre a teoria e prática como vital para o exercício da profissão, assim como da formação inicial e continuada. Os subtemas denominados: tempo de partida, tempo de romper e o tempo *continuum* trazem ênfase sobre marcos temporais que moveram transições paradigmáticas na dimensão pessoal e que refletidas a partir dos conceitos de *projeto e campo de possibilidades, capital social e cultural, transmissão de herança* ajudam a compreender os determinantes sociais assim como a trajetória de vida que me levaram a me tornar professora.

No primeiro capítulo, traço um panorama geral acerca da evolução das pesquisas acadêmicas que adotam os referenciais teóricos dos estudos de multiculturalidade nas metodologias de pesquisa em educação, tal como propõem IVENICKI e CANEN (2016). Os autores defendem a necessidade de abertura da diversidade cultural nas metodologias e paradigmas de investigação. Reflito, também, sobre o lugar da

abordagem das narrativas (auto)biográficas, entendidas como uma metodologia de pesquisa que se articula com as perspectivas das Histórias de Vida na pesquisa em educação, como base em vários autores, entre os quais, eu destaco as contribuições de Elizeu Clementino de Souza (2008).

No segundo capítulo discuto a socialização familiar e as oportunidades educacionais a partir de minha narrativa (tempo de partida) onde explico as continuidades e descontinuidades das opções familiares que refletem em minha trajetória individual; as escolhas que remetem à importância dos processos formativos em minha construção identitária. Adoto, ainda, o referencial teórico metodológico presente nos estudos de Gilberto Velho (1999) para refletir sobre a ideia de projeto e campo de possibilidades, enquanto conceitos que se articulam e nos permitem melhor compreender as trajetórias dos sujeitos, chamando a nossa atenção para os rearranjos que os indivíduos e os grupos realizam – tanto em seus projetos quanto em suas trajetórias - de acordo com as dimensões socioculturais onde os mesmos estão sendo realizados ou vividos. E, claro, são essas dimensões socioculturais, mas também as possibilidades econômicas, políticas, e outras mais que definem os campos nos quais nós nos movemos e nos aproximamos dos projetos que sonhamos para nós e as pessoas queridas.

No terceiro capítulo uso o tempo de romper – parte de minha narrativa onde descrevo mais um ciclo que trouxe ampliações dos meus campos de possibilidades influenciando em minha socialização religiosa, assim como na capacidade reflexiva e, inclusive, na dimensão política. Para tanto, recorro aos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu (1998) para trazer luz aos processos nos quais os sujeitos favelados ou das classes mais pobres estão inseridos, frente aos jogos sociais e às disputas pelos espaços, dentro e fora de seus campos de atuação preferenciais. Procuo utilizar, de modo contextualizado as noções teóricas de *campo* e de *habitus*, tendo em mente as desiguais distribuições dos capitais – sociais, culturais, simbólicos, etc. - e as disputas pela aquisição dos mesmos, observando as *contradições da herança* e os efeitos que as mesmas provocam nas famílias e de forma particular em cada um de seus sujeitos (pais e filhos).

No quarto capítulo, o tempo *continuum*, destaco a minha inserção na universidade, descrevendo as experiências acadêmicas que geraram conflitos, amores e desamores pelo espaço da Universidade, mas que apontam para a importância da

democratização do acesso e das ações afirmativas na trajetória de sujeitos favelados, como eu, que são potencializados em seus saberes a partir do contato com conhecimento científico e com o *modos operandi* da academia. Reflito sobre possíveis lacunas e potências do espaço universitário, apontando o pensamento de Bourdieu (1998) acerca dos efeitos das contradições da herança sobre os filhos, principalmente sobre aqueles que conseguem entrar nas universidades.

No quinto capítulo apresento algumas conclusões acerca das pesquisas realizadas no âmbito do Proedes (Programa de Estudos e Documentação e Sociedade), em especial a que vem sendo desenvolvida atualmente, com a organização do acervo do professor e historiador Rubim dos Santos Leão Aquino. Pretendo, com isso, trazer à cena, a trajetória de um professor, produtor de saber e conhecimento, diante de um contexto de redução de tempo assim como de resistência política, frente à ditadura militar, que marcaram o contexto no qual ele atuou. As reflexões inacabadas ajudam a trazer exemplos de modos de construção das identidades docentes e das práticas pedagógicas dos professores em suas relações com o contexto político, pedagógico e da própria produção historiográfica da época, temas que fazem parte das atividades de iniciação científica ligadas à organização do acervo deste professor, mas que não será aprofundado nesta monografia. Levanto alguns comentários sugeridos na leitura de Fonseca (1997) acerca do saber singular que cada professor pode produzir.

CAPÍTULO I

HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIA E NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA

1.1 A evolução da pesquisa nas ciências e na educação - O olhar multicultural

As discussões acerca da pesquisa no âmbito da educação estão inseridas em contextos maiores, que remetem à própria compreensão da evolução do conceito de pesquisa científica. Tencionar assuntos relacionados à construção de um olhar na perspectiva multicultural é, antes de tudo, estar aberto a perceber os caminhos não lineares que levaram à valorização da diversidade e da pluralidade de paradigmas e metodologias nas pesquisas.

Segundo Ivencki e Canen (2016), o conceito de pesquisa na área das ciências foi por muito tempo vinculado - e até mesmo compreendido- como sinônimo de um modelo de pesquisa chamado *positivista* que, na história das ciências, legitimou como *correta*, uma única forma de pesquisar. Esta se tornou a forma tradicional de se fazer uma pesquisa considerada *científica* e se baseava nas ideias filosóficas de Augusto Comte (início do século XIX). Comte defendia a construção da ciência sobre problemas e fatos que fossem concretos, possíveis de serem verificados através da observação e da experimentação, e que pudessem ser previstos e generalizados (universalizados). Refletindo assim os anseios, conflitos e inquietações do próprio período histórico no qual estava inserido e dos ideais iluministas dos movimentos intelectuais e filosóficos, que enfatizavam a razão (luz) em contraposição à escuridão do século passado (Idade Média). De acordo com Ivenicki e Canen (2016; p. 5)

Comte assinalava alguns significados para a palavra positivo: o primeiro refere-se ao real (em oposição ao “mágico”, às intenções humanas, a tudo que é impossível conhecer com precisão). O positivo refere-se, também, ao que é útil ao homem conhecer, ao que o guia para a certeza, distanciando-o da indecisão; é oposto ao negativo, ou

seja, a pesquisa positivista deve ser usada para organizar e não para perturbar a ordem ou desestabilizá-la.

Dessa forma, para ter certeza do real era preciso diminuir as interferências humanas nos processos de construção do conhecimento a fim de neutralizar possíveis intenções subjetivas e interpretativas, regularizando uma perspectiva *normativa*, onde o *normal* fosse o olhar objetivo para a realidade.

As investigações e o modo como a pesquisa foi feita no âmbito do modelo positivista esteve pautada no desenvolvimento de formas que preconizavam a neutralidade do sujeito, assim como a separação do mesmo do objeto da pesquisa, valorizando o que chamamos na área das ciências de: metodologia quantitativa. Nessa perspectiva, a ênfase está em estudos de fenômenos variáveis, no desenvolvimento de hipóteses (observação e experimentação), em amostras e expressões universais (que sejam comuns a todos) colocando assim sujeitos e objetos em lugar de passividade. Ivenicki e Canen (2016) afirmam que neste modelo o sujeito e o objeto da pesquisa deveriam ser polos separados a fim de captar a realidade por meio do rigor da metodologia e sem a influência do pesquisador.

Dentre muitos outros conceitos e perspectivas de *pesquisa científica*, o conceito de paradigma desenvolvido por Thomas Kuhn (1922 – 1996) colocou em cheque as concepções tradicionais de pesquisa (modelo único positivista) e foi decisivo na derrubada das mesmas, ao problematizar novos argumentos acerca da ciência. Kuhn entende que o que move um pesquisador é o seu conjunto de crenças (paradigma) expressas nos argumentos que um grupo de cientistas poderia defender a fim de validar - dentro da comunidade científica (através de consenso)- a autoridade, ou seja, o paradigma dominante para compreensão da realidade. Sendo assim, as explicações (crenças) acerca da realidade não estariam vinculadas a uma superioridade científica ou a uma verdade absoluta e sim à força política e às condições históricas de um paradigma. De acordo com Ivenicki e Canen (2016; p. 9)

Kuhn explica que é através da argumentação que a comunidade científica chega a um consenso com relação ao paradigma dominante. Ao mesmo tempo, mostra que este consenso pode ser “quebrado”, abrindo caminho para outros paradigmas entrarem em ação. A força de um paradigma seria tão grande que ele influenciaria a forma como os cientistas “enxergam” os fenômenos pesquisados, naquele momento da História da Ciência.

Os caminhos realmente se abriram e as ideias de Kuhn propiciaram uma revolução nas concepções acerca de pesquisa, alavancando o desenvolvimento de pluralidades paradigmáticas e metodológicas assim como de correntes filosóficas e modelos de pesquisa. Novos modelos como o Fenomenológico proposto por Husserl (final do século XIX e início do século XX) e a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) trouxeram novas questões para o debate científico e enfatizaram a importância das intencionalidades e consciência dos sujeitos. Além disso, se formaram novas percepções acerca da realidade, nas quais se percebia que a mesma poderia ser construída socialmente; bem como a convicção de que as relações históricas e sociais das *pessoas comuns* poderiam e deveriam ser colocadas em evidência, ou que o contexto histórico social e econômico poderia ser utilizado para a compreensão das intenções dos sujeitos ou até mesmo a possibilidade da realidade ser construída pelo olhar do pesquisador, dos sujeitos pesquisados, não existindo assim uma certeza, interpretação única ou precisa, e sim relativas perspectivas.

O contexto de questionamentos e rejeição do modelo positivista desencadeou o espaço para ampliação de horizontes no âmbito das ciências humanas, valorizando, também, a inserção das metodologias qualitativas no campo de disputas da pesquisa científica, e propiciou a legitimação destas como modelos de pesquisa que trazem a importância de se pensar o sujeito e os aspectos sociais, políticos e históricos por meio de compreensões acerca de uma realidade holística (totalidade), de interpretações e significados da realidade dos sujeitos em contraposição a fatos observáveis e medidos, além da disseminação de coleta de dados predominantemente descritivos, incluindo no âmbito da pesquisa, também os dados subjetivos, ou seja, as impressões dos próprios sujeitos pesquisados. Os autores ressaltam que, durante a evolução do conceito de pesquisa e da admissão da multiplicidade de metodologias, houve também momentos de **aceitação total** de metodologias qualitativas sem ênfase em critérios de rigor científicos assim como **rejeição total** de metodologias quantitativas e das perspectivas associadas à corrente positivista, empobrecendo, em um primeiro momento, as investigações e desenvolvendo o que os autores caracterizam de “vale-tudo” em pesquisa que compromete a qualidade dos trabalhos científicos.

Neste tempo atual, entendido como um período de maturidade acerca das metodologias de pesquisa, o reconhecimento do positivismo e de sua importância para a humanidade tem sido aceito e propiciado assim a volta à valorização do rigor científico

das metodologias qualitativas assim como a possibilidade de diálogo e aplicação das mesmas em conjunto nas pesquisas educacionais (quanti e quali). Percebemos a superação das dicotomias (separação das metodologias) e os rompimentos paradigmáticos que conduzem à boa aceitação da diversidade.

Para os autores, é neste contexto de coexistências paradigmáticas, no qual diferentes perspectivas de pesquisa se hibridizam como campos teóricos mestiços (IVENICKI e CANEN, 2016, p. 41 *apud* CHARLOT, 2006) que vemos surgir a diversidade de vozes plurais e os mais variados temas, alargando as fronteiras curriculares que antes eram rígidas e impermeáveis, onde pensamentos únicos e formas homogêneas eram reproduzidas e reafirmadas por meio de uma padronização rígida dos modelos de pesquisa. O paradigma multicultural fortalece este tempo de virada científica e continua desafiando a massificação das produções através da emergência de temáticas abraçadas pelo pesquisador, que agora, dentro desta perspectiva, é considerado como produtor de conhecimento e não somente consumidor passivo. A repercussão da aceitação da perspectiva multicultural gera impactos diretos na aplicação das metodologias (quanti e quali), operando também no desenvolvimento de formas múltiplas de pesquisar que proporcionam modificações e tensões entre o universalismo e a valorização da diversidade, não somente no âmbito da pesquisa, mas das próprias instituições e organizações onde os pesquisadores estão inseridos, evidenciando assim o fenômeno multicultural como potencializador para transformações e impactos, também na formação de professores e na articulação de ensino-pesquisa (IVENICKI e CANEN, 2016, p. 37)

Estas observações nos ajudam a compreender a perspectiva multicultural e a principal defesa trazida pela mesma, que se pauta na compreensão da impossibilidade de neutralidade das metodologias devido à uma recorrente ligação do pesquisador com o objeto de sua pesquisa, rompendo assim os aspectos instrumentais (“como fazer”) para o diálogo com aspectos qualitativos, reunindo no “esqueleto” o “corpo” do pesquisador que traz consigo seus objetivos e estes por sua vez estão ligados a “forma” como o mesmo enxerga e pensa a realidade estudada. Concordamos com os autores, IVENICKI e CANEN (2016, p. 2), quando eles defendem que ...

... não existe, portanto, metodologia neutra, porque não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros

aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa. Podemos dizer que os aspectos instrumentais – como fazer a pesquisa – são o esqueleto, que ganha “carne e sangue” com a clarificação do “lugar” de onde fala o pesquisador, de suas crenças e perspectivas. O “como” pesquisar está intimamente ligado a “quem” realiza a pesquisa, bem como ao “por que” e “para que” pesquisar.

Desse modo, os autores explicam que o sujeito multicultural se torna então um pesquisador capaz de problematizar o seu objeto de pesquisa a partir de abordagens críticas e transformadoras. Isto se torna possível em razão da capacidade de refletir sobre o seu contexto cultural específico, disputando no âmbito da pesquisa acadêmica e das instituições, os espaços de voz. Esse movimento se fortalece através da propagação de vozes plurais que, muitas vezes, são silenciadas por meio de ênfases e omissões nos modelos curriculares acadêmicos (que revelam relações de poder desiguais e assimétricas), que enfatizam a instrumentalidade das metodologias, desvinculando as dimensões sociais, culturais e políticas das pesquisas. Chamam atenção, assim, para o modo como vão se reproduzindo ideias homogêneas e hegemônicas, por meio das ideologias pertencentes a visões estáticas e neutras acerca do real e da ciência. Quando os sujeitos plurais da pesquisa trazem à tona suas influências identitárias assim como seus elementos de pertencimento, acabam por perceberem as escolhas e crenças que os movem a não somente pesquisar como, também, a agir sobre a realidade enquanto pesquisadores em ação. De acordo com Ivenicki e Canen (2016, p. 41)

Na formação dos pesquisadores, tanto no nível de graduação como de pós-graduação, tal olhar representa um eixo que muito tem a contribuir para a reflexão crítica sobre a própria pesquisa, levando estudantes e futuros pesquisadores a identificarem âncoras teóricas e influências identitárias do pesquisador nos temas, problematizações e caminhos percorridos [...]. Prepara-os para a desconfiança de discursos que buscam silenciar suas identidades. Sensibiliza-os para o combate àqueles que apresentam, travestida de cientificidade, a defesa de linhas teóricas e campos apresentados como “puros”, mas que embutem, na verdade, preconceitos contra campos teóricos mestiços, conforme discutido por Charlot (2006) – tais como o multiculturalismo, centrais no enfrentamento de problemas cada vez mais complexos no mundo contemporâneo.

A urgência e emergência do olhar multicultural parte também das próprias transformações sociais inerentes aos “tempos pós” que segundo Gabriel (2011) se apresentam a partir de diferentes demandas da pós modernidade, com novas ordens,

novas lógicas culturais, com críticas radicais à racionalidade moderna e às noções de objetividade. São tempos onde o lugar da escola, dos saberes, da universidade, do conhecimento escolar estão colocados sob suspeita, sob crise, um tempo caracterizado pelos múltiplos sentidos em movimento. Trazendo a voz de autores como Koselleck e Veiga Neto, a autora (GABRIEL: 2011, p. 214 e 215) acrescenta que esses também são tempos...

... de desigualdades, em que o fosso entre aqueles que podem ter acesso aos bens materiais e culturais disponíveis neste mundo (e deles usufruir) e aqueles que não estão em condições, nem em posição, de poder disputar esse tipo de acesso, continua aumentando. Tempos para alguns, ainda de utopias, da crença de que a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para se constituírem como sujeitos e disputarem novas posições nas relações assimétricas de poder, “novos papéis num mundo mutante e em crise” (VEIGA – NETO, 2000: 55). Sujeitos suficientemente críticos para criticar essa própria instituição que os formou. Sujeitos epistêmicos, que estabelecem relações com o saber, sujeitos fragmentados e atuantes, negociando, disputando sentidos sobre esse mundo. Sentidos produzidos por meio da relação – que lhes foi possível estabelecer nos limites de seu campo de possibilidades – com os saberes sócio-historicamente construídos e acumulados [...]. Tempos, pois, de ambivalência, de múltiplos sentidos em movimento, de decisões na incerteza, de subversões, de hegemonias contingenciais, de um presente com novas propostas de equacionamento das tensões entre “campos de experiência” e “horizontes de expectativas” (KOSELLECK, 1990).

É por isso que acredito que o paradigma multicultural assim como a construção de um olhar multicultural por parte dos pesquisadores pode potencializar aquilo que está na norma do não dizível, e que dificilmente conseguiríamos medir ou mensurar de forma objetiva em espaços institucionais como da universidade, porque são elementos simbólicos, dotados de significados e representações constitutivas da cultura institucional originária deste espaço, que se coloca em confronto e choque com os elementos de pertencimento dos sujeitos multiculturais, portadores de identidade plurais. Quando estes rompem o silenciamento e trazem para o “jogo” a perspectiva multicultural (olhar), promovem também a análise das ênfases e omissões no currículo, nos cursos de formação de professores e na produção das pesquisas. Isto possibilita a análise das identidades institucionais e organizacionais onde se processa a formação de pesquisadores assim como a luta pela transformação destes espaços através da superação de preconceitos e da valorização das diversidades. Portanto, para um contínuo alargamento e abertura não somente da pesquisa científica, mas como do

próprio papel das instituições, é preciso necessariamente se permitir questionamentos sinceros como propostos pelos autores citados.

Por fim, cito, mais uma vez, as palavras de Ivenicki e Canen (2016, p. 34), nos alertando que...

...Para isto, devemos sempre ter em mente questões como: Que tipo de pesquisa nos interessa: a que mantém o *status quo* e a exclusão ou, ao contrário, a que busca formas de promover a valorização da pluralidade de vozes que chegam às nossas instituições? Como trabalhar de modo que nossas instituições caminhem no sentido de se tornarem organizações multiculturais, ou seja, aquelas voltadas à valorização da pluralidade e ao desafio a preconceitos, em todos os seus espaços?

1.2. O lugar das narrativas autobiográficas e da memória

Após uma conversa mais geral que trouxe possibilidades de reflexões acerca da pesquisa científica e da evolução da mesma na área das ciências, continuaremos caminhando, pensando mais especificamente no contexto da área da educação, a fim de compreender os aportes teórico-metodológicos, que compõem os posicionamentos epistemológicos dos pesquisadores nesta área, assim como suas escolhas metodológicas. Descreverei o cenário das pesquisas educacionais de forma breve, posicionando pouco a pouco o lugar das narrativas (auto) biográficas, recurso metodológico que faz parte de minha opção neste projeto monográfico e, assim, objetivo lançar luzes sobre as minhas questões de pesquisa, assim como às ideias e referências aqui apresentadas.

Segundo Souza (2008), a abordagem (auto) biográfica possui um potencial formativo e é utilizada no âmbito da formação de professores em uma tripla função: como prática de formação, como metodologia de investigação e investigação-formação, no intento de servir, também, para tornar mais conscientes as negociações que fazem parte dos processos de construção identitária. Esse tipo de abordagem tem sido cada vez mais difundida, através da ampliação das pesquisas na área educacional, sendo desenvolvidas por diferentes grupos de pesquisa, e por produções realizadas pelos mesmos na pós-graduação¹. A investigação – formação se constitui em uma prática

¹ Em levantamentos realizados no âmbito da pesquisa em que atuei como bolsista Pibic, nosso grupo identificou os Programas de Pós-graduação em Educação nos quais as narrativas autobiográficas ocupam

investigativa que compreende o processo contínuo de desenvolvimento da profissão docente através de ações e reflexões sobre a prática profissional. De acordo com MOROSINI (2006, p. 386)

As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico [...]. Partindo-se do diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente (re) planejamento das atividades em um processo reflexivo, permite a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo.

Souza (2008) afirma que há uma diversidade de produção de pesquisas com histórias de vida e (auto) biografias nas Ciências Sociais assim como no Campo da educação, que tem gerado diferentes tipificações, marcando uma heterogeneidade de temáticas, devido a influências teóricas e metodológicas de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento (campos disciplinares). Ele assinala que há uma flutuação terminológica devido a flutuação de sentidos, originária da própria temporalidade privilegiada nesses trabalhos (autobiografias, histórias de vida, biografias, trajetórias profissionais, memórias, relatos orais/história oral, etc.).

Os campos disciplinares neste recurso metodológico estão realmente intercruzados, provocando uma série de imbricações, tanto relativo às questões terminológicas como a própria conceituação teórica, pois, pensar a autobiografia é compreender que este método faz parte de um movimento biográfico (escritos de vida) crescente na área das pesquisas educacionais (pesquisa autobiográfica) e simultaneamente tem sua originalidade e construção nas histórias de vida, enquanto uma abordagem metodológica e categoria, por vezes, proveniente do campo historiográfico. A “escrita de si” (autobiografia) ou a “escrita do outro” (biografia) assim como os depoimentos orais (História Oral) estão relacionados às diferentes formas de investigar a realidade, as trajetórias, os processos que encontram no tempo, nos sujeitos e em suas identidades, nas narrativas e memórias, e em seus significados e representações, as fontes para compreensão das construções sociais, dos processos

lugar de destaque, identificando os Programas da UFBA; da USP e da FFP-UERJ. Nesse último, chamou a nossa atenção o interessante trabalho desenvolvido junto aos professores do município de São Gonçalo-RJ, realizado pelo grupo Vozes da Educação.

históricos e educacionais. Ainda que em complexos caminhos (próprios da análise interpretativa do humano), os fios se tecem a partir do pressuposto do sujeito como objeto/investigação e se diferenciam por meio da utilização dos métodos nas áreas da história da educação e formação de professores.

De acordo com Souza (2008), no campo da educação, o contexto de utilização destes aportes teórico-metodológicos, segue a partir de dois principais territórios: formação de professores e história da educação. No âmbito da formação de professores, o método autobiográfico é utilizado para a busca de modalidades de pesquisa-formação mais significativas para os sujeitos, a partir de leituras e ideias provenientes de autores europeus. Já na área da história da educação, nós vemos o uso contínuo das histórias de vida como fonte para analisar os processos educacionais (através de estudos sócio históricos). Nas palavras do autor (SOUZA 2008, p. 89)

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas [...]. Ainda assim, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narratividade (Genovesi, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem.

Quando pensamos no campo da educação, é importante enfatizar que a (auto)biografia toma o sentido não somente de método, mas também de uma metodologia de pesquisa. Isto acontece porque ela levanta e sistematiza uma série de novas questões teórico-metodológicas. Portanto, a pesquisa (auto) biográfica traz à cena o sujeito e mais especificamente o sujeito professor, no âmbito da sua formação inicial e continuada ou em um nível de ascendência maior, devido a sua experiência profissional (professores em final de carreira ou aposentados), para então mover possibilidades de reflexão a partir da maneira como essas pessoas, esses profissionais ou estudantes constroem “olhares”, percepções acerca das suas trajetórias individuais, que são potentes para repensar práticas, concepções de ensino e educação, imagens e representações da profissão docente, frente a contextos institucionais e socioculturais. De acordo com o texto de Passegi; Souza e Vicentini (2011, p. 373)

Em todos os casos, a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos

que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas

Acreditamos ser consenso entre os autores, que a autobiografia é uma das abordagens biográficas (biografia, autobiografia, relatos orais) que podem ser utilizadas nos percursos de investigação-formação no campo educacional refletindo o “escrito da própria vida” e enfatizando a centralidade do sujeito através de sua capacidade de interpretação e *auto formação* em um papel que se desloca dinamicamente e dialogicamente entre ator e autor de suas próprias experiências sem mediações externas de outras pessoas (como no caso das biografias ou entrevistas biográficas). Isto possibilita, assim, através das narrativas sobre suas trajetórias de escolarização e formação, desvelar um mundo escolar mais amplo, evidenciado em práticas culturais presentes em todo o processo de escolarização da formação dos sujeitos pesquisados-pesquisadores. Reconhecendo a influência exercida pelos estudos da pesquisadora Marie Cristine Josso, Elizeu Clementino de Souza (2008, p. 100) esclarece que....

As entradas que venho construindo, centradas na prática de formação com as histórias de vida, tem me permitido denominá-las de narrativa (auto) biográfica ou narrativa de formação tal como utilizada por Josso (2002), por entender que as mesmas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão das memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação [...]. Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento tem permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita, inicialmente, um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e auto formação.

Como se sabe, está em curso, no campo historiográfico, algumas transições paradigmáticas que marcam movimentos de revalorização das fontes documentais, dentre os quais está a chamada *Nova História* (que se caracteriza pela adoção de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”) surgida na França, nos anos 1930, mas que continua inovando nos dias atuais. Esta corrente historiográfica defende uma mudança metodológica na pesquisa, através da ampliação do que seria um

documento histórico, reconhecendo a importância das fontes orais, bem como a análise de cadernos, diários de aula, diários íntimos, entre outras fontes não convencionais. Nesse movimento, a Escola dos Annales (movimento que reuniu historiadores em torno da edição da revista dos Annales) foi decisiva para a valorização das fontes orais. Por meio destas, foi possível recuperar as memórias de sujeitos excluídos, trazendo à tona as suas subjetividades (como sentem a exclusão, como fazem para se impor em um mundo que lhes é hostil, entre outras questões) abrindo novas possibilidades de narrativas acerca da história, enfatizando assim, outros sentidos, a partir de vozes que até então, permaneciam ausentes do debate historiográfico, sendo marginalizadas pela historiografia tradicional. Uma grande contribuição desse processo de renovação historiográfica foi a percepção das disputas de memória, do direito à visibilidade das memórias de indivíduos e grupos, de sua legitimação social e identitária, entre outras questões.

A história oral e a história de vida se diferenciam devido às formas de procedimento para coleta de dados a partir de narrativas realizadas por meio de entrevistas biográficas (depoimentos). Na primeira, o pesquisador ocupa o papel de orientador da investigação, dirigindo as perguntas que serão apresentadas para o informante responder, utilizando gravadores para perpetuar os depoimentos gravados. Na história de vida, a narrativa escrita toma centralidade a partir dos registros dos atores, que são também autores de suas narrações, retirando do pesquisador o papel de conduzir a narrativa proveniente das memórias desses indivíduos e transferindo ao sujeito a autoria do que será dito (dizível) ou ocultado (não dizível) acerca de seu percurso vivido. Nesse tipo de abordagem, a trajetória se torna mais importante do que a cronologia dos acontecimentos. Por isso a narrativa (auto)biográfica é uma modalidade desdobrada desta perspectiva de história de vida que, através da abordagem biográfica valoriza memoriais, diários e correspondências, como fontes que mostram os sentimentos e percepções dos sujeitos.

A abordagem biográfica (os escritos da vida) traz a necessidade de novas formas de análise, pautada no paradigma compreensivo acerca dos sujeitos, e tenciona novamente a perspectiva de investigação estruturada a partir da objetividade e racionalidade de modelos de pesquisa das concepções tradicionais, frente a ênfase, através do paradigma hermenêutico (compreensivo), do objeto/sujeito que é passível de ser investigado e interpretado a partir de suas construções simbólicas e significativas,

constatadas (percebidas) em processos, trajetórias, que ao mesmo tempo em que envolvem a construção das identidade individuais, evidenciam, também, aspectos concernentes à vida coletiva, deslocando de forma simultânea e dinâmica o papel dos atores sociais frente aos diferentes contextos socioculturais e históricos nos quais eles estão inseridos. As representações, opiniões e crenças do sujeito, quando investigadas e articuladas às análises sócio históricas, logram ampliar os múltiplos sentidos evidenciados pelos mesmos. De acordo com MOROSINI (2006, p. 386)

Investigação hermenêutica é referencial teórico-metodológico que coloca em evidência o fato de que o objeto/sujeito investigado é passível de interpretação, porque explicita construções simbólicas significativas. “O estudo das formas simbólicas é fundamental e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação. Formas simbólicas são construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas”. Compreensão e interpretação são processos exigidos no trabalho com narrativas (orais e escritas) que se configuram em materiais (brutos) onde opiniões, crenças, representações precisam ser contextualizadas a partir de uma análise sócio histórica e uma análise discursiva

Portanto, é escrevendo (narrando), lembrando (ativando a memória) e ressignificando, refletindo e agindo (através da auto formação e da auto reconstrução de si ou identitária) que a “escrita de si” aciona e se beneficia das memórias. As narrativas seriam responsáveis por colocar em lugar de visibilidade e importância as memórias pessoais e coletivas assim como as experiências individuais e profissionais singulares que evidenciam saberes e representações acerca do real, da realidade dos sujeitos/objetos da investigação. É como se o tempo fluído fosse colocado sob uma base tortuosa, do percurso de linhas que, depois de escritas, trazem chão (significação) para as experiências;, que ao serem lembradas e esquecidas, abrem novos olhares e reflexões, potencializando a conscientização necessária aos processos formativos. A memória, por sua vez, ocupa um lugar de importância na articulação com as narrativas devido a dialética entre o campo subjetivo (do indivíduo) e os contextos históricos culturais onde ele está inserido, reafirmando assim um substrato social, que evidencia as memórias do sujeito como particulares e ao mesmo tempo coletivas, pois tencionam suas lembranças individuais aos contextos mais amplos. Desta forma, a junção entre memória e narrativa potencializa o conhecimento dos sujeitos acerca de suas trajetórias ao colocá-los na posição de intérpretes, sensibilizando um olhar retrospectivo (olhar sobre si) que se

desloca entre suas trajetórias existenciais e o tempo, no ato de rememoração (reflexão e autorreflexão).

CAPÍTULO II

SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

2.1 O conceito de PROJETO

O antropólogo Gilberto Velho (1999) afirma que, nas sociedades contemporâneas, as identidades podem ser compreendidas, a partir de estruturas dadas (etnia, família) ou construídas em função de uma trajetória. Porém, é preciso compreender o ponto central pelo qual estas sociedades se constituem e operam, ou seja, a partir das ideologias individualistas e pela fragmentação de domínios, que tem desconstruído o papel das instituições tradicionais (Igreja, Família, linhagem, geração) de unificar projetos (unidades englobantes) e evidenciar a importância do coletivo. A transição do caráter das instituições está relacionada a novas formas de sociabilidade que se contrapõem àquelas que haviam sido construídas em sociedades tradicionais, onde a linhagem ou o clã eram supervalorizados em detrimento do indivíduo, enfatizando a necessidade de continuidade da linhagem. Em lugar contrário, a contemporaneidade parte do movimento de fixação do indivíduo como valor base para a cultura que, frente às múltiplas referências (não mais somente das instituições), poderá agir de diferentes formas para lidar com a existência das unidades englobantes (instituições) e ao mesmo tempo com a mudança de caráter das mesmas. De acordo com o autor (VELHO, 1999, p. 44/45)

A multiplicação e fragmentação de domínios, associadas a variáveis econômicas, políticas, sociológicas e simbólicas, constituem um mundo de indivíduos cuja identidade é colocada permanentemente em cheque e sujeita a alterações drásticas. O trânsito intenso e frequente entre domínios diferenciados implica adaptações constantes dos atores, produtores *de* e produzidos *por* escalas de valores e ideologias

individualistas constitutivas da vida moderna. Essa situação, como já percebia Simmel no início do século, é particularmente aguda nas metrópoles. Mas o desenvolvimento da comunicação de massas e dos processos globalizadores expande e generaliza essa problemática

Desse modo, podemos afirmar que o *projeto* é a conduta organizada para atingir finalidades específicas e o *campo de possibilidades* é a dimensão sociocultural, o espaço para formação e implementação de projetos. Ou seja, a forma como organizamos os nossos objetivos e fins, está estritamente ligado às nossas motivações e como significamos nossas ações. Para encontrar esses significados, sentido, é necessário que esteja claro para o indivíduo como o passado produziu as circunstâncias do presente (as emoções, os valores, os preconceitos). A memória é base que possibilita uma visão retrospectiva acerca das trajetórias e os projetos são caminhos que levam a visão para o futuro (prospectiva) onde se quer alcançar. A identidade e a trajetória são construídas dinamicamente pelas amarras da memória e dos projetos e estão em constante reelaboração e reorganização devido ao campo de possibilidades, ou seja, aos contextos que trazem premissas e paradigmas culturais. Diante disso, as trajetórias são organizadas a partir de projetos, que podem ser individuais e coletivos. De acordo com Velho (1999, p. 46)

“Os **projetos individuais** sempre interagem com outros, dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de *projetos diferentes*, até contraditórios. Sua pertinência e relevância serão definidas contextualmente

Os projetos coletivos, por sua vez, ainda que compartilhados, não possuem total homogeneidade, devido às particularidades dos sujeitos, que podem ser em nível de status, trajetória e no caso das famílias, de gênero e geração. Ainda que uma família compartilhe um projeto, o mesmo pode assumir significados diferentes, sendo replanejado ou acrescido de objetivos, frente aos novos campos de possibilidades, ou seja, as novas dimensões socioculturais, que entrecruzam as trajetórias dos sujeitos de forma específica na sociedade, fazendo que um pai, ou um filho, ou uma mãe sintam os efeitos de um acontecimento de diferentes maneiras e os efeitos desses acontecimentos sobre suas identidades também varie. Na pesquisa de treinamento que realizou em 1971, nos Estados Unidos, com a população portuguesa da Nova Inglaterra, Velho observou

uma família formada por um pai, uma mãe e dois irmãos. Conforme diz VELHO, (1999, p. 46/47)

Catarina compartilhava com seus pais o desejo de “fazer a América”. Mas enquanto eles enfatizavam o bem-estar material e a ascensão social, seus filhos fascinavam-se com a ideia de liberdade. A possibilidade de descobrir e experimentar sensações novas, conhecer pessoas diferentes, aparecia com nitidez nas suas declarações e atitudes. Catarina dizia que pretendia ir para a universidade estudar e ter uma profissão. Mas o que mais a entusiasmava era a possibilidade de mudar radicalmente seu modo de vida, conhecendo pessoas e lugares novos [...]. Catarina participava lateralmente dessa ideologia, mas não rejeitava laços e lealdades familiares, na medida em que morava com os pais compartilhando situações, crenças e hábitos. Sem dúvida, a rede de sociabilidade dos imigrantes portugueses tinha um peso importante na sua vida. No entanto, ela aprendeu a mudar de papel de acordo com o contexto. Não se deve entender esse aprendizado como um esforço deliberado e calculado. Efetivamente, havia uma transformação, uma espécie de metamorfose.

O autor acrescenta que ainda que existam outros projetos diferentes, estes, sempre estarão subordinados a um projeto principal, que se constitui como a referência, e para a consecução dos mesmos, será necessário a negociação com a realidade, devido a consciência e reconhecimento de limites e constrangimentos de todos os tipos a partir do campo de possibilidades.

O exemplo de Catarina, assim como a primeira parte de minha trajetória, narrada neste capítulo, evidenciam as contradições e coexistências com as quais nos deparamos, e que segundo o autor que estamos tomando como citação, partem principalmente deste projeto referência, assumido de forma coletiva, mas reestruturado singularmente. O sentido que construí inicialmente para a educação estava atrelado aos próprios referentes de meu primeiro espaço de socialização (família) e ficam evidentes a partir das memórias narrativas, onde se sobressaem durante a descrição de meu percurso, os marcos ligados à relação entre a ascensão social e mobilidade nos postos de trabalho. A ideia de educação era restrita, devido às premissas culturais em meio às quais eu estava envolvida, e que refletiam os paradigmas próprios a transpor no âmbito da favela para realizar o projeto referência.

No território da favela, convivendo em um grupo social heterogêneo, mas ainda assim majoritariamente de classe pobre, a diferenciação ou hierarquia do restante do

grupo parecia poder ser realizada com base na aquisição de bens materiais (financeiros) já que a inserção no poder paralelo e utilização do mecanismo da violência ou da sexualidade não eram opções (para a minha família). Mas ao romper este espaço e transitar por outros, o campo de possibilidades, os novos contextos, proporcionaram o sentimento de “alargamento” que, na verdade, se constituíam em transformações relacionadas aos novos itinerários que, de certo modo, se desviavam das experiências do meu pai, da minha mãe e do restante dos meus parentes. As situações novas levavam-me a uma angústia e sofrimento, vinculadas a própria necessidade de relacionar o projeto referência com os novos projetos individuais que tomavam centralidade em minha visão prospectiva (visão futura) mas que, naquele presente, não ajudavam a compreender a visão retrospectiva, ou seja, o que meus referentes já haviam vivido e corroborando talvez para uma sensação de fracasso devido a identidade fragmentada que não se reconhecia nos novos espaços (tais como o da Universidade) como seus.

2.2 Tempo de partida

Escrever em primeira pessoa não é o movimento mais fácil de ser realizado. A narrativa conduz ao reencontro consigo e convida, a cada linha, a romper mais, abrindo as margens e as palavras, abrindo a vida e expondo quem somos. Depoimentos reais, não disfarçados, com poucas intervenções, desnudam o autor, que não é simplesmente linha, mas é vida em forma de história, que contada e recontada tenciona memórias. Minhas memórias são caras, profundamente marcadas e são minhas. Partilhar com outros é desconforto, deixar a vida tão aberta para ser lida e interpretada pelo o outro é perigoso. Ainda mais quando suas histórias são perpassadas por fatos trágicos: pela criminalidade, violência, desigualdade. Há um medo de ser mal interpretado, como se tentasse se auto vitimizar, desdobrando acontecimentos tristes para justificar quem é. Não quero justificativas sobre quem sou, desculpas não enobrecem. Sou o que sou.

Sou Graziela Aparecida Gomes Ferreira. Tenho 24 anos de idade. Sou mulher, preta, pobre, favelada, filha de Deus. Me assumir dessa forma e ter a consciência do que estas características representam foi sendo construído no caminho de descobertas e alargamento da visão e da alma. Nem todas essas características estão completamente resolvidas acerca de quem sou, mas com toda certeza estão sendo cada vez mais aceitas, a ponto de não serem negligenciadas ou ocultadas quando me autodescrevo, deixando assim pouco a pouco a negação da minha cultura, da minha cor e origem inicial para me

autoafirmar em palavras, para afirmar para mim mesma antes de afirmar para o outro, o meu ponto de partida, o lugar de onde saio, de onde falo, de onde vivo. E isso tudo com orgulho, sem vergonha de dizer ou sem a necessidade de esconder.

Os novos tempos que vivemos proporcionam isso, muitas situações mudaram e novos protagonistas surgiram na cena, reivindicando direitos e rompendo o silêncio das nossas vozes. Hoje preto fala, hoje favela não é mais só marcada pela violência, hoje favela é resistência, mas também é fonte de exploração financeira e espaço de entretenimento para a elite, hoje a elite sobe a favela, investe socialmente mas se apropria também do nosso espaço e faz comércio. Hoje “negritude” é moda, marca, e as discussões acerca dos direitos do pobre, negro, são amplamente difundidas, nos espaços mais críticos e nos ambientes mais comuns. É interessante perceber o quanto as cenas se transformaram e como a atual geração se configura de uma forma totalmente diferente, em uma sociedade mais diversificada, mais democratizada e mais aberta. Percebo atualmente o quanto os caminhos foram abertos para nós nessa geração e como em anos anteriores a realidade brasileira era muito mais desigual.

Eu sei que a geração dos meus pais faz parte de um corte geracional (minha mãe é de 1963 e meu pai é de 1957) que não teve acesso à boa parte das ondas de transição e distribuição de oportunidades do governo Lula, como a minha geração teve e como eu fui beneficiada. Parece até mesmo injusto imaginar que algumas décadas nos separam tanto e nos divide, cruzando e distanciando nossas experiências e futuros, devido a essas transformações sociais. Eu consigo enxergar de forma materializada essas diferenças, não somente a partir do que vejo hoje em minhas vivências familiares, mas como também a partir dos próprios relatos do meu pai, da minha mãe, da minha avó e dos meus parentes em geral. Minha família por parte de pai gosta muito de contar sobre o passado, sobre a infância, quando eles têm a oportunidade de se reunirem.

Como é uma família de muitos irmãos, as lembranças acabam fluindo naturalmente nas conversas entre eles. Até as situações mais tristes são narradas da forma mais cômica possível e quantas vezes eu mesma ri do que eles diziam, considerando somente a parte afetiva envolta nessas lembranças e quantas vezes também parei para refletir e ter mais orgulho da minha família ao perceber que as lembranças eram o retrato de um cenário social injusto que se desenrolava naquele

momento, mas que não impediu a luta e conquista honesta de um lugar na sociedade pelos meus familiares.

Eu sou filha de Gilmar Ferreira e Maria Lúcia Gomes Ferreira, irmã de Gustavo Nilo Gomes Ferreira. A família Ferreira, que leva o sobrenome do meu pai é a família com a qual cresci mais de perto, que passei a maior parte de minha infância e que durante minha adolescência e juventude sempre me inspiraram, fortificando os meus laços de identificação. Meu pai é um dos nove filhos da minha única avó viva: Geralda Afonso Ferreira. Tão forte quanto o nome Geralda é a mulher inspiradora que minha avó se tornou, não somente para nossa família, mas também para boa parte das gerações mais antigas que moram na Ladeira dos Tabajaras/Morro dos Cabritos (favela da Zona Sul do Rio de Janeiro) onde também é minha residência atual. Minha avó e meu avô eram moradores de Itaperuna segundo o relato do meu pai. Minha avó sempre diz que veio de Minas Gerais. Fato é que eles saíram da parte mais agrária (“roça”) para vir ao Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades. Minha avó diz que partiu com as crianças para a Ladeira dos Tabajaras porque já possuía uma irmã que morava na localidade e que naquele momento era o lugar mais acessível da época. É interessantíssimo sentar ao lado da minha avó aos 99 anos de idade e ouvi-la contando com clareza as lembranças de como era esse espaço antigamente. Ela chegou bem no início da construção dessa favela, quando não havia casas, somente barro e muito mato. Meus avós se apropriaram de um pedaço de terra e começaram ali mesmo a erguer um “barraco”.

Pude ver a imagem do “barraco” em fotos de família e lá estavam eles e várias crianças ao redor (filhos, tios, primos, vizinhos), o cachorro vira lata e as madeiras que cercavam o terreno e serviam também para erguer a casa. Nas fotos, a minha avó não parece ter mudado de lá para cá. Ela sempre aparecia com uns vestidos rasgados, chinelos e um lenço característico, que cobria os cabelos dela. Ela foi lavadeira a vida toda e como ela diz, foi lavando a roupa das “madames” que conseguiu sustentar a casa e criar os filhos. Não sei muito bem da história do meu avô. Até mesmo porque ele já morreu há muito tempo e a principal referência que tenho hoje são os relatos dela. O meu pai e tios só tocam nesses assuntos se eu perguntar. Não é um hábito comum resgatar essas memórias e organizá-las, a não ser nessas conversas informais.

A vovó sempre mexeu com o coração de todos nós e se consolidou como a matriarca de nossa família, a presença dela é tão relevante e simbólica que a sua palavra se constitui como a última nas decisões que nos envolvem. Suas ponderações sempre nos sensibilizam, seus conselhos, seus “causos”. Já vi minha avó apartar brigas e enfrentar meus primos (adultos), presenciei minha avó pegar uma panela de água quente para jogar no meu vovô em uma briga (situação que me provoca risadas, mas que na época evidenciava uma briga doméstica, me assustando enquanto criança que assistia a cena) assim como já a vi apaziguar divisões na família. É impressionante como todos a respeitam.

Ela influenciou nas diferentes gerações, educando não somente os filhos como também os netos. Uso a palavra educar por reconhecer o papel de formadora que ela exerceu em nos conduzir nessas fases mas a palavra que ela e todos os outros da família usam é “criar”. A vovó “criou” todos nós. Era ela que passava toda a primeira infância conosco. Olho para os meus tios de 60 anos, para os meus primos de 40 e para os primos de 20 (filhos dos meus tios) e lá estão os relatos da vara que ela tirava da árvore para corrigir eles, das chineladas, dos gritos nos chamando de “pomba preta”, dela forçando a gente a comer tudo porque comida não se joga fora, da força dessa mulher que nunca desanimou apesar do contexto no qual estava inserida.

A vovó sempre disse que estudar era o caminho, isso ainda é muito latente na fala dela. Meu pai e tios dizem que eles precisavam trabalhar, mas que ela colocava todo mundo para ir à escola também. O maior sonho da vovó era a casa dela, ela queria deixar de morar no barraco que pingava, que encharcava de água na chuva e de lama para ter uma casa. Só que na favela para você conseguir as coisas de forma mais rápida é preciso se envolver no tráfico, de outra forma é lento porque vai ter que ser através dos estudos e das mais diferentes estratégias. É por isso que ela sempre disse que o caminho era o estudo porque outro caminho não podia nem existir, ou era estudante, ou era trabalhador, honesto.

A honestidade no contexto da favela toma um valor simbólico, ela está relacionada a não curvatura ao tráfico de drogas, ao erguimento do caráter que se sustenta na luta, na labuta diária, no suor do trabalho, da subida e da descida da ladeira, do morro, do esforço que parece ser dobrado, triplicado em relação aos outros que estão fora da favela. A honestidade tem haver com não rendição, com a resistência à sedução

da possibilidade mais rápida. E também se torna orgulho, símbolo que marca e diferencia o enfrentamento dos outros favelados para você, principalmente quando se conquista por esforço, pela luta, quando se melhora de vida sem precisar ir pelo lado ilegal, que no fundo todos sabem que não é o melhor caminho e que não gera respeito e visibilização fora desse espaço da favela (somente dentro).

Minha família conquistou esse respeito através das oportunidades educacionais que foram melhorando a cada geração e todas as pessoas mais antigas sabem que nós somos “gente de bem”. Os filhos da minha avó em sua maioria concluíram o ensino médio e conseguiram uma certa mobilidade em termos ocupacionais, viabilizando assim uma das primeiras conquistas da família, que foi a reforma da casa da vovó.

Essa migração ocupacional (se comparada as atividades dos pais) pode ser caracterizada como uma mobilidade de curta distância já que a maior parte dos meus tios ascenderam para estratos baixos (em relação a pirâmide social) ocupando serviços de empregada doméstica, merendeira e cargos na prefeitura (gari, obras e manutenção de ruas..) mas foram essas primeiras inserções no mercado de trabalho que possibilitaram que os filhos fossem contribuindo para a construção da casa e que também conquistassem as suas próprias casas. A segunda geração da minha família, dos filhos dos meus tios (que são bem mais velhos) conseguiu uma mobilidade maior e é nessa geração que eu possuo os primeiros representantes da minha família ingressando na universidade (direito, pedagogia) e sendo aprovados em concursos públicos (policia, guarda municipal, professora, assistente em escola, gari). Eu sou a terceira geração, junto com outros primos que possuem idades na faixa dos 20 anos e particularmente levo essa responsabilidade de continuar mantendo o legado e ascendendo socialmente.

Falas características dos meus familiares ressoaram durante minha trajetória, refletindo as expectativas e anseios relacionados a essa ascensão; por inúmeras vezes ouvi de minha avó que precisava fazer faculdade, do meu pai que: “ – Pobre tem que estudar e que mulher não tem que depender de homem e é estudando que a gente consegue isso”, sempre ouvi de minha mãe que: “ – Se eu não quisesse acabar fazendo faxina eu tinha que estudar, que era para o meu futuro, que vai valer a pena. Diante do exposto, o sentimento de manter a trajetória familiar, se intensifica através do receio de torna-se a pessoa “fracassada”, que frente a mobilidade dos outros membros da família, pode não conseguir os mesmos feitos. Essas falas ecoam e podem nos impulsionar,

motivar ou nos fazer ficar pelo caminho, devido a falta de jogo de cintura para equilibrar não somente a expectativa familiar como a responsabilização pessoal que acabamos assumindo, de corresponder ou de ir até mais além, proporcionando aos nossos parentes aquilo que os foi negligenciado devido à marginalização social. E esse jogo de cintura vai sendo conquistado pouco a pouco, às vezes se frustrando, às vezes realizando, aprendendo a lidar com as nossas emoções e com as dessas pessoas que nos importam e são nossas referências.

A família da minha mãe também é migrante. Meu avô saiu de Alagoas e minha avó de Minas Gerais para residirem no Rio de Janeiro. Ambos são falecidos e as memórias que possuo são muito reduzidas. Meu avô era pedreiro e minha avó doméstica. Diferente da família do meu pai, o que mais me orgulha na família materna é o próprio protagonismo que ela, minha mãe, como mulher, ocupou em sua família. Minha mãe teve mais cinco irmãos, dos quais, uma faleceu. A proximidade com os meus tios maternos era menor se comparada com a família do meu pai (meus parentes paternos são quase todos meus vizinhos) e o que está mais vivo em minhas memórias era o quanto a minha mãe ocupava um lugar parecido com a da minha avó; na verdade, ainda ocupa.

Na família da minha mãe ela costuma ser o ponto de referência, o símbolo de maternidade e entrelaçamento dos demais vínculos (a pessoa que une todos os outros), a pessoa que pondera, aconselha, media e que é procurada nas horas de dificuldade. Ela se constituiu nessa pessoa porque ocupou o lugar de “mulher forte” da casa. Com a morte precoce da minha avó, ela precisou assumir o lugar de “mãe”, de cuidadora e de mantenedora do sustento financeiro. Apesar de não ter sido a irmã mais velha, minha mãe se colocou como responsável pelos demais irmãos para ajudar meu avô. É óbvio que todos os outros trabalhavam durante a adolescência, mas era ela que funcionava como a parceira, “administradora do lar”.

Minha mãe trabalhou desde os 12 anos de idade para ajudar em casa. Ela começou auxiliando a vizinha a lavar as roupas das “madames” e a entregar nos prédios delas e depois nunca mais parou, passando por diversos empregos (caixa de supermercado, auxiliar de serviços gerais, empacotadora em papelaria). O emprego que acabou mudando um pouco a trajetória dela foi quando trabalhou por 19 anos como auxiliar de um dentista, mesmo sem muitos estudos. Minha mãe parou de estudar

quando estava na oitava série e não se recorda quantos anos possuía, mas se lembra que estudava no período da noite e que a dificuldade de conciliar o trabalho, a fez desistir dos estudos. Os meus familiares maternos (tios e primos) não conseguiram completar seus processos de escolarização. Nenhum dos meus tios conseguiu chegar ao ensino superior ou completar o ensino médio e assim também aconteceu com os meus primos. Tenho somente uma prima (família materna) que fez faculdade de administração.

Todos os meus tios são pessoas muito trabalhadoras (doméstica, auxiliar de serviços gerais, autônomo) assim como alguns dos meus primos. Mas é nesta parte da minha família que vejo alguns movimentos conflitantes que me fazem repensar o quanto ter tido uma trajetória diferente, impactou nos itinerários e experiências que compõem minha vida. Tenho primas que foram mães precocemente e não concluíram os estudos, assim como tenho também primos que se envolveram com o tráfico e vício de drogas e ainda sim são parte da minha família e são familiares à minha história, compartilharam da infância e da adolescência e por vezes receberam da minha mãe o cuidado, afeto que lhes faltou (são órfãos de mãe e pai desconhecido). Torna-se conflituoso vê-los envolvidos nestas situações, quando percebo que tenho caminhado por outros lugares, rompendo outros espaços e vivendo outros tipos de experiências e oportunidades.

Percebo minha tristeza, ao ser afetada, por aqueles que ficaram pelo caminho e cederam (ainda que haja muitos fatores e determinantes sociais para explicar). Controverso também, é perceber nessa narrativa que faço o quanto eu possuí de estímulo educacional, o quanto os meus pais negaram suas próprias vidas e desejos pessoais para direcionar investimento na minha educação, o quanto as referências de pessoas da minha família que conseguiram romper com a imagem do “fracassado favelado” serviram para me mostrar que há possibilidade sim de seguir rotas diferentes e que o espaço da favela é “pequeno” quando você conhece outros lugares, outros processos de socialização, outras culturas. Eu olho para essa parte da minha família e sei que algumas consequências da trajetória deles não poderão ser voltadas uma página atrás, mas também admiro o quanto há um potencial para se reinventar, para enfrentar a vida com coragem. Não vejo a reclamação, não vejo o desânimo, na verdade, não vejo nem mesmo eles se dando o direito de terem um espaço para refletirem, desabafarem, se fragilizarem. Parece que há uma força sempre presente, um “modos operandi” de adrenalina, de trabalho, de suor. E eu respeito e me orgulho disso também.

São essas nuances, contradições, coexistências e percursos que nos fizeram ser quem somos, que dá o tom para quem eu sou, que faz as famílias Ferreira e da Silva se encontrarem e no porvir fará essas histórias se perpetuarem no jeito de ser gente dos meus filhos, que poderão ter outros sobrenomes, novas possibilidades financeiras mas carregarão na genética e sobretudo na história aqueles que os constituíram antes de se tornarem alguém. Digo assim, que o que sou hoje, passa antes de tudo por essas raízes ancestrais e por mais que não sejam completamente determinantes, ainda são marcantes no “sangue”, na identidade, na vida.

É maravilhosa mesmo a falta de objetividade da vida, a ausência de um domínio das variáveis que não se controlam e a impossibilidade de uma premonição perfeita acerca do humano. É boa mesmo a diversidade, as linhas que cruzam, cruzadas que hibridizam, é surpreendente o se constituir “gente”, sujeito. Sei que o que sou hoje também é resultado de pessoas opostas que escolheram se unir e essas bagagens individuais é que deram os primeiros significados simbólicos que recebi na infância, aos quais me opus na adolescência e que hoje acolho com respeito e gratidão ainda que discordante muitas vezes.

Os meus pais são pessoas que considero completamente diferentes, opostas, apesar de possuírem algumas similitudes relacionadas ao contexto social e familiar. Talvez essas diferenças não pareçam ser tão evidentes na infância e muitas das situações que aconteceram no passado não fizeram sentido, exatamente pela falta de conhecimento e compreensão que eu tinha. Quando crescemos passamos pelo risco de contestar, confrontar e desvalorizar os aprendizados anteriores, como se eles fossem tão menos encantadores do que o novo, como se as novas descobertas substituíssem as antigas. Na verdade, passado e presente se fazem a todo instante e possuem significados particulares, mas demoramos um pouco para aprender isso.

Meu pai sempre foi um homem que me ensinou muito e que na maior parte das vezes não precisava nem mesmo falar, porque suas intenções se traduziam em seu olhar forte, em suas feições expressivas. Poucas foram as conversas ou diálogos que consegui estabelecer com ele onde nós éramos iguais na fala. A maior parte das vezes, meu pai centraliza o poder, seja na tentativa de conversa, no jeito de “tocar” a casa, na voz mais alta, no exercício de sua autoridade masculina. Para mim ele é essa figura séria, que

impõe respeito, firme, disciplinador, mas que também esconde sensibilidade; às vezes uma incógnita.

Meu pai não demonstra fragilidades, sentimentos, mas sinaliza amor e dedicação por meio de outras linguagens. Ele diz que nos ama por meio do trabalho, por exemplo. Ele não está dizendo em palavras: “Eu te amo”, mas ele está mostrando seu cuidado contínuo quando todas as noites sai de casa para varrer à rua durante a madrugada e volta pela manhã, deixando na mesa da cozinha o pão e um dinheiro na mesa do meu quarto e na mesa da sala para o meu irmão. Para ele, o amor é isso, não permitir que nada falte para a nossa família. Demorei a compreender como para as outras gerações os simbolismos tomam significados diferentes. Hoje o vejo envelhecendo, talvez um pouco endurecido pela vida e lembro quanto ele ainda tem valor para mim. Foi meu pai que me ensinou a aprender a ler e que me alfabetizou. Do jeito que ele podia me ajudou. Lembro que esse processo foi um pouco traumático porque na ânsia de querer que eu aprendesse, ele gritava alto, me colocava no chão e espalhava as letras do alfabeto e me fazia juntar uma com a outra. Só que eu não sabia fazer, mas precisava fazer, então, aprendi fazendo sozinha apesar de ter alguém me apontando o caminho. A mesma coisa funcionava nos trabalhos de casa. Eram sempre regados de grito e desse pouco envolvimento no processo. Pouco a pouco eu fui optando por resolver as dificuldades sozinhas, inventando do meu jeito possibilidades, porque o mais importante para o meu pai era o resultado. Mas também sinto por ele uma admiração secreta, que nunca falei, mas sempre observei desde criança.

Sempre vi meu pai sentado no sofá na parte da manhã lendo jornal, foi meu pai em uma iniciativa pessoal que comprou um celular e aprendeu a usar a internet sozinho para ouvir as músicas que ele gosta e acompanhar as notícias on-line, sempre o vejo tentando se informar sobre política, acompanhando canais como Globonews, TV Senado e discutindo com os meus primos acerca do governo. Sempre ouvi do meu pai que se não fosse o governo Lula eu não teria entrado na Universidade. E lembro bem quando eu era criança que meu pai colocava várias músicas e ficava cantando alto pelos cômodos da casa.

Na infância eu ouvi Kid Abelha, Gilberto Gil, Caetano, Chico Buarque, Beth Carvalho. Lembro que ele sempre cantava para mim “Ô coisinha tão bonitinha do pai”. Já achei alguns papéis do meu pai com escritos pessoais e às vezes fico pensando que se

não fosse a falta de oportunidades na época dele, talvez poderia ter se formado no ensino superior porque o considero um homem politizado, que foi o primeiro a me proporcionar outras experiências culturais (como as músicas, por exemplo) para além daquelas que nós tínhamos na favela.

Minha mãe, por sua vez, se destaca por outras características que eu demorei a admirar, mas, hoje, percebo a preciosidade do seu jeito humilde de ser. A sua pouca escolarização e o seu pouco contato com a leitura, com o conhecimento, acabaram se traduzindo na impossibilidade dela me ajudar durante a infância e adolescência com as questões dos estudos, no que tange ao aprendizado formal. Mas foi ela que garantiu meu ingresso e cuidou de minha permanência nas melhores escolas, de acordo com nossas possibilidades e às vezes indo além delas. Assim, durante a minha trajetória eu fui percebendo as estratégias que ela utilizou, dentro do seu campo de possibilidades, para que eu pudesse me distanciar da condição em que ela se via limitada. Foi ela que me colocou no balé, foi ela que proporcionou a possibilidade de eu fazer o jardim de infância em uma creche particular (porque ela buscou a oportunidade de eu conseguir a inscrição por um preço mais baixo), era ela que cuidava de todas as questões da escola, desde o contato com as minhas professoras até o cuidado de perto com as transferências para outras escolas e turnos (porque era uma concorrência permanecer no turno da manhã e no caso aqui da Zona Sul, conseguir vaga para as escolas mais públicas mais disputadas devido ao status positivo).

Lembro da minha mãe por vezes sair do seu horário de almoço no trabalho e subir a ladeira gigantesca do morro para ir na casa da minha avó me dar comida na boca, porque eu não comia com outra pessoa que não ela (quando eu era mais nova) e lembro muito, muito mesmo que ela sempre levava livros para casa (e meu pai também tinha esse hábito; ele achava muitos livros em bom estado na rua e levava para casa) de contos infantis (eu tinha todos) e lia comigo e depois me fazia repetir as histórias e eu amava contar para qualquer pessoa que chegasse perto (eu ainda não sabia ler mas conseguia memorizar); lembro e até hoje posso dizer que ela me incentivava, que ela fica orgulhosa todas as vezes que eu consigo conquistar algo (a Universidade, por exemplo), é como se a realização fosse dela.

É como se ela não tivesse permitido que meu contato se restringisse ao espaço privado da casa ou às tarefas domésticas e como inconscientemente ela houvesse

combinado consigo mesma que me proporcionaria outras experiências. E, realmente, durante todos esses anos e até agora, a única obrigação que eu tenho são com os estudos porque tudo em termos da casa é ela quem resolve. Eu a vejo como uma heroína, dotada de “poderes” que na maior parte das vezes são silenciados nas dinâmicas domésticas ou até mesmo na palavra final que costumava ser a do meu pai (por ser aquele mantém financeiramente a família). Mas que pra mim, o protagonismo e mediação dela é algo que me toca. É óbvio que, entre os meus pais existem diferenças que se constroem no cotidiano, no diálogo, nas situações mais simples. Às vezes eu a vejo tentando engatar assuntos sobre política com ela e percebo que a reflexão dele é mais crítica e que a minha mãe se esforça para acompanhar, não de uma forma tão sistematizada como ele, às vezes expressando opiniões mais próximas do senso comum; eu percebo que enquanto ele está lendo jornal, ela às vezes lê revistas sobre novela (portanto os hábitos de leitura deles são diferentes) e que seus programas preferidos são as novelas. Mas como eu posso dizer que a minha mãe não tem conhecimento porque formalmente ela não domina tão bem a linguagem escrita e a leitura? Ou não possui um título ou os processos de escolarização completos? Como eu posso desconsiderar todas essas experiências pelas quais ela passou e que ensinaram praticamente para ela o que é a pobreza, o que é a desigualdade, o que é a violência? Será que não há um olhar crítico da parte dela para as questões que a envolvem? Será que ela não percebe as tensões implícitas nas dinâmicas das relações de poder? (como quando ela trabalhava, na nossa própria casa.). Há uma consciência que se constrói e que produz significados. Se não houvesse uma percepção acerca do cenário em que ela está imersa dificilmente as falas, os caminhos que ela buscou para mim e a procura dos próprios direitos dela (questões trabalhistas, aposentadoria) se efetivariam, se não fosse por sua própria iniciativa.

Diante do exposto nos capítulos anteriores, podemos perceber que as famílias formam suas crianças e jovens em função de um projeto. Mas a grande questão é como esse projeto se realizará em meio a condicionantes e determinantes sociais que alteram os percursos e trajetórias individuais, conservando em sua maior parte, as posições e estruturas sociais já vigentes? Para subsidiar essas discussões, no próximo capítulo, nós estaremos discutindo os processos de socialização, assim como de produção das distinções sociais a partir das teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e das perspectivas analíticas que ela traz acerca das contradições de herança.

CAPÍTULO III

SOCIALIZAÇÃO RELIGIOSA E CAPACIDADE REFLEXIVA

3.1 O campo, os habitus e os capitais entre as contradições da herança

BRANDÃO (2010) afirma que a teoria de Bourdieu se constitui a partir das ideias de espaço social (sociedade), campos (locus/locais de operação do jogo social), habitus e capitais (sociais, culturais). O pressuposto de Bourdieu parte da ideia de existência de um jogo social disputado por agentes que estão mais bem posicionados socialmente, em estruturas com maior poder de conservação, em relação a outros em posição de inferioridade, e por isso, sem forças suficientes para subverter esses processos de hierarquização. O sentido do jogo é se movimentar a partir das trajetórias (estratégias) que possibilitam a circulação entre diferentes campos.

Para Bourdieu, o *campo* representa um espaço simbólico de possibilidades, o lugar/lócus onde o jogo social se desenrola e é operado, possuindo uma estrutura (relacionada a posição dos agentes no campo) que se organiza a partir das posições ocupadas pelos sujeitos. Todos os sujeitos possuem habitus, ou seja, uma execução própria da racionalidade prática, esquemas e formas de agir, ver, pensar, apreciar, que são os reflexos dos capitais adquiridos ou herdados em determinados campos (escola, religião, política, família). Para permanecer no campo e conseguir mais mobilidade de posições é preciso adquirir mais “moeda”. Esse valor não está propriamente ligado ao dinheiro (capital econômico), mas sim à possibilidade de se acumular mais capital (econômico, social, cultural), mais “meios” disponíveis na estrutura do campo. Conforme observou Brandão (2010, p. 232) a respeito desses conceitos....

... Assim, as práticas sociais não são ações mecânicas produzidas pelas estruturas sociais, mas o resultado das transformações dos *habitus* decorrentes das relações estabelecidas pelos agentes em sua mobilização no interior dos campos específicos, e pelas redes de relação que constroem ao circular pelos campos no espaço social.

Portanto, os agentes (sujeitos) já possuem dotação de capital herdado a partir do fruto de sua trajetória e da posição ocupada, mas para conseguir transformação dos habitus e se manter no jogo na estrutura do campo onde está inserido, eles precisarão se capitalizar mais, acumulando capital de suas experiências anteriores nos diferentes

campos e articulando ao capital específico daquele determinado campo. Sendo assim, a movimentação, as lutas travadas dentro de um campo e a circulação entre diferentes campos sociais são preponderantes para a transformação do habitus. Recorremos às palavras de Brandão, (2010, p.233) uma vez mais, para acrescentar que...

Assim, agentes dotados de habitus complexos, em princípio, tem otimizadas as chances de alcançar posições sociais mais elevadas no espaço social. Num sentido inverso, certos grupos de agentes que, em virtude das condições sociais de vida, tem menos oportunidades de atuar e circular por diferentes campos teriam estrutura e volume de capitais mais simples e, portanto, encontrariam diminuídas as suas chances de formação de habitus mais complexos.

Essa movimentação e disputas de campos sociais, são realizadas, em um primeiro momento, a partir das primeiras instâncias de socialização de que fazemos parte, a partir de nossas famílias e dos projetos que herdamos de nossos pais. Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender que as sociedades possuem ordens sucessórias que remetem à necessidade de gerir as relações entre pais e filhos, em uma forma de perpetuar a linhagem de sua herança. Mas que herança seria essa? As famílias de classe mais pobre poderiam transmitir algum tipo de capital? Segundo o autor, as heranças familiares são transmitidas a partir do projeto (conatus) de perpetuação da linhagem, a fim de perpetuar uma posição social encarnada na pessoa do pai (herança paterna).

Complementa a ideia ao afirmar que a família é a matriz (origem) da trajetória social e da relação com essa trajetória. Sendo assim, o pai se torna o sujeito, o instrumento de um conatus (projeto) que ele também herdou e assim transmite inconscientemente por sua maneira de ser e explicitamente por ações educativas orientadas para perpetuação da linhagem, da sua herança. Para o filho, por sua vez, se coloca a questão de continuar a linhagem (projeto) ou de romper com o mesmo. Esses movimentos serão feitos, tendo o pai como um limite interiorizado onde o filho/filha precisará se distinguir dele, superar ele, em certo sentido, ou negá-lo. De acordo com Bordieu (1998, p. 231)

Tal operação não ocorre sem problemas, tanto para o pai que deseja e não deseja essa superação assassina, quanto para o filho (ou a filha) que se encontra diante de uma missão dilacerante e suscetível de ser vivida como uma espécie de transgressão

O autor afirma que a boa transmissão da herança se dá a partir da identificação com o pai e seu projeto quando o filho/filha aceita perpetuar e transmitir essas disposições imanes, aceitando se tornar um instrumento “dócil” desse projeto de reprodução. Mas essa aceitação e identificação gera as contradições de ser um herdeiro que assume o projeto do pai, mas permanece sem história.

Essas reflexões sociológicas trazem luz à narrativa que escrevo neste capítulo, enfatizando que as famílias pobres e mais especificamente, as faveladas, são cruzadas não somente pelas estruturas de poder e projetos hegemônicos de grupos dominantes, que ocupam as posições sociais mais elevadas, como também, por um espaço social que tem uma forma de jogar própria da cultura produzida neste lugar. A violência, a ausência de figuras masculinas na composição das famílias (pais presos, envolvidos com o tráfico), enfatiza o protagonismo das mulheres como aquelas que reestruturam as dinâmicas familiares, a disputa pelo território reforçada pelo falso “poder” representado a partir da aquisição de bens de consumo e acúmulo de capital financeiro, prolifera a imagem dos traficantes como referências de trajetórias bem sucedidas. Como minha narrativa demonstra e os teóricos validam, a ampliação dos capitais se faz através do movimento, do jogo de mobilidade para ascendência a posições mais elevadas, luta pela conquista de posições em outros campos, espaços, que possibilitem a ampliação de nossas heranças, rearranjando nossos habitus para continuarmos lutando e acumulando capitais, para permanecer no jogo e continuar chegando a novas posições e obtendo algo que se aproxime do *verdadeiro* poder.

A reflexão crítica, despreendida da alienação, em minha trajetória é descrita a partir do rompimento com os limites impostos no espaço da favela e da circulação em outros campos, espaços que proporcionam uma volta ao lugar de origem a fim de ressignificar os projetos herdados. A socialização religiosa entra neste contexto como meio de organização coletiva que se configura como a oportunidade mais acessível dentro daquele espaço para o desenvolvimento da dimensão política, assim como da educação como um processo formativo de libertação (emancipação). E toma este lugar devido a ausência do Governo, da Universidade nestes espaços e das frustrações e fracassos escolares que reforçam nossa autoimagem enquanto favelados como sujeitos responsáveis e culpados pelas estratificações em que estamos inseridos, pouco merecedores do contato com produtos estético e culturais, com espaços de visibilização

e de voz. Aceitamos ser ninguém, porque somos convencidos pelos discursos que nos legitimam como produtores de violência, mas nunca de saberes e de cultura.

A revolta estampada no ódio, no armamento que se põe e se veste, no tiroteio, na violência, na vontade de “tomar de assalto” no asfalto, são os apressamentos, são as necessidades que estão estampadas na precariedade das nossas moradias, na falta de dignidade de tratamento com os nossos velhos (marcas da nossa resistência), com os nossos jovens, assassinados nas vielas de forma naturalizada e interrompidos em seus percursos, com as nossas mulheres, subjugadas e desrespeitadas pela violência doméstica que se configura como consequência dessa desigualdade estrutural. Este olhar holístico, que considera a conjuntura para compreender o lugar dos sujeitos, pode ser proporcionado pela educação, pelos processos formativos, que não estão presos a uma Instituição de ensino, porque nas novas sociedades complexas, essas instituições estão em crise. O saber destes sujeitos tem sido tensionados a partir de mobilizações de rodas de conversa, de discussões, de “rimas” nos raps que circulam a conscientização do nosso lugar enquanto excluídos, das poesias marginais que usam a palavra como arma para fazer na arte um meio de escuta do grito, da voz, que urge de lá de onde ninguém vê o que acontece (favela). E onde está o olhar para os nossos saberes? Onde está a valorização e legitimação destes campos?

A chegada na Universidade de sujeitos favelados por meio de ações afirmativas tem possibilitado a disputa por *status* e pelo direito de democratização, trazendo a cena nossa cultura, que não quer mais ficar no lado marginal e são as ocupações de espaços como estes que possibilitarão as dinâmicas do jogo.

3.2 Tempo de romper

A forma como nos constituímos e o poder transformador da educação para estes processos, ou seja, a fim de nos empoderar, a fim de nos prover ferramentas para libertação, tudo isso tem sido muito curioso para mim. Fico tentando compreender onde estão as dimensões dos nossos próprios saberes e como se eles se cruzam com questões epistemológicas, como por exemplo da construção do conhecimento; como diferentes culturas podem propiciar uma perspectiva e contribuição particular à prática docente.

Tenho pensando como a prática docente e a própria educação passam por processos subjetivos e se constroem de forma particular (porque o sujeito e suas questões são produtos de relações sociais e históricas) ou como pressupostos teóricos, abstratos e discursos podem se misturar às dinâmicas variáveis do cotidiano. Percebo também que essas indagações, inquietações não nascem espontaneamente, mas são completamente tensionadas e perpassadas pelas experiências que descrevo, pelo lugar social de onde falo e pelas estratégias que eu precisei utilizar quando comecei a romper o espaço privado da família e “gueto” marginalizado da favela e fui me defrontando com outros lugares, como o da Igreja e o da Universidade.

Levei um tempo para realocar alguns sentimentos que me eram contínuos como a falta de conformidade com a injustiça, inferiorização, ansiedade (apressamento), desajuste para enfim achar um lugar especial para eles, onde estes sentimentos que estão ligados à minha história e lugar social fossem acolhidos, por eu mesma e se tornassem em potencial, em motivação para transpor todos os itinerários fracassados no meu contexto e submergir a essas forças contrárias para conseguir mais do que sobreviver socialmente (ou seja, me conformar com um ensino médio completo, me conformar com um emprego de baixo status, me conformar com as desigualdades postas diante dos meus olhos), chegar onde também deve ser o meu direito, onde eu também tenho potencial para estar, na Universidade, nos espaços de voz e protagonismo; ou seja, minha luta se transforma em uma disputa pela valorização, pelo reconhecimento, para trazer visibilidade e atenção para estas pessoas que venho narrando, que não são somente os meus familiares, mas que representam outras histórias de vida, de outros pretos favelados à margem que são ocultados em nossa sociedade desigual.

Esse despertar crítico e esse sentimento de responsabilização pelos meus iguais foi amadurecendo, com as minhas andanças, os acessos a leituras, a outras pessoas, ao conhecimento, que foram se alargando na medida em que eu ia me expandindo para outros lugares. Um dos espaços de socialização que funcionou como um meio de conhecer outras realidades sociais e desenvolver uma consciência mais politizada foi o espaço da Igreja. Hoje a favela está diferente, como disse, existem mais projetos sociais, mais iniciativas de pessoas de fora que trouxeram representantes de movimentos sociais, ongs e parcerias com o Governo que acabaram viabilizando assim saneamento básico, pavimentação e urbanização desse espaço, atividades de cultura e lazer (esporte, aula de dança, cursos técnicos, espaços de debate), atividades de empreendedorismo.

Dependendo da favela, o acesso às oportunidades crescem ainda mais, quando possuem por exemplo, a livre circulação de turistas devido à proliferação de hostels, assim como a inserção de pessoas com mais poder aquisitivo residindo nestes espaços. Mas na minha infância e adolescência não era assim que funcionava.

Como moradora da Ladeira dos Tabajaras, desde criança, eu vi que eram as Igrejas que trabalhavam para articular todas essas necessidades e ocupar o espaço ausente do Estado e eu posso dizer que sou resultado dessas ações, que no contexto da favela não se resume a uma perspectiva religiosa, se configurando em uma estratégia de ter acesso a oportunidades. Um dos determinantes que configuram minha politização parte de minha inserção, ainda na infância, em uma denominação religiosa que tem por cultura protestante a ênfase nos processos de democratização, autonomia e reflexão crítica acerca da bíblia, porque as estruturas religiosas podem ser alteradas a partir das ênfases com as quais operam. Foi este espaço que durante minha infância e adolescência se configurou em possibilidades de atravessar outras margens, que anteriormente me estavam postas como fronteiras pouco possíveis de serem transpostas.

Me lembro que foi em minha primeira Igreja que pela primeira vez a minha escrita foi reconhecida e valorizada, não como um mero hábito ou expressão infantil de pouca importância, mas sim como um instrumento de comunicação, de rompimento do silenciamento e valorização como uma arte. Me lembro das diversas vezes que nas diferentes comemorações (dia das mães, campanha de missões, dia do adolescente batista, dia do pastor) eu participei como uma comunicadora. Era ali também que a comunidade eclesial juntava esforços (inclusive com a Igreja matriz que se responsabilizava financeiramente e era formada por pessoas de classe social mais alta que custeavam todos os gastos e mantinham financeiramente) para providenciar passeios (casa do marinheiro, jardim zoológico, clubes, acampamentos), para organizar peças teatrais, apresentações infantis, aulas de música e instrumentos.

E foi ali que novos encontros foram surgindo, assim como novos contatos, pessoas que continuaram alargando o campo das referências e trazendo novos paradigmas. Me lembro que essa primeira Igreja era ainda muito tradicional e conservadora e na medida que o grupo de crianças cresceu e se tornou um grupo de adolescentes, novos problemas foram postos assim como novas demandas. As peças infantis, as aulas de música e os pequenos passeios não satisfaziam mais e não

“prendiam” naquele espaço as antigas crianças que haviam crescido. A fase da adolescência e juventude é crucial no espaço da favela. É o momento onde a grande parcela de adolescentes e jovens se envolve com a criminalidade, com a experimentação das drogas, e no caso das mulheres, é o momento onde a maior parte delas acaba engravidando precocemente e abandonando os processos de escolarização. Quando os pais da favela possuem condições financeiras um pouco melhores, estes tentam custear e negociar os desejos dos filhos, tentando disponibilizar os bens de consumo desejados (roupas e acessórios de marca, celulares..) mas a negociação com a realidade se esgota devido a posição social ocupada (classe pobre), não conseguindo manter financeiramente este caminho (estratégia). A escola não faz sentido para a maior parte deles porque o processo para a conquista da ascensão social e do poder aquisitivo para a compra desses bens de consumo chega muito mais devagar do que para a elite e a Universidade, é lugar distante, que a maior parte desconhece os mecanismos de inserção e disputa por vagas assim como possui incredulidade na eficácia da mesma (por processos de frustrações anteriores, como nas experiências escolares) e são entre estes percalços, estratégias falhas e apressamento que a rendição às formas de poder dentro da favela vão acontecendo.

Meus olhos viram muitas coisas nesse espaço tempo da infância e da adolescência na favela. Ao mesmo tempo em que não consigo aceitar a inserção de amigos de infância e de Igreja que perdi pelo caminho para o tráfico (e que hoje estão à frente das “bocas” e do comércio de drogas na favela cruzando diariamente comigo) também compreendo, o desespero do contexto social onde nós estamos inseridos e que nos força a tomar escolhas. É lamentável perceber que ao subir e descer da ladeira, quando nós nos encontramos, eles abaixam a cabeça e o olhar, como se curvando em sinal de vergonha e respeito à minha resistência de continuar tentando pelas vias legais o meu espaço. Eu vi e fui nos enterros de jovens que morreram em confrontos policiais, eu tenho amigos que são alvos de preconceito e são “parados” pela polícia militar e revistados sem nenhum tipo de respeito e dignidade (mesmo sendo menores de idade), eu já vi a violência muito perto de mim, quando atravessou a minha porta e chegou à minha casa, através de uma invasão policial no morro, os policiais se apropriaram do espaço privado do meu “lar” em um momento que minha família não estava em casa e assassinaram traficantes dentro do quarto da minha mãe, sobrando à nossa família lavar o sangue do chão junto aos vizinhos e nos silenciar, nos calar. Eu vi meus amigos

ficando para trás porque não conseguiam dominar hábitos básicos como a linguagem, enquanto eu passava na frente deles, em termos de oportunidades (entrevistas de emprego, acessos a outros meios sociais) porque sabia “como me portar”, sabia “falar”, era “educada” e como já ouvi por aí, não pareço “favelada”. Sim, meus olhos viram muitas coisas antes mesmo de chegar na Universidade. Meus olhos viam, mas eu não sabia como fazer alguma coisa que fosse para além da minha luta individual e que refletisse não somente em ganhos para a minha família ou para os meus amigos, mas sim para o meu povo, para minha gente da favela. O “como fazer” era uma questão que quando adolescente se tornou algo inquietante dentro de mim, me motivando a desejar conversar, dialogar, refletir e agir para além da narrativa bíblica desvinculada da valorização ao humano e da nossa realidade social.

Foi neste tempo que a Igreja acionou a Cláudia e o Pastor Alex para iniciar um trabalho específico com o grupo de juventude (adolescentes e jovens) que em sua maioria estavam desta forma como narrei. Talvez o anseio dos líderes mais velhos que compunham a organização eclesial naquele momento fosse simplesmente trazer os jovens novamente para a Igreja. Mas as questões estavam para além daquela instituição. E este casal conseguia perceber essas nuances, problemas sociais que nos envolviam. Eles eram jovens e mais progressistas. Me lembro de um dos debates que surgiram em um domingo na escola bíblica dominical que me impactou pelo nível de demonstração da realidade dos fatos. Enquanto discutíamos assuntos da bíblia, o pastor Alex começou a inserir outros fatos sobre a favela e sobre a nossa condição e mais corajosamente, nos enfrentou e disse que precisávamos sair da condição de miseráveis e favelados.

Ele falou sem muitos retoques ou maquiagem acerca do que ele estava vendo e provocou indignação, raiva, em um grupo que já carregava marcas de ódio e de violência. Como uma das comunicadoras, me levantei naquele momento como voz no grupo, me ergui dizendo que ele não tinha o direito de nos humilhar daquela forma e que nós queríamos respeito da parte dele. O pastor explicou naquele dia, para todos nós que o objetivo não era de reforçar humilhações, estereótipos, mas sim de mostrar a necessidade de rompermos com a nossa realidade. Demorei em compreender, assim como os outros, e ele demorou em ganhar o espaço dele, ganhar influência e “moral” com a gente. Mas quando isso aconteceu, ele se tornou uma grande referência, um mediador do conhecimento naquele momento. Hoje eu consigo entender que ele estava fazendo nada mais do que tentar resgatar a nossa autoestima, nos tirando de uma auto

perspectiva miserável e vitimista acerca de quem éramos para então nos apresentar ferramentas de empoderamento. Nossas conversas e escolas bíblicas se tornaram mais reais e assuntos do nosso cotidiano foram inseridos. Começamos a ter aulas sobre sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, desigualdade social, começamos a aprender os princípios batistas e as formas de organização da nossa denominação (o pilar da democracia, o funcionamento e poder de decisão das assembleias, os direitos e deveres), discutíamos assuntos sobre cidadania, higiene pessoal, violência e aos poucos fomos aprendendo a exercer de forma prática os nossos debates.

Assim como nas escolas existem espaços de grêmio estudantil, nas igrejas existem os cargos de liderança que podem ser ocupados por jovens e adolescentes. Eu e outros fomos ocupando esses cargos no meio da juventude e nos tornando outras influências, referências para os demais (tanto os mais novos quanto os mais velhos – adolescentes e jovens) de acordo com as situações e as necessidades que se apresentavam, aprendendo a “como ser” diante do fazer prático. Tudo foi muito marcante e ocupávamos múltiplos papéis. Organizei muitos eventos e congressos onde nós lidávamos com a falta de assistência financeira, fiz muitos relatórios, fui mediadora de muitas conversas, confusões e tensões no meio do grupo assim como também iniciei muitas, e também vivenciei episódios que exigiam uma maturidade que eu acho que não possuía na época.

Mas o que mais me impressiona e até hoje me faz pensar é como o conhecimento possui um poder emancipador e é capaz de desconstruir nossas certezas e construir novas perspectivas onde a forma como você percebia alguém ou um contexto são descolados do que sempre foi natural para abrir espaço para a dúvida e as mais infinitas questões, que acabam nos movendo em direção a desejar conhecer mais, ler mais e compreender mais o que não se domina. Quanto mais eu recebia conhecimento, quanto mais tinha acesso a debates e reflexões críticas e quanto mais líamos e aprendíamos conceitos, normas, diretrizes acerca do funcionamento das Igrejas, mais olhávamos para a realidade da nossa Igreja, para o modo como a mesma era gerida administrativamente, para o modo como era realizada a escolha dos líderes e distribuição dos cargos de poderes, para a expectativa que havia sobre o grupo da juventude e começamos então a mover perguntas e questionamentos para a ordem eclesial vigente. Começamos a querer compreender porque mesmo sendo batistas não havia assembleias regulares para discussão dos relatórios ministeriais e financeiros,

porque as decisões acerca do andamento da Igreja não envolvia toda a membresia, mas somente um grupo reduzido de líderes, começamos a questionar a figura do pastor presidente e a repensar acerca das suas atitudes.

Esses movimentos foram sérios, e ainda adolescente vi a força política de um grupo contra uma estrutura de poder vigente. Todos esses questionamentos foram mediados por meio de conversas que o grupo da juventude pleiteava para que acontecesse e na maior parte das vezes não havia respostas coerentes. Não queríamos mais que todo o crescimento intelectual que estávamos vivenciando estivesse limitado a juventude, na verdade, nosso objetivo era expandir os debates para que todos pudessem ter acesso ao mesmo processo educacional que nós estávamos tendo e para que as diferentes gerações pudessem dialogar entre si, que as mulheres mais velhas pudessem discutir sobre desigualdade social, que os adultos falassem sobre sexualidade e parassem de ter medo de tocar neste assunto, queríamos falar abertamente no púlpito sobre o lugar do jovem na Igreja e sobre a necessidade de voz e espaços de fala, queríamos muitos movimentos novos que incitavam a necessidade de repensar a instituição Igreja e trabalhar para um novo projeto.

No contexto religioso os movimentos de dúvidas e questionamentos se tornam ameaçadores e perigosos porque tencionam exatamente a centralidade da estrutura religiosa que se constrói a partir das crenças; as autoridades eclesiais passam por uma representação relacionada ao divino (ainda que não sejam divindades) e em alguns casos utilizam de discursos relacionados à divindade para reforçar mecanismos de controle através das distorções dos princípios bíblicos, que interpretados infielmente (com mácula e ganância) podem servir para manutenção do poder individual através de ações de domínio.

O que eu estou dizendo é que nossos movimentos não foram tolerados e eram reduzidos a ações de rebeldia próprias da “fase” que não deveriam ser legitimadas frente à ordem eclesial imposta por Deus. Posso dizer que nosso grito foi completamente abafado e de forma autoritária fomos convidados a permanecer segundo os padrões estabelecidos ou nos retirarmos já que os padrões não nos agradavam. Na época foi chocante perceber que as pessoas não queriam ter acesso ao conhecimento, estavam conformadas com a alienação e ignorância e que nem mesmo os laços afetivos que nos envolviam seriam suficientes para a Igreja se abrir para novas perspectivas e propostas.

Não havia como permanecer naquele local e permitir que o tempo continuasse a caminhar cronologicamente e que a transformação e mudança não acompanhasse esse *chronos*. Permanecer naquele espaço era reforçar o sentimento que já pairava, um certo aperto, um sentimento de ser forçado a ficar pequeno (pequenez), um aprisionamento que cortava aspirações, sonhos, inquietações, motivações.

O conservadorismo estava ocultando e silenciando as novas descobertas e incitando a marginalização de um grupo dentro de um espaço que deveria ser agregador. Acabamos rompendo com essa Igreja e seguimos juntamente com o pastor Alex e Cláudia para outra Igreja Batista que eles iriam assumir como pastores presidentes. É óbvio que foi muito difícil romper com os laços afetivos que remetiam à minha infância, foi muito arriscado romper com essas relações mais tradicionais e continuar sustentando essas apostas de crescimento intelectual, mas foi necessário e não me arrependo porque ajudam a compor a minha história e dar os toques peculiares que me fazem ser quem eu sou, que me fazem encarar a profissão docente como um ato político e não somente como uma conveniência particular de ascensão financeira; que estimulam uma não conformação com o espaço da Universidade, que motivam uma responsabilidade social para com o coletivo.

Nos mudamos então para a Igreja Batista do Leme e mudamos conseqüentemente nossa localidade de atuação, ou seja, passamos a transitar por duas favelas diferentes, indo da Ladeira dos Tabajaras para Chapéu Mangueira e Babilônia (Leme) onde nossa atual Igreja está. E aterrissamos em um contexto onde nos deparamos com uma reestruturação eclesial, um espaço que precisava de pessoas para contribuir para as atividades ministeriais devido a saída de alguns líderes e membros fundadores que deixaram lacunas de atuação e que também necessitava de um processo de formação que empoderasse os membros ativos através da emancipação do conhecimento. Aos 18 anos de idade me vi frente a uma comunidade precisando corresponder seriamente a um processo de reforma, de necessidade de repensar a instituição Igreja e de construção e inserção de um novo projeto. Um projeto que envolvesse um grupo misto, composto por diferentes gerações (faixas etárias) e que englobava pessoas heterogêneas, desde semi analfabetas a alguns poucos concluintes do Ensino Superior.

Passamos naquele momento por um processo eleitoral e democrático para preenchimento dos cargos de liderança, que foram aceitos unanimemente em assembleia ordinária por toda a membresia presente. No novo quadro organizacional a maior parte dos cargos (noventa por cento) foi ocupada pelo nosso grupo da juventude (o grupo que havia saído da Ladeira dos Tabajaras) que esteve e ainda está a frente de uma Igreja. Me pergunto que impactos essa experiência na qual ainda estou imersa contribui para esse contínuo processo de alargamento intelectual e percebo que todas essas influências, referências e experiências foram formativas, no sentido de provocarem novos comportamentos, perspectivas, atos, ações e de continuamente nos desafiarem a novas soluções e propostas que deem conta da realidade onde nós estamos inseridos.

A Igreja Batista do Leme representa hoje não somente uma estrutura religiosa, mas uma Instituição presente dentro da favela (Chapéu Mangueira e Babilônia) atuando socialmente nas demandas da própria comunidade (para além dos membros da Igreja), atendendo aos moradores de múltiplas formas, seja através do espaço educacional (atendendo crianças da favela) que funciona por meio de uma das nossas frentes que é a Ong Dignitá Obras Sociais e Educacionais, seja pelo apoio jurídico prestado pela nossa equipe de advogados, ou pelos recursos financeiros direcionados a assistências emergenciais como a doação de cestas básicas, de materiais de higiene ou pelos pólos de discipulado, que funcionam como espaços itinerantes que estropejam a localidade do Leme e atendem jovens e adolescentes de Chapéu Mangueira, Babilônia e Ladeira dos Tabajaras com um ambiente formativo (através de ensino bíblico, discussões sociais, reflexões críticas e mais politizadas) e um apoio contínuo de acompanhamento individual deles (progressões na escola, inserções em cursos, questões pessoais..), estabelecendo, na medida do possível, parcerias com as famílias (processo complicado).

Jamais poderia imaginar que minhas decisões me levariam a participar de um projeto como esse que descrevo e que me faz total sentido. Hoje, tudo que temos construído coletivamente tem sido por meio de uma emancipação coletiva. Os profissionais que temos trabalhando no espaço educacional, os advogados que temos hoje nos apoiando nas questões jurídicas são pessoas que estão cursando (ou cursaram) a Universidade e voltam para investir e disponibilizar seus recursos profissionais para a favela e suas demandas; os pólos de discipulado são organizados e coordenados por mim e outros amigos jovens universitários, amigos do dia a dia na Igreja, amigos de infância, que conseguiram chegar à Universidade e utilizam a profissão e os

conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação para realizarem oficinas, debates e disponibilizam também o seu tempo para acompanhar na vida os jovens e adolescentes.

Em seis anos contribuimos para uma transformação que não se reduziu a uma instituição, mas tem alcançado nossos iguais na favela. Temos conseguido através de um processo de transformação individual e coletiva romper gradualmente as perspectivas assistencialistas e salvíficas a fim de que nossas ênfases de atuação não se reduzissem a uma perspectiva normatizada, única (partindo somente dos pressupostos religiosos), mas que estivéssemos abertos para alargar nossas influências para além de um único universo cultural (espaço religioso) dialogando com outras perspectivas e eu não tenho dúvida que um dos movimentos que propiciaram a concretização dessa abertura foi também a própria inserção dos nossos jovens universitários na academia.

Esse movimento de chegada ao local da Instituição universitária trouxe novos dilemas e movimentos de contestação e questionamentos ao modo como estávamos organizando a gestão eclesial e a gestão dos projetos e atualmente nos vemos imersos em novos paradigmas, porque o conhecimento que recebemos na Universidade se tornaram “armas” ambivalentes, que nos fazem analisar criticamente os espaços e relações de poder que se constroem em nossas realidades locais, inclusive em nossa Igreja. De fato existe um protagonismo e influência dentro de nossa Igreja que foi promovido através dessa luta, disputa pelo acesso aos processos educacionais e acabamos nos tornando pessoas que abriram novos caminhos e itinerários diferentes não somente para os outros jovens (os adolescentes e jovens mais novos), mas também para os adultos e velhos. Esse assunto será detalhado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE: DO ESTRANHAMENTO AO PERTENCIMENTO – O ENCONTRO DE SENTIDOS

4.1 Mais reflexões sobre as contradições da herança

As contradições da herança familiar são realizadas a partir de tensões e da negociação de sentidos que apaziguem os mesmos, ou criem estratégias de acomodar as coexistências inerentes a essa transmissão. Levando-nos a compreender assim os processos de subjetivação, que os sujeitos estão expostos de acordo com as instâncias de socialização. Esses processos subjetivos remetem a questões externas e internas que trazem ênfase acerca de como as famílias, tanto os filhos como os pais, sofrem os efeitos das contradições em seus corpos e como as Instituições de ensino podem corroborar para a reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Bordieu (1998), o desejo do pai (de realização do projeto) pode se ampliar a ponto de fugir dos limites do realismo, se tornando um ideal irrealizável, onde o filho/filha, são transformados em substitutos do pai, encarregados de realizar em seu lugar, como se por uma procuração, um eu ideal. Essa situação causa efeitos sobre o filho que geram dramas e conflitos (interiores e externos) ligados a ascensão e declínio das condições de sucessão, promovendo o que o autor denomina de dilaceramento, que nasce da experiência do êxito como transgressão.

Para o autor, a ideia está ligada ao êxito e ao fracasso a partir do projeto familiar. Sendo assim, quanto mais o filho cumprir a vontade paterna que deseja que ele tenha êxito, mais contundente será o “assassinato” de seu pai, ou seja, a separação com ele (pai). Ao mesmo tempo, o sentido inverso pode acontecer, tomando o fracasso outro significado, onde o pai, em uma vontade inconsciente de desejar não ser totalmente negado, acaba se sentindo realizado por meio do fracasso do filho. O pai acaba encarnando a posição de limite a não ser ultrapassado e o filho interioriza essa posição como uma proibição de romper, de negar, de distinguir do pai. De acordo com Bordieu (1998, p. 234)

Esse efeito de limitação das ambições pode ser exercido no caso em que o pai conheceu um grande êxito (o caso dos filhos de personagens célebres merece uma análise particular). Mas reveste-se de toda a sua força no caso em que o pai ocupa uma posição dominada, seja do ponto de vista econômico e social (operário, pequeno empregado), seja do ponto de vista simbólico (membro de um grupo estigmatizado) e, dessa forma, sente-se inclinado à ambivalência em relação ao êxito do filho, assim como em relação a ele próprio (dividido entre orgulho e a vergonha de si, decorrente da inferiorização da visão dos outros). Ele diz: seja como eu, faça como eu, e, ao mesmo tempo: seja diferente, desapareça. Toda a sua existência encerra uma dupla injunção: tenha êxito, mude de situação, torne-se um burguês, e, por outro lado, permaneça simples, sem orgulho, próximo do povo (de mim)

O filho, chamado por Bordieu (1998) como trãnsfuga, se vê imerso em processos subjetivos de culpa e ambivalência que causam o sentimento de dever de justiça ao pai, acarretando assim na fidelidade à causa do povo como fidelidade à causa do pai ou a condutas políticas e de outras esferas, que no final objetivam mesmo neutralizar a possível separação entre o pai e os pares, ou a falta de identificação com o pai dominado. As Instituições de ensino por sua vez, possuidoras de poder sobre o destino do herdeiro, podem funcionar a partir da reprodução do princípio da realidade, intensificando a concorrência social (que é responsável por fracassos e decepções) por meio de seus julgamentos e sanções, que legitimam os da família, contrariam ou se opõem a eles, e assim contribuem de forma decisiva para as suas construções identitárias. De acordo com Bordieu (1998, p. 233)

Aqueles, comumente chamados de “fracassados”, são, essencialmente, os que erraram o objetivo que lhes fora socialmente atribuído pelo “projeto” inscrito na trajetória dos pais e no futuro que ela implicava. Se sua revolta volta-se indistamente, contra a escola e contra a família, é porque tem todas as razões de sentir a cumplicidade que, apesar da posição aparente, une essas duas instituições e se manifesta na decepção de que eles são a causa e o objeto. Tendo liquidado as expectativas e as esperanças do pai, não lhes resta outra escolha a não ser abandonarem-se ao desespero, tomando à sua conta a imagem totalmente negativa que lhes é enviada pelos veredictos das duas instituições aliadas, ou matarem simbolicamente, em seu próprio princípio, o “projeto” dos pais, orientando-se de forma oposta ao estilo de vida familiar, como fez aquele adolescente que, filho de um engenheiro de esquerda, ocupa-se das tarefas mais penosas do militantismo de extrema-direita

O autor nos auxilia a compreender uma temática cara, relacionada aos herdeiros e mais especificamente aos estudantes negros, favelados, pobres, cotistas, que tem adentrado as fronteiras da Universidade. Ao trazer ênfase e discutir uma sistematização acerca desses processos subjetivos, Bordieu soma reflexões que nos fazem pensar criticamente acerca das Instituições de ensino como responsáveis pelas reproduções das desigualdades sociais ao invés de proporcionarem meios de equidade.

Em minha narrativa está exposto um desencontro social e cultural, que os corpos negros vivenciam, ao serem inseridos em espaços de conhecimento científico legitimado, como o da Universidade. Onde a norma não opera tão visivelmente através do dizível (palavras) e demonstrando assim preconceitos com o diferente, com a diversidade, mas se traduz a partir dos silenciamentos, das questões simbólicas, que indiretamente produzem significados: o que significa a falta de debate sobre a ausência de professores, professoras negras na composição do quadro docente de uma universidade? O que significa um estudante cotista, negro, não possuir referências devido a falta de representatividade de mulheres e homens negros, da classe mais pobre nestes cargos de poder (professores universitários)? O que significa o número reduzido de disciplinas no currículo de uma faculdade de formação de professores, que tragam para o jogo as questões sociais que tem nos perpassado na contemporaneidade e que estão relacionadas aos processos históricos dos novos sujeitos que tem adentrado estas portas? O que significa a preponderância de disciplinas teóricas e conceituais em detrimento daquelas relacionadas ao ensino das didáticas, do saber pedagógico, do como fazer?

Com toda certeza existem significados, que estão intercruzados com todas as discussões levantadas nesta monografia, desde os modelos de pesquisa até determinantes sociais que nos trazem pistas de projetos políticos institucionais que elitizam o conhecimento e acirram as relações, que podem ser concebidas e organizadas neste espaço de forma desigual. Nós estudantes, cotistas, de pedagogia ou outros cursos podemos ser muito mais potencializados se formos mais bem acolhidos pelas instituições de ensino. É solitário, conflitante, confuso, a inserção no espaço da Universidade. Sujeitos favelados como eu e tantos outros, cruzam diariamente lugares que são pólos completamente opostos um do outro. Na parte da noite estamos na favela, expostos ao tiroteio, aos assédios sexuais dos traficantes ou dos policiais, as revistas e “batidas” dos PMS em nossas casas ou durante nosso trânsito no morro, aos

silenciamentos e subordinação às ordens e diretrizes do chefe do tráfico e de outros traficantes (com idades menores que nós e decidindo sobre nossas vidas) e durante o dia, estamos no campus universitário, caminhando em um espaço harmônico e quieto, construído a partir de regras e formalidades acerca da fala, dos comportamentos aceitáveis, o lugar “refinado” das pesquisas, das produções, dos doutores e doutoras. Do barulho a calmaria em minutos, horas, ruas, bairros de distância.

As relações que estabelecemos com a Universidade, portanto, podem ser amorosas e odiosas, tão dinâmicas quanto os campos de possibilidades em que nos encontramos inseridos ou limitados, mas essas Instituições de Ensino devem ser ocupadas, por nós, para serem ressignificadas a partir de suas lacunas. Porque existem muitos outros potenciais que só a Universidade pode oferecer se constituindo como uma saída, um refúgio urgente frente aos nossos contextos.

4.2 – O tempo continuum

Durante o período da Universidade um dos choques que mais me sensibilizaram e contribuíram para o meu confronto inicial com este modelo acadêmico foi o sentimento de marginalização. Como moradora de uma favela não encontrava no espaço acadêmico onde estava inserida elementos que rememorassem ou possibilitassem a identificação que efetiva o processo de identidade e apropriação do local e do que este lhe oferece. Sem um pertencimento inicial, sem uma noção territorial e com a ausência de formadores que caminhassem me amparando durante o início desta trajetória, o senso de perda e confusão tornou-se crescente, aumentando a falta de um sentido para as discussões e problematizações. Estava-me posto um modelo rigoroso, metódico, hierarquizado e que privilegiava discussões acerca da profissão docente desvinculadas das realidades práticas e experienciais dos outros espaços sociais (favela, igreja) e de ensino, como o das escolas básicas e de suas precárias condições ambientais, materiais e institucionais (trabalho docente) que me deparei (assim como outros estudantes e colegas de cursos), ao longo das inserções nos campos de estágio das diferentes instituições, que nos são disponibilizadas para observação durante o curso de pedagogia.

Concomitante aos primeiros movimentos de contato no espaço e com o modelo universitário estavam também aspirações assim como objetivos pessoais ligados à mobilidade e ascensão social que resultaram em um desencontro de sentidos e expectativas falhas, que não poderiam ser efetivadas de forma concreta em um período

rápido. O espaço da favela, marcado pela urgência e emergência me remetia à própria classe social mais baixa na qual estava inserida e da qual precisava me distanciar, através da crescente elevação social, que eu acreditava encontrar no espaço universitário através da possibilidade de aquisição do diploma. Eu acreditava que a universidade me possibilitaria um crescimento contínuo na carreira profissional que seria iniciada e constituída a partir deste novo ponto de partida, que traria novas rotas e rumos de sucesso para quem outrora era considerada socialmente como “fracassada” devido à inferiorização desenvolvida por meio de processos de hierarquização e hegemonia social em sociedades capitalistas e especificamente desiguais como no caso brasileiro.

O curso de pedagogia foi minha estratégia inicial para chegar ao chão da Universidade, porque a competição no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Seleção Unificada (SISU) não permitiram que eu fosse aprovada em minha primeira opção (comunicação social – jornalismo). Pela baixa procura do curso de pedagogia e por uma competição mais específica na disputa pelas cotas, consegui ser aceita por meios das ações afirmativas. Tinha como objetivo realizar a transferência interna para o curso de comunicação social depois que estivesse dentro da UFRJ.

Mas durante minha trajetória acadêmica no curso de pedagogia, novos olhares e anseios foram despertados e construídos, reconstruídos, pelo próprio ambiente acadêmico e pelos outros espaços onde já estava inserida. Ao longo do tempo, eu compreendi e encontrei a identificação que não era palpável no lugar amplo da Universidade, mas que de certa forma estava se construindo por meio das relações desenvolvidas com outras colegas do curso, que possuíam uma realidade social similar a minha. As similitudes não estavam propriamente em residirem na favela, mas sim na classe baixa, que nos diferenciava do restante dos cursos e estudantes, fazendo-nos um “gueto” em relação à elite que circulava nos cursos de maior procura.

Diante deste cenário minha “estratégia” foi pouco a pouco se transformando em uma escolha permanente e consciente. Posso afirmar que essa consciência originou-se a partir de um processo gradual de busca de sentido no âmbito do processo de formação docente, sentido que considero não estar acabado, mas continuamente transformando-se e mantendo a renovação e criação própria do ato educativo, que nos desafia à ressignificação permanente, de perspectivas e realidades de vida, e relações que então

modificam também práticas e concepções. O sentido do espaço universitário foi se desenvolvendo simultaneamente aos meus processos pessoais de emancipação intelectual, que o ambiente acadêmico me proporcionava e que eu podia aplicar no campo de experimentação prática da igreja, onde possuía espaço e autonomia para dar aulas, organizar e coordenar propostas didáticas, me sentir um pouco como “professora”. Os recursos educativos que ali estavam sendo disponibilizados evidenciavam possibilidades de transformação social para além das questões financeiras.

Fui percebendo que esses recursos poderiam servir como “armas” para minha emancipação individual, mas também coletiva, ou seja, de outras pessoas, moradoras e vinculadas ao mesmo contexto da favela, no qual estou inserida. Ainda que resistente muitas vezes ao modelo formativo acadêmico, é notório em minha narrativa que a tomada de consciência acerca da educação e do fenômeno educacional, desabrochou à medida que desvelava outros significados para a educação, que não aqueles reduzidos a mobilidade e ascensão financeira. Houve um despertar aflorado a partir do contato contínuo com o conhecimento e a apropriação do mesmo, garantindo um sentimento de emancipação, crescimento e alargamento intelectual, que não se limitavam à minha experiência individual. Todas as disciplinas que persegui por fora da grade obrigatória de pedagogia (história e racismos, análises sociológicas da educação, psicologia social, palestras acerca das questões feministas, gênero e sexualidade) eram mais uma possibilidade de conhecimento particular. Eu levava para o espaço da igreja e discutia em nossos pólos de discipulado com os adolescentes, com os jovens, e na medida do possível com o restante do grupo (idosos, adultos).

Os desafios inerentes à Universidade eram promotores de superações e autorrealizações através das produções escritas e construções de narrativas coerentes e sistematizadas, seja em trabalhos, projetos, avaliações e apresentações orais; às leituras extensas acerca de múltiplos conceitos que demandavam tempos de estudos para além das aulas diárias do curso de pedagogia e que exigiam um olhar analítico assim como promoviam estratégias particulares: invenções de modos de sínteses, pequenas sistematizações para auxílio de compreensão acerca dos mesmos; o desenvolvimento da autonomia e desvinculação da figura centralizada do docente (que não existia próximo a ponto de regular a realização das leituras). Isso tudo trouxe novos desafios, promotores de necessárias pesquisas exteriores aos conteúdos ou autores abordados nas disciplinas,

para que pudéssemos compreender a partir de outras falas (buscas na internet, livros, artigos) os conceitos trabalhados; assim como a própria administração do tempo para organização e confluência das áreas pessoais (família, amigos, namorado, liderança intelectual no movimento de juventude cristã e no espaço eclesial) junto às exigentes demandas acadêmicas; apresentações orais que requeriam minimamente fluência verbal e coesão para uma exposição clarificada de argumentos dos autores lidos assim como das conexões e interconexões de informações, ideias, dimensões política, econômica e social que fomentavam o amadurecimento de um discurso crítico e menos ingênuo; expandindo-se para além da área educacional e compreendendo a mesma como produto de uma estrutura social e por fim, talvez mais interessante, um enquadramento disciplinar, um certo amoldamento da minha cultura enquanto favelada aos processos de rigidez, rigor científico, e à lógica de contínua produção da academia, de ritos próprios desses espaços que vislumbram uma certa conduta, convenção e que acabam silenciando as diversidades culturais. (favela)

A lógica de produção, a manutenção do status, as elaborações de artigos, a disciplina necessária para cumprimento dos prazos, a escrita acadêmica e tantas outras experimentações deste ambiente, criam possibilidades novas, que podemos nos adequar ou sucumbir frente a estas dinâmicas, que não são rotineiras aos espaços sociais onde estamos inseridos. Se não encontramos sentido para o uso destas técnicas dificilmente compreenderemos o potencial que há na formação de professores, pesquisadores. Podemos nos ver imersos a um certo esvaziamento e mecanicismo, fazendo por cumprimento demandas, burocracias e notas.

Me percebi imersa nesse esvaziamento durante um certo período que estive inserida no grupo de pesquisa, onde era constantemente desafiada a desenvolver a percepção e dimensão de pesquisadora mas encobrirando inconscientemente a incredulidade na eficácia materializada das atividades de pesquisa, e aplicabilidade das mesmas nas realidades sociais e práticas para promoção de mudanças, transformações impactantes nas necessidades e urgências das pessoas, dos locais (a favela, as escolas), da profissão. Havia um certo pessimismo que povoava meu olhar cristalizado, assim como expectativas que permeavam meu enfrentamento ao ato da pesquisa, condicionando o mesmo aos meus anseios e questões pessoais. O período inicial no grupo me fez deparar com movimentos conflitantes decorrentes das práticas de pesquisa que remetiam a processos graduais de descobertas, resultados, discussões, análises, que

pareciam ser intermináveis, longos e praticamente pouco relevantes ou visivelmente aproveitados e, além disso, havia dificuldades pessoais relacionadas às novas metodologias do ato da pesquisa que se diferem em termos do ato educativo (proveniente de minha experiência acadêmica como estudante). Percebi que não possuía facilidade em relacionar os fragmentos dos resultados das diferentes frentes da pesquisa construídas ao longo das análises realizadas das diferentes formas (fichamentos, discussões em grupo, leituras, levantamentos, relatórios e estudo de método.) a um todo, entravando assim a compreensão de como esses aspectos da pesquisa se cruzavam e sinalizavam os caminhos a serem pesquisados. Por vezes senti-me perdida durante os processos de investigação devido ao envolvimento contínuo e próximo com as análises, inviabilizando assim muitas vezes a possibilidade de clareza acerca dos conceitos e dos caminhos que estavam sendo delineados naquele momento (o que está sendo realizado? Como está sendo feito? Porque estamos fazendo isso?) e que nos levavam necessariamente muitas vezes a uma mobilidade, para um distanciamento, e estagnações a fim de propiciar reflexões e novos fôlegos para a continuidade destes caminhos, sem que os mesmos se reduzissem a uma prática esvaziada e produtora de resultados de pouca qualidade.

A continuidade da experiência na iniciação científica foi pouco a pouco se desenrolando a ponto de empolgar e promover em mim uma contínua vontade de permanecer e me desenvolver, à medida que constatava de forma prática os benefícios que me estavam sendo disponibilizados dentro da Universidade. Enfim, havia um espaço menos amplo (frente a grande estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e mais próximo, viabilizador do meu crescimento, onde podia participar de reuniões com estudantes da pós graduação, que já possuíam outras experiências formativas e profissionais (professores de escolas de educação básica, organizadores de museus da Maré) e que traziam consigo, em suas bagagens, as mais diferentes experiências, relatos palpáveis e reais acerca dos desafios da escola, da profissão docente e das condições de trabalho docente; pessoas não conformadas e nem tampouco moldadas ou enfraquecidas pelo cotidiano das escolas mas produtoras de resistências em seus espaços e que insistiam em estar na academia (mestrado e doutorado) para ressignificar suas percepções e pesquisar acerca do que os permeava em seus espaços de atuação. Por vezes saía dessas reuniões pensando acerca dos discursos e questões que surgiam assim como dos debates que emergiam a partir das leituras e tentava refletir

sobre meus anseios, sobre minha experiência formativa. Meu olhar de pesquisadora também foi se construindo a partir das metodologias de pesquisa que no meu período de inserção no grupo não me faziam sentido, mas que com a contínua utilização foram se mostrando necessárias, principalmente em minha área onde há uma crítica ao rigor científico das pesquisas qualitativas assim como uma dúvida na credibilidade e eficácia das ciências da educação frente às ciências duras (ênfase quantitativa). Os levantamentos (de linhas de pesquisa, de professores, de dissertações e teses de estudantes da pós-graduação em educação, de artigos) desenvolvidos no primeiro ano foram desafiadores devido a falta de conhecimento e prática acerca de como realizar o mesmo e que foi sendo aprendido a partir do próprio processo de elaboração, nos erros e acertos, no fazer e refazer e na orientação e correção da professora do grupo. Processualmente fui aprendendo a levantar informações quantitativas a partir de diferentes perspectivas, variando as escalas de pesquisa no âmbito macro, micro, meso (nacional, internacional, escola, escolas, sala de aula, profissão docente) e simultaneamente percebendo as interconexões inerentes ao ato de pesquisar. Rompi o lugar do silêncio e da observação contínua nas reuniões do grupo e estimulada pela professora realizava fichamentos das leituras indicadas e os apresentava sempre a partir das relações que poderiam ser estabelecidas entre nossas análises e as demandas da profissão docente (objeto de pesquisa do grupo) nos debates promovidos nas reuniões.

O papel do docente pesquisador, inserido em um contexto intenso e de multiplicidade de papéis que devem ser assumidos faz-nos pensar acerca do lugar do mesmo na Universidade e das dificuldades inerentes à carreira acadêmica, devido ao sistema já edificado neste modelo formativo, onde o fomento a pesquisa é parte essencial da engrenagem devido aos investimentos financeiros externos nas Universidades e nos grupos de pesquisa a partir de suas produções científicas que acabam por desenvolver acirramento, competitividade entre os professores e grupos (campo de disputas) e ao mesmo os desafios relacionados ao tempo e qualidade do trabalho docente nas Universidades. Isto se agrava devido aos diferentes papéis assumidos (professor acadêmico, pesquisador, desenvolvedor de projetos de extensão, apresentação em congressos, orientador de alunos na graduação e pós-graduação e dos seus respectivos trabalhos de mestrado, doutorado, monografia) e ao desafio de equilibrar e harmonizar a balança das diversas funções que exigem deste uma flexibilidade maior para dar conta deste cenário. As flexibilizações não se restringem

somente a prática, mas conversam e dialogam com os pressupostos teóricos e são produtos do modelo formativo acadêmico que preconiza indissociabilidades do tripé “ensino, pesquisa e extensão” e “teoria e prática”, mas que nas situações e cotidiano universitário não se efetivam plenamente ou equilibradamente, sendo assim, sobreposto um papel em detrimento do outro. Os docentes acabam compelidos a preconizar uma atuação e valoriza-la mais do que as demais, naturalmente tendo uma dedicação reduzida por parte dos mesmos (ser professor ou pesquisador? Ser professor e pesquisador? Ser professor e produzir). Diante disso, a presença do professor no processo formativo dos discentes não se torna uma ênfase do modelo curricular da UFRJ e o acesso aos grupos de pesquisa acaba por ser uma estratégia e privilégio dos poucos estudantes que não possuem vínculos empregatícios em outros lugares e podem participar efetivamente das reuniões da pesquisa. Desta forma, a orientação e acompanhamento que obtive da professora do grupo durante este processo também viabilizaram meu desenvolvimento (fechando em partes a lacuna acerca de um acompanhamento em meu período de inserção na Universidade) e funcionaram como uma espécie de instrução, que não era pautada por encontros diários, mas principalmente por retornos acerca de minhas produções e pelas orientações e pistas acerca do que devia elaborar/reelaborar nos meus textos e em minha escrita, por seu conhecimento e experiência que enriqueciam os debates e traziam novas tensões e ampliações da perspectiva, por indicações bibliográficas, por conversas informais acerca das dinâmicas do cotidiano universitário, pela proximidade e possibilidade de acesso a oportunidades (aulas na pós, visitas a outros espaços, como o Museu da Maré, informações sobre outras linhas de pesquisa e professores, o contato com o Grupo Vozes da Educação, indicações de eventos e palestras). Outro destaque relevante está nas experiências relacionadas às semanas de Jornada Científica da UFRJ que participei por duas vezes devido ao meu vínculo ao grupo de pesquisa e que de outra forma não poderia me apresentar. As duas apresentações na jornada foram significativas para me contagiar e impulsionar a autovalorização de minhas produções no grupo a partir da possibilidade de obter reconhecimento vindo de outras pessoas que não aqueles que já faziam parte de nossas reuniões.

A relevância prática que parecia não se mostrar visivelmente foi como “amarrada” nestas apresentações devido a necessidade de reunirmos todas as frentes de nossas análises e associá-las umas as outras a fim de estabelecer racionalidade científica

às nossas produções para então expor nossos resultados de forma clara para outros pesquisadores e professores. O ato de sistematização e organização das metodologias, das leituras, levantamentos e da própria apresentação oral são significativos muito mais para o pesquisador do que propriamente para o “público” ali presente, porque este esforço de se fazer compreendido e mediar o conhecimento de forma mais acessível a outros, auxilia no maior empenho de compreensão acerca do nosso trabalho e de nossas estratégias de distribuição do conhecimento, não somente aos acadêmicos, mas principalmente a sociedade. A troca de informações, conhecimento e socialização de outros projetos de pesquisa através das exposições de outros pesquisadores na mesa do dia são essenciais para que não estejamos em “ilhas” individuais e tecem assim redes que se cruzam a partir destes encontros e geram maiores questões, conflitos, tensões e ideias para os projetos e futuros projetos. Sem dúvida, as jornadas científicas funcionaram como uma experimentação do “ser pesquisador”, viabilizando outra face da prática (de pesquisa) e empoderando os bolsistas com a sensação de sermos vistos e reconhecidos como pesquisadores por pessoas renomadas na área, por professores (com seus respectivos títulos de doutorado, mestrado), por estudantes, por leigos. O grupo de pesquisa se constituiu em um lugar privilegiado de encontros, experiências, acessos a oportunidades, conhecimento e contato diferencial.

Minha trajetória na Universidade está acabando, mas a grande verdade é que eu desejo voltar. Sei que o que me motivou a continuar em frente durante todos esses anos foram pessoas que fazem parte da minha caminhada e que me lembram que a profissão que eu tenho é voltada para o humano, voltada para as relações que se potencializam e se transformam durante os encontros. Ser professora? Tornar-se professora? Será que essa profissão está restrita a um lugar, a uma sala, a um modus operandi? Nas próximas páginas da aventura da vida é que eu irei descobrir, nos próximos desafios que virão com o exercício da própria profissão. Ainda não sei muito bem definir o que é me sentir professora, mas tenho certeza que estou me tornando e isso, antes mesmo de chegar a Universidade. Porque ser professora tem dessas, antes de profissão, você é gente! Tomara que como gente, humana que sou, não perca as utopias, os sonhos, talvez ingênuos, seja de democratização do acesso ao Ensino Superior, de ver mais as juventudes faveladas cruzando esse espaço, de tempos melhores. Tomara que eu nunca perca a vontade de alargar a alma e conhecer, antes do outro, eu mesma! Porque eu sei que se eu estiver aberta, ser professora será sempre novidade. Que outra profissão nos

leva ao contato com o novo todos os dias? Da favela ao chão da Universidade e que venham os caminhos que nos levam mais além.

CAPÍTULO V

TRAJETÓRIA DO PROFESSOR AQUINO – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, continuo refletindo e descrevendo mais especificamente sobre minha experiência como bolsista pibic no Programa de Estudos e Documentação e Sociedade (PROEDES) da UFRJ. Compartilho os resultados parciais relacionados as análises do acervo e dos documentos privados do professor Rubim Santos Leão de Aquino e assim, me aproprio de uma fonte humana, enquanto objeto de pesquisa, para pensar alguns aspectos da profissão docente que possam ajudar a compreender o processo de torna-se professor, em outros espaços que não o da Universidade.

Seguindo as propostas que norteiam este trabalho, procuro articular as discussões aqui apresentadas à outras contribuições, a partir do perfil identitário de um professor, de sua atuação e relevância no chão da escola. Aponto assim, que ainda que inserido em outros contextos da educação, como o das escolas básicas, o professor Aquino permaneceu protagonista de sua prática docente, fato indicado através de seu vasto acervo de produções (autoria e coautorias em livros), pela elaboração do livro de didática História das Sociedades, por seu envolvimento político.

Este recorte de pesquisa, que reflete acerca da trajetória do professor Aquino, evidencia o potencial pesquisador inerente a própria prática docente, provando mais uma vez outro espaço produtor de saber, outros atores (professores) e ainda sim abordagens críticas e transformadoras para além do lócus universitário.

Durante dois anos permaneci na Universidade como estudante de graduação e pesquisadora, desenvolvendo atividades de pesquisa relacionadas a profissão docente, junto a coordenação do grupo de pesquisa da professora Libânia Nacif Xavier no laboratório da UFRJ, o PROEDES (Programa de Estudos e Documentação Educação E sociedade), em uma linha de história, que privilegia os sujeitos e processos educacionais assim como ocupa papel de relevância em termos de organização e investigação de fontes documentais, estudos e pesquisas. O laboratório se constitui em um Centro de

Documentação interessado em problematizar a memória e a história da Educação Brasileira.

Foi neste espaço que obtive os primeiros contatos com discussões e problematizações acerca dos aspectos da profissão docente, tendo a possibilidade de analisar as possíveis questões (nos diferentes tempos históricos) que envolviam o fenômeno da educação e os professores (condições do trabalho docente, precarização do trabalho docente, formação docente). Nestes dois anos, tivemos diferentes momentos e focos de investigação. Dentre eles, destaco aqueles que me levaram ao contato e a descoberta das narrativas autobiográficas (metodologia de pesquisa aqui utilizada) e do acervo do professor Aquino.

Fizemos uma série de levantamentos dos Programas de Pós-graduação em educação e identificamos as principais temáticas discutidas nos trabalhos dos discentes e o lugar ocupado pelas narrativas autobiográficas. Foi através desse processo, que obtive maior aproximação com os programas da UFBA (Universidade Federal da Bahia), USP (Universidade de São Paulo) e FFP – UERJ (Faculdade de Formação de Professores) e descobri a produção teórica dos professores do município de São Gonçalo – RJ (Grupo Vozes da Educação), do professor Elizeu Clementino, que uso como referência neste trabalho. Com a curiosidade cada vez mais aguçada acerca dos processos formativos que envolviam os professores e suas narrativas, acabei por me aprofundar nesta metodologia específica, encontrando na mesma, um meio de articular hábitos pessoais que sempre fizeram parte de minha infância, adolescência e juventude, ou seja, a escrita como instrumento de registro e reflexão de minha própria vida. A narrativa autobiográfica se tornou uma metodologia que me acompanhou durante todo o período de atividades de pesquisa no grupo. Já neste último ano de Universidade, como bolsista PIBIC e estudante de graduação, envolvida com a construção de minha monografia e simultaneamente com o desenvolvimento das investigações do grupo de pesquisa, é que obtive contato com o acervo do professor Aquino. Participei da organização do mesmo, cooperando nas diferentes fases: identificação do material no acervo, seleção de documentos e retiradas de excessos (cópias), separação de espécies documentais, higienização, arranjo (lógica de organização), descrição (item a item).

Ao longo desse processo, de aproximação das fontes documentais bem como de acesso a leituras, conversas, debates, discussões que dessem conta de ampliar as

reflexões e investigações, é que houve a possibilidade de perceber que os acervos e os documentos “falam”. Compreendemos a viabilidade de articular teoria e prática, ou seja, de aproximar mais esse discurso do “ser professor”, através da análise e interpretação da vida de um professor, estudando os modos de se constituir na profissão por meio de uma trajetória.

Estas experiências me proporcionaram certo encantamento com essa forma de pesquisar e me impulsionou a abrir um caminho neste trabalho onde pudesse, além de minha trajetória, trazer a cena outra pessoa (Aquino), tecendo assim entre histórias, memórias e narrativas, os fios sensíveis da educação em sua dimensão mais humana. Por isso, compartilho nos próximos tópicos as conclusões parciais acerca de Aquino.

5.1 O acervo e seu personagem

Este tópico tem por finalidade descrever o processo de investigação e análise dos documentos privados do professor, historiador e militante Rubim Aquino. Destaco a necessidade e importância de refletir acerca dessa produção, compreendendo na mesma as fontes que constituem não somente o perfil identitário de uma pessoa como a própria construção e constituição política, social e cultural da docência e da sociedade brasileira, durante os tempos de um regime político autoritário.

Pensar os documentos a partir de um paradigma historiográfico que valoriza a experiência do homem para o entendimento dos processos sociais é ampliar as possibilidades de discussões no campo, enfatizando o diálogo e as conexões existentes entre as fontes humanas e os processos sociais. Cruzar essas informações, romper possíveis fronteiras e perceber as diferentes ênfases conceituais sugeridas na análise da documentação do acervo pessoal deste professor provocam mudanças e potencializam as formas metodológicas de pesquisa.

Sendo assim, como encontrar um sentido que não se limite a uma análise, levantamento quantitativo? Mas que se cruze com as marcas identitárias do sujeito? Com suas expressões particulares desvendadas nas escolhas das publicações de seu acervo? Qual era a sensação provocada pelo regime autoritário e como afetava esse

professor? E diante disso, como professor, o que ele tentou fazer? São respostas que nos ajudam a repensar o próprio momento histórico em que estamos inseridos, hoje, e particularmente, como uma futura profissional da educação, renovam a perspectiva para enxergar estratégias que também possam ser tomadas nos desafios contemporâneos.

Rubim Santos Leão de Aquino nasceu em 2 de março de 1929 no Rio de Janeiro. Filho de Rubens Monteiro Leão de Aquino e Maria Antonieta Santos de Aquino. Formado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em licenciatura de História. Atuou como arquivista do Ministério da Fazenda e em diversos cursos de pré-vestibular. Foi vice-presidente do grupo Tortura Nunca Mais, atuando em sindicatos, frentes de resistência à ditadura assim como o comitê pela anistia de presos e exilados políticos.

O acervo do Professor é composto por documentos por ele produzidos para subsidiarem as aulas de história que ele ministrou em diferentes colégios da zona sul do Rio de Janeiro. Contém, também, a sua produção bibliográfica, com destaque para os livros didáticos de sua autoria e a sua biblioteca pedagógica, como foi nomeada pelos doadores. Ao analisar uma amostragem do acervo do Professor Aquino, especificamente a parte bibliográfica, percebemos no levantamento quantitativo a extensão e diversidade das obras, que variam entre 200 a 300 itens, se desdobrando em ensaios, livros, livros didáticos, revistas, compêndios, apostilas, manuais, resoluções, trabalho técnico, cartilhas e suplementos, de autoria e não autoria do professor.

Dentro deste acervo, três grandes grupos se intensificam em relevância, devido ao maior número de publicações que correspondem. Os três grandes grupos se refletem respectivamente aos livros de autoria, coautoria ou não autoria (95), aos livros didáticos de autoria ou coautoria (60) e as apostilas, quase todas de sua autoria (32). A partir da análise dos livros de autoria do professor Aquino foram feitas algumas constatações. Algumas publicações foram realizadas em parcerias com um autor ou grupos de autores com formação acadêmica em história. Perceba nesta tabela algumas publicações:

Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais. Da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo (2007)
--

Um sonho de liberdade: a conjuração de Minas (1998)

Rio de Janeiro: panorama sócio-cultural (2004)
Araguaia: da guerrilha ao genocídio (2011)
Pernambuco em chamas: revoltas e revoluções em Pernambuco
A Revolta da Vacina (artigo na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) - 2005
Aspectos políticos da terceira república (artigo no Boletim de História do Centro de Estudos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil) - 1963

Um artigo do professor Aquino que foi publicado pelo Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia demonstra seu engajamento político (1963) junto a academia e aos historiadores (em formação ou egressos – alunos e ex-alunos). A temática central da publicação do Boletim girava em torno da compreensão do papel do historiador como um papel político, em uma abordagem de história crítica que possibilitasse uma compreensão da sociedade que aliasse os conteúdos e informações do conhecimento formal aos problemas sociais vividos à época. No discurso do boletim havia uma tônica de compromisso e dever do historiador, em seus mais diversos papéis, inclusive como professor (ênfase nos deveres e responsabilidades sociais do professor). A contribuição de Aquino neste boletim está justamente na seção de revisão de pontos didáticos onde é enfatizado o objetivo de repensar o ensino de história no Brasil a partir da renovação dos livros didáticos, como uma das principais contribuições para a melhoria do ensino.

Em 1998, 2004, 2005 e 2011 vemos (na tabela dos livros acima) uma temática central perseguir as produções textuais nas publicações onde Aquino participou como coautor. Nessas publicações, são analisadas as revoltas de Pernambuco, Araguaia, Conjuração de Minas, Revolta da Vacina e Revoltas Populares (do século XVII ao século XX). Temáticas que dentro do campo da história (convencionalmente abordado nas escolas) são tratadas numa abordagem linear acerca dos fatos históricos, com poucas ênfases nas tensões e causas que fizeram eclodir os conflitos e resistências. Nestes quatro livros que Aquino participa como autor, o objetivo está ligado à possibilidade de popularização de uma concepção crítica acerca da história oficial, visando socializar as narrativas dos vencidos e evocar uma “história de baixo” que tensiona a linearidade e neutralidade da história oficial (do Estado, dos Governos e dos *grandes homens*), confrontando os discursos que foram naturalizados acerca das

revoltas e sobretudo da formação da sociedade brasileira. Em 2007, o seu livro “A sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo” talvez deixe ainda mais explícita a visão crítica de Aquino acerca das complexidades políticas e sociais do Brasil. Aquino foi responsável por introduzir, nos livros didáticos de História uma interpretação marxista da história, enriquecida com charges, ilustrações e documentos históricos que colocavam à disposição do leitor várias formas de comunicação, compondo uma narrativa diversificada e apropriados à faixa etária dos estudantes.

A partir dessas pequenas reflexões podemos nos permitir levantar alguns questionamentos para compreender as vinculações existentes entre as produções, a personalidade do autor, a identidade docente, o contexto sócio-cultural no qual estava inserido a as expressões e produções de sentido em suas obras. Por exemplo, Aquino era um professor passivo e expectador das questões sociais? Qual era a intencionalidade de suas obras? “Armar” de conhecimento os alunos? Quais contribuições do autor são levantadas a partir das publicações para repensar o ensino de história? Estas publicações podem ser compreendidas como contribuições didáticas? Elas revelam o estilo de produção do autor? E por sua vez sua militância? Como estas publicações se aliam ao contexto pessoal do autor?

5.2. Como um professor tece sua trajetória

Neste momento somos convocados à procura de um caminho que cada vez mais vá delineando respostas para as reflexões e perguntas provocadas a partir das problematizações acerca da experiência de ensino e da trajetória de vida do professor Aquino. De como este professor encontrou sentido para os conteúdos da disciplina que ele ensinava. De como ele aliou a imposição de um modelo acadêmico, que valoriza a dimensão teórica e conteudista do conhecimento, com uma convivência pedagógica – com os alunos, as escolas e, até mesmo com os livros que ele escreveu – plena de sentido humano, político, social.

Buscando estudos que já haviam abordado a trajetória do Professor Aquino, nós iniciamos algumas leituras que possibilitassem fomentar nosso campo investigativo a fim de dar consistência e concretude às discussões que fazíamos em grupo. Entre as leituras escolhidas, citamos dois capítulos do livro “Ser professor no Brasil: História Oral de Vida” de Selva Guimarães Fonseca.

Guimarães (1997) no capítulo introdutório explicita o percurso teórico metodológico da pesquisa que realizou, acerca das múltiplas histórias dos “mestres” através de suas trajetórias de vida e que resultou na publicação do livro. Segundo Guimarães (1997) há uma possibilidade de análise dos processos de ensino a partir da história oral de vida por que esta experiência jamais será isolada, pelo contrário, ela está completamente articulada a elementos externos, a quadros institucionais (legislação, superiores hierárquicos), a contextos sócio culturais e a um saber próprio de cada professor, constituído por uma especificidade que remete à própria singularidade do sujeito, de sua trajetória individual, diferenciando assim a prática educativa e constituindo múltiplos horizontes de trajetórias de trabalhos, no contexto da profissão docente. Torna-se enriquecedor então pensar, analisar a história de um professor, compreendendo no sujeito um participante ativo dos processos de construção da sociedade e percebendo também as transformações que remetem ao coletivo.

Seguimos então lendo um dos capítulos acerca do professor Rubim Aquino, onde o mesmo narra sua trajetória a partir de suas experiências familiares, de suas posturas políticas assim como de seus processos formativos que influenciam seu ato educativo, suas metodologias de ensino. Acrescentamos também ao processo investigativo a análise de uma entrevista de Aquino concedida ao CPDOC/FGV em 2008, onde é possível estabelecer conexões com o capítulo referido.

5.2 Influências formativas e as redes colaborativas:

Ao narrar sua trajetória, em ambos os documentos (entrevista ao CPDOC e capítulo do livro *Ser professor no Brasil*), Aquino descreve um percurso recheado de redes colaborativas que se constituíram a partir de relacionamentos e vínculos construídos ao longo de sua história de vida. Dentre as influências de maior ênfase em seu discurso estão aquelas do âmbito familiar (pai; primeira esposa e sogro) e do espaço formativo (professores da Faculdade Nacional de Filosofia e do pré-vestibular). Ao pensarmos nestas influências, precisamos compreender a importância de analisá-las a partir de uma lente maior, que holisticamente nos proporcione a visão integrada acerca do lugar que os papéis dessas pessoas significaram na constituição de sua experiência de ensino.

Há uma tensão implícita, por exemplo, nos embates familiares representados pela concepção política da figura paterna, que o impactam diretamente. O conservadorismo do seu pai, a ojeriza ao comunismo e ao envolvimento político e o papel estatal que seu pai ocupava (general do exército) condicionavam sua opção formativa a correspondência às aspirações familiares, que iriam desaguar no avanço dos estudos que o levariam a ser um advogado. Esse ser idealizado configura-se como um dos primeiros rompimentos pelo mesmo, que vivencia os primeiros movimentos de resistência a partir de suas referências originárias, que se contrapunham aos anseios e escolhas que ele estava fazendo.

Em sua narrativa, Aquino salienta em seus relatos uma relação marcada por brigas e por revoltas (de sua parte), que quebravam as regras paternas em uma busca de liberdade para a efetivação de sua participação política (ex: a passeata de que ele participa quando jovem). Logo, romper com o ambiente familiar era desatar vínculos que o impelissent a se restringir a estas únicas referências e de certa forma, era a possibilidade de alargar seu campo formativo, encontrando em novas relações, novos paradigmas existenciais. A figura da primeira esposa assim como do sogro, materializam a hipótese descrita acima, uma vez que essas novas relações formam um ciclo distinto de aprendizados. O novo ambiente familiar proporciona a atmosfera politizada que o incita e o desafia a novas descobertas. Seu sogro era filiado ao Partido Comunista e dirigia o Jornal do partido (Imprensa Popular) e sua primeira esposa comunista, era uma assídua ativista das atividades partidárias (fazia propagandas de rua; esquetes com Mário Lago na rádio). Ambos incentivavam a consecução de seus estudos, a fim de que realizasse a formação universitária.

É no ambiente universitário que o contínuo alargamento formativo se expande e se desdobra em encontros que transpõem as relações formalizadas e hierarquizadas entre professores e alunos e estabelecem influências e parcerias, amizades e colaboradores de sua trajetória formativa. Dentre os nomes citados por Aquino está o professor Hélio Viana (catedrático do curso de história na Faculdade Nacional de Filosofia); Hugo Weiss e Guy de Hollanda que se tornam relevantes no processo de construção da sua escrita e Manoel Maurício de Albuquerque (assistente de Hélio Vianna, na época e que, posteriormente foi impedido de atuar na Universidade pelo regime militar) que se torna um amigo e parceiro; que, por exemplo, o ajuda em seus primeiros entraves como professor de história quando Aquino experiencia limitações

em ensinar a história da América quando na sua inserção no magistério. Além de José Luis Werneck da Silva (professor de pré-vestibular), que não estava no ambiente acadêmico, mas ocupa um lugar central na influência do modo de dar aulas que o Aquino se fundamenta. Diante do exposto, percebemos a progressão de suas referências exteriores (fora do ambiente familiar) e de sua própria construção pessoal como uma referência para seus alunos (quando na sua inserção no magistério em escolas particulares e pré-vestibulares).

Os colaboradores que contribuem no seu processo de descoberta como professor talvez também o tenham influenciado, em sua percepção de uma necessária rede de formação que se cria e recria através das relações, com potenciais renovadores, como aquelas associadas ao magistério. E talvez seja essa compreensão que significa um percurso formativo marcado por coparticipações em seus projetos como na criação do exitoso livro didático História das Sociedades (onde reúne ex-alunos do pré-vestibular, como Oscar, Chico Alencar e Marcos Vinicius para a elaboração do livro) e em outros livros autorais que contam com a participação de vários coautores.

5.3 - Modelo acadêmico e Inserção no Magistério (a experiência dos pré-vestibulares e das escolares particulares):

Segundo Aquino, dentre as motivações que o impulsionaram à escolha pelo curso de história estão fatos relacionados a múltiplas experiências, como por exemplo, as memórias afetivas associadas ao professor de história do ginásio que o inspirou e definiu uma simpatização e desejo pelo assunto; assim como o seu interesse pelas questões sociais e sentimentos de revolta frente às problemáticas relativas à injustiça desde a infância.

Seu ingresso no magistério também é delineado por contradições como a pouca disposição em ensinar e dar aulas (ser professor) devido a sua timidez e medo, mas ao mesmo a urgente necessidade de introduzir-se na carreira docente para o sustento e manutenção das condições financeiras de sua família. Ainda que não almejasse ser professor, similarmente pouco se identificava com a possibilidade de ser pesquisador no âmbito acadêmico.

Desta forma sua carreira é iniciada e continuada em escolas particulares e em cursinhos pré-vestibulares (devido a impossibilidade de lecionar em escolas públicas pelas restrições políticas acerca dos atestados de ideologia). E é exatamente nesta interseção de espaços aparentemente divergentes (em termos de modelos curriculares) que Aquino aperfeiçoa confluências harmoniosas de “invenções” que são acomodadas a partir de suas práticas educativas que constituem seu saber próprio. Talvez, nosso grande esforço investigativo esteja pautado principalmente em perceber e analisar a forma, modo pelo qual este professor desenvolve um ato educativo tão relevante, que cruza as horizontalidades e verticalidades de modelos curriculares, que podem ser (supostamente) teóricos e práticos (da academia e dos cursinhos pré-vestibulares, respectivamente) e alcançam efeitos materializáveis nos processos de ensino de história e de formação (de seus alunos e de muitas outras pessoas que se utilizam, por exemplo, do livro didático produzido por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho propiciam reflexões acerca das construções identitárias assim como revelam as narrativas como instrumento de investigação potente para auto formação dos sujeitos e visibilização de suas vozes plurais e coletivas. Tenciona os modelos e saberes legítimos no âmbito das pesquisas acadêmicas e do espaço universitário confrontando seus potenciais e lacunas.

Descreve a construção de olhares e perspectivas particulares a partir dos tempos existenciais, demarcando ciclos e transições paradigmáticas que são analisadas frente a determinantes e contextos sociais que contribuem para a investigação a partir da trajetória individual, e fomentam análises coletivas acerca das percepções e sentimentos dos sujeitos favelados: Quais são as imagens da educação para os sujeitos excluídos? Quais são as representações que surgem dessas vozes silenciadas? O que elas dizem? O que elas reclamam? Quais são as percepções acerca do lugar que a universidade ocupa para os pobres? Qual o sentido que a UFRJ toma a partir da voz do sujeito da favela? Qual a importância desse olhar de fora da cultura institucional elitista? Como é o enfrentamento das lacunas da Universidade que tem fomentado a marginalização dos sujeitos pobres? Que educação é essa que tem se construído para fora da Universidade? Qual o valor da educação para a identidade negra favelada?

Destaco os processos de socialização movidos pela possibilidade de transitoriedade em diferentes espaços sociais como preponderantes para se pensar os processos formativos e desta forma, concluo que se faz necessário compreender que os caminhos que nos levam até a Universidade são anteriores à experiência acadêmica, não podendo esta assumir a posição mais elevada ou de maior importância em nossos processos formativos, apesar do status e da relevância que o diploma de nível superior nos confere. Existem outros espaços formativos na sociedade brasileira, tão complexa e diversificada, que devem ser, continuamente considerados como locais potenciais para a educação e o ensino. Lugares aonde as universidades não chegam, mas o saber está e se faz concretamente mediante os desafios diários das condições e situações postas, que exigem intervenções diretas, ações concretas, decisões rápidas no âmbito das relações e dos sujeitos.

A marginalização ou exclusão destes saberes se fortalece em meio, por exemplo, à falta de disposição em tocar nestes assuntos, silenciando e ignorando as tensões que eles provocam na norma do não dizível, o diferente, e legitimando indiretamente um modelo assumido como único (natural) e formal em detrimento de outros. Por outro lado, a escrita revela, também, que a abertura da Universidade a todos os que dela podem se beneficiar é um processo em curso, ainda se iniciando, mas já mostrando mudanças no sentido do diálogo com as culturas e os saberes tradicionalmente excluídos de seus espaços.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp.227-241

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor No Brasil: História Oral de Vida Magistério: formação e trabalho pedagógico**. Editora, Papirus Editora, 1997.

FREIRE, Américo; GOMES, Angela de Castro. **Entrevista com Rubim Santos Leão de Aquino**. Estud. hist.[online] (Rio J.) vol.21 no.41 Rio de Janeiro Jan./June 2008

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia De Pedagogia Universitária: Glossário Vol 2**. Rio Grande do Sul: Editora Inep, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de and VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educ. rev. [online]. 2011, vol.27, n.1, pp.369-386.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica**. In: Mairce da Silva Araujo e outras (orgs.). Vozes da Educação: memória, história e formação de professores – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas** – 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1999